

Como citar este artigo:

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. "Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa" in AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (org.) (1996). **O ensino de língua portuguesa 2º grau.** Uberlândia: EDUFU, 1996: 107-156.(Texto escrito em 1993).

ENSINO DE GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL INTERATIVA

Luiz Carlos Travaglia

INTRODUÇÃO

Neste artigo objetivamos discutir algumas questões ligadas ao ensino de gramática em aulas de Língua Materna, especificamente ao ensino de Português para falantes dessa língua, face aos objetivos que julgamos pertinentes para se dar aulas de uma língua aos falantes nativos da mesma.

Para este fim, adotamos posições e/ou discutimos questões relacionadas aos seguintes aspectos:

- a) os objetivos de ensino de Língua Materna;
- b) a concepção de linguagem;
- c) a concepção de gramática;
- d) tipos de ensino de língua.

A seguir, com base nos pressupostos assumidos, intentamos propor e exemplificar uma forma de ensino de gramática que nos parece pertinente, dentro do quadro referencial proposto, para desenvolver um ensino de gramática que realmente permita a consecução de objetivos que se propõe dentro de uma visão interativa da língua.

2 - Objetivo do ensino de Língua Materna

Ao dar aula de uma língua para falantes nativos desta língua é sempre preciso, como em qualquer situação de ensino, perguntar: "Para que se dá aulas de uma língua para falantes da mesma?" ou, transferindo para o nosso caso específico, "Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?"

Não vamos levantar aqui as diferentes possibilidades de resposta a esta questão, vamos tão somente dizer a que achamos mais pertinente e produtiva para o ensino de Português.

O ensino de Língua Materna parece não se justificar por nenhuma outra razão que não seja o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes, isto é, a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (Cf. FONSECA e FONSECA - 1977:82).

O que é necessário para a consecução desse objetivo? Evidentemente propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações através de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Em outras palavras como propõem FONSECA e FONSECA (1977:84) é preciso realizar a "abertura da aula à **pluralidade dos discursos**, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade".

Ora, se tais **enunciados** são frutos de situações de comunicação, são naturalmente, **textos**, isto é, vai-se propiciar o contato e o trabalho do aluno com **textos** utilizados em situações de interação comunicativa as mais variadas possíveis. Portanto, se a comunicação acontece sempre através de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

Daí se deduz a importância para o ensino de uma teoria que trata especificamente do texto e o vê como espaço intersubjetivo resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos, para a consecução de uma intenção através do estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos lingüísticos que, em seu conjunto, constituem textos. É isto que tem dado à Lingüística Textual um papel especial dentre as disciplinas lingüísticas no que respeita a fornecer subsídios para o ensino de língua.

Devido à importância do texto para o nosso objetivo de ensino, mais adiante apresentamos o que se entende por texto e discurso.

3 - Concepções de linguagem

A resposta ao para que se ensina língua materna a falantes nativos envolve, segundo GERALDI (1985:42) tanto uma "**concepção de linguagem**" quanto uma postura relativamente à educação. Normalmente tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem.

A primeira concepção vê a **linguagem como expressão do pensamento**. Para esta concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Como registra NEDER (1992:35 e ss.), seguindo BAKHTIN (1986), a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social onde a enunciação acontece. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual e da capacidade do homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização do mesmo através de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever "bem" que aparecem consubstanciadas normalmente nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de **gramática normativa ou tradicional**.

A segunda concepção vê a **linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**. Nesta concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código

que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, pré-estabelecida, convencionalizada para que a comunicação se efetive. Dessa forma "o sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal" (NEDER-1992:38). Esta concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização (na fala - Cf. Saussure - ou no desempenho - Cf. Chomsky) o que afastou os interlocutores e a situação de uso enquanto determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Para NEDER (1992:41), de acordo com FRIGOTTO (1990:20) seria uma visão monológica e imanente da língua, estudando-a dentro de uma perspectiva formalista que limita este estudo ao funcionamento interno da língua, separando-a do homem no seu contexto social. Esta concepção está representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo **estruturalismo** (a partir de Saussure) e pelo **transformacionalismo** (a partir de Chomsky).

A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**. Nesta concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e "falam" e "ouvem" destes lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. Como diz NEDER (1992:42 e 43), para esta concepção "a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada,

nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem." Dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Esta concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que se pode reunir sob o rótulo de **lingüística da enunciação**.

4 - Concepção de gramática

Se a nossa questão é o ensino de gramática é preciso dizer também o que se entende por **gramática** e, de acordo com cada concepção, o que seria **saber gramática** e o que é **ser gramatical**.

Há basicamente três sentidos para estas expressões que apresentamos a seguir.

No primeiro a **gramática** é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Como diz FRANCHI (1991:48), para esta concepção, que normalmente é rotulada de **gramática normativa**, "**gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores**" e "dizer que alguém "**sabe gramática**" significa dizer que esse alguém "**conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente**" (grifos do autor). Dessa forma, **gramatical** aqui será aquilo que obedece, que segue as normas de bom uso da língua configurando o falar e o escrever bem.

Nesse primeiro sentido "a língua é concebida como uma única variedade, denominada padrão, que deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua" (NEDER-1992:47) e a gramática só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta. Tudo o que foge a este padrão é "errado" (agramatical, ou melhor dizendo, não gramatical) e o que atende a estes padrões é "certo" (gramatical). As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e portanto ignoram as

características próprias da língua oral, além disso ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente lingüísticos cria preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros muitas vezes equivocados, tais como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio, autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição). Para essa concepção seriam agramaticais frases como as de (1), perfeitamente permitidas pela gramática de variedades não cultas da língua.

- (1) a) Eu vi ele ontem.
 b) Os menino saiu correndo.
 c) Me empresta seu livro.

Como registra NEDER (1992:48) "para esta tendência a gramática é vista como definitiva", sendo "explorada nas aulas de forma fragmentada e arbitrária".

A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada de **gramática descritiva**, porque faz na verdade uma descrição da estrutura e funcionamento da língua. A **gramática** seria então "um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método". Estas regras seriam as "utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados". (NEDER-1992:49). Como diz FRANCHI (1991:52-53) **gramática** nesta concepção "é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical". "**Saber gramática**" significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção decorendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade". O cientista pode fazer gramáticas de todas as variedades da língua.

São representantes dessa concepção as gramáticas feitas de acordo com as teorias estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e as gramáticas feitas dentro da teoria gerativa-transfor-

macional que trabalha com enunciados ideais, ou seja, produzidos por um falante-ouvinte ideal. As correntes lingüísticas que dão base a este tipo de gramática têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema lingüístico, abstraindo a língua de seu contexto.

Gramatical aqui será o que atende às regras de funcionamento da língua dentro de determinada variedade lingüística. Assim frases como as de (1) serão consideradas como gramaticais, porque atendem às regras de funcionamento da língua em uma de suas variedades.

A terceira concepção de gramática é aquela que, vendo a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a **gramática** como "o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar" (NEDER-1992:51). Ou como diz FRANCHI (1991:54) "**Gramática** corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica". Neste caso "**saber gramática** não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras". Não existem livros desta gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente esta gramática é chamada de **gramática internalizada**.

Nesta concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada através do uso de outro(s) recurso(s).

5 - Tipos de ensino de língua

Ao ensinar a língua, podemos, segundo HALLIDAY, McINTOSH e STREVENSON (1974: 257-287) realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O ensino **prescritivo** busca que o aluno substitua seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades lingüísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada "faça isto" corresponde um "não faça aquilo". Este tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia em sala de aula o trabalho com a variedade escrita culta tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

O ensino **descritivo** busca mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Neste tipo de ensino a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades lingüísticas. Sua validade tem sido justificada dizendo-se que o falante precisa saber algo da instituição lingüística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade.

O ensino **produtivo** busca ensinar novas habilidades lingüísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, dessa forma, não quer "alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas" (HALLIDAY, MC INTOSH e STREVENSON-1974:276). Todo o aprendizado de língua escrita seria produtivo.

Estes três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente exclusivos e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos. Todavia tem sido

consenso que o ensino descritivo e o produtivo são mais úteis que o prescritivo e que este tem sido hipervalorizado e praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos que seriam mais interessantes para o objetivo de ensino de língua materna que arrolamos no item 2.

6 - O ensino de gramática

6.1 - Preliminares

Todos aqueles que dão aula de Português como língua materna têm uma idéia clara sobre como tem sido o ensino de gramática em nossas escolas tanto no 1º quanto no 2º grau. Aqui são fundamentais duas questões: para que se ensina e o que se ensina. NEVES (1990) fez um levantamento sobre estas duas questões que aproveitamos aqui ao lado de alguns elementos extraídos de nossa experiência com o problema de ensino de gramática.

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são montadas de acordo com a tradição literária clássica, de onde é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas "corretas" e "boas" a serem imitadas na expressão do pensamento. Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de leitura e produção de textos o que talvez atendesse mais o objetivo proposto em 2 e há uma concentração muito grande no uso de metalinguagem, para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos lingüísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado com freqüência em descrições de qualidade questionável. A maior parte do tempo das aulas é gasto no aprendizado e utilização desta metalinguagem que não avança, pois ano após ano se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescenta ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e

concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. Como bem registra NEDER (1992:56) a gramática é dada "para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal".

O estudo de NEVES (1990), em pesquisa feita com 170 professores de 1º (5ª a 8ª) e 2º graus no estado de São Paulo, deixa bem clara a situação do ensino de gramática em nossas escolas.

Quanto ao objetivo de ensino de gramática, no levantamento feito junto aos professores NEVES (1990:10 e 11) registra que, em resposta à pergunta "Para que se ensina a gramática?", quase 50% dos professores fazem indicações que se referem ao bom desempenho com destaque ao desempenho ativo (melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão); cerca de 30% das indicações referem-se a questões normativas (maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto) e cerca de 20% se ligam a uma finalidade teórica (aquisição das estruturas da língua/melhor conhecimento da língua/conhecimento sistemático da língua/apreensão dos padrões da língua/sistematização do conhecimento da língua) e menos de 1% dos professores declarou que só dá aulas de gramática para cumprir o programa, embora os passos ulteriores da pesquisa tenham mostrado que a desvalorização da gramática ocorre numa porcentagem bem maior do que a declarada. Quanto à pergunta "Para que se usa a gramática que é ensinada?" NEVES registra que a maioria das indicações se liga ao melhor desempenho lingüístico, registrado como "falar e escrever melhor" e ligado a sucesso na vida prática. O melhor conhecimento da língua vem traduzido em sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional e como instrumento de ascensão social e segurança, embora também venha apontado como utilizável "para nada". O ensino de gramática aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo objetivo em si mesmo; já a finalidade de cumprir o programa vem ligada ao sucesso na própria sala de aula, ou seja, apenas acertar exercícios.

Tudo isto aponta para o fato de que para a maioria dos professores não há uma real necessidade para o ensino de gramática.

No que diz respeito ao que é ensinado, NEVES (1990: 12-14) registra que as áreas do programa de Língua Portuguesa que mais são trabalhadas por ordem de frequência são as seguintes:

1 - Classes de palavras.....	39,71%
2 - Sintaxe	35,85%
9 - Fonética e Fonologia.....	0,96%
10 - Ortografia	0,80%
11 - Estilística	0,32%
12 - Níveis de linguagem.....	0,32%
13 - Versificação.....	0,16%

Os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas correspondem a mais de 70% (75,56%) das atividades de ensino de gramática aparecendo em todos os grupos de professores pesquisados. Confirma-se, pois, a colocação inicial de que os mesmos tópicos gramaticais são repisados ano após ano pelos onze anos que constituem o ensino de 1º e 2º graus.

NEVES (1990: 18-28) também registra **como** é ensinada a gramática dizendo que mais de 50% dos professores declara que partem de textos (muitas vezes dos próprios alunos) para a exercitação gramatical, cerca de 40% declaram partir da teoria e cerca de 5% declara privilegiar a exercitação como ponto de partida das lições. Verificou-se que o partir do texto significa "retirar de textos" unidades (frases ou exemplos) para análise e catalogação. Neste caso tem papel relevante o livro didático que aparece como a única fonte de consulta e informação do professor no que respeita a fatos da língua.

Em um balanço geral da questão, NEVES (1990: 45-48) registra que os professores:

a) "em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor";

b) "foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional";

c) "têm procurado dar aulas de gramática não-normativa";

d) "verificam que essa gramática "não está servindo para nada"";

e) "apesar disso, mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

SOARES (1979: 87) afirma que não há consenso a respeito do ensino de gramática: há escolas e professores cujo programa de Língua Portuguesa é só uma lista de tópicos gramaticais, escolas e professores que sistematicamente não ensinam gramática com a justificativa de que o papel do professor de Português é ensinar o uso da língua e escolas e professores cujos programas contêm basicamente "atividades", mas contêm tópicos gramaticais (normalmente os que aparecem no livro didático adotado). Esta diversidade de posições seria conseqüência das diversas orientações emanadas das secretarias de educação e delegacias de ensino, de diferentes formações dos professores e da influência do livro didático adotado.

SOARES (1979: 89-93) diz que há três orientações mais freqüentes para o ensino de gramática.

Na primeira, que ela chama "**da gramática ao uso da língua**", ensina-se gramática para que os alunos usem a língua com eficiência, a partir do entendimento da organização da mesma. Aqui, partindo de uma concepção normativa de gramática, pressupõe-se que adquirindo conhecimentos a respeito da língua e normas a respeito de seu uso o aluno aprenda a usar a língua, ou seja, acredita-se que "o aluno é capaz de fazer automaticamente a transferência de conhecimentos para comportamentos (escrever, falar, ler, ouvir)". Neste caso deve-se questionar se esse tipo de gramática realmente descreve o funcionamento da língua e se os alunos realmente conseguem transferir o conhecimento sobre a língua para o uso da mesma. Vários autores estão de acordo sobre o fato de que a resposta para as duas questões é não.

Na segunda orientação, que SOARES chama de "**do uso da língua à gramática**", parte-se da distinção entre "ensino da língua" e

"ensino a respeito da língua" e questionando a eficácia das regras da gramática normativa e das atividades de análise sintática e morfológica para ensinar a falar, escrever/ouvir, ler, valoriza-se a proposta de que se aprende a fazer, fazendo. Todavia esta orientação não teria levado a uma real modificação, pois a gramática (teoria) continuou prestigiada, pois apenas passou-se a partir dos exemplos para a teoria em vez do que se fazia antes: da teoria para os exemplos. O texto passou a ser usado apenas como pretexto. Além disso não se parte do uso efetivo da língua pelos alunos mas de textos quase sempre literários de onde se tiram elementos a serem analisados e modelos a serem seguidos. Para SOARES essa opção causa uma mudança para pior porque esfacela o ensino, porque trabalha-se com um amontoado aleatório de tópicos gramaticais, perdendo-se a idéia de sistema, de gradação de dificuldades e de progressão da aprendizagem.

Na terceira orientação, que SOARES chama de "**gramática do uso**", busca-se, através do uso do método estrutural e de exercícios estruturais, o desenvolvimento de automatismos que possibilitem uso efetivo de novos recursos da língua conseqüente ao treinamento feito. Essa postura representa uma real inovação por valorizar realmente o uso, a produção lingüística, e não a descrição (teoria) da língua. Todavia esta orientação tem apresentado problemas em virtude de se escolherem as estruturas em função dos textos estudados e não das dificuldades e necessidades dos alunos, de suas habilidades lingüísticas, fazendo-se um planejamento com ordenação adequada dos exercícios¹. Os exercícios estruturais, segundo SOARES (1979: 91), têm sido usados de três formas distintas:

a) dar teoria gramatical normativa e trabalhar com exercícios estruturais, sem relacionar os dois procedimentos;

b) dar exercícios estruturais e tirar deles a "teoria" e/ou normas de gramática tradicional, ou seja, ensinar gramática a partir dos exercícios estruturais;

¹ - Sobre a utilização dos exercícios estruturais no ensino de língua materna sugerimos a leitura de TRAVAGLIA, ARAÚJO e PINTO (1984).

c) só trabalhar com exercícios estruturais e não ensinar teoria gramatical.

SOARES registra que os resultados com qualquer uma das três posições acima tem deixado a desejar porque o que se tem normalmente são alunos incapazes de usar a língua para resolver seus problemas de comunicação em toda e qualquer situação em que se veja.

Diante disso tudo fica sempre a angustia do que fazer. A seguir buscamos propor um tipo de atividade que nos parece constituir um ensino de gramática que realmente ajuda o aluno a desenvolver sua competência comunicativa.

6.2 - Uma proposta para o ensino de gramática

Propusemos em 2 que o objetivo do ensino de língua materna seria o desenvolvimento da competência comunicativa e explicitamos então o que entendemos por tal desenvolvimento.

Dissemos então que nos comunicamos através de textos e que o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa correspondia em última instância ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa que para nós representam situações discursivas de enunciação. Por tudo isto achamos conveniente dizer aqui o que entendemos por texto e discurso.

Como dissemos em KOCH e TRAVAGLIA (1989: 8 e 9), "chamaremos de **discurso** toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação __ ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo __ como também o evento de sua enunciação. O **texto** será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão".

Como dissemos em TRAVAGLIA (1991: 25-26), "a **Teoria do Discurso** é definida como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos, dos processos de significação. Para ela a presença do social e do histórico nessa determinação é a manifestação da exterioridade no texto que é constitutiva da linguagem. Para PÊCHEUX (1969) a Teoria do Discurso se funda como uma "análise não subjetiva dos efeitos de sentido" contra a ilusão que tem o sujeito "de estar na (de ser a) fonte de sentido".

O **discurso** é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação) e o processo de sua enunciação², que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades lingüísticas e seu uso, sua função. Essa mesma exterioridade³, o sujeito⁴ e as regularidades lingüísticas (estas como condição de possibilidade, como condição de base) são as condições de produção da atividade comunicativa, da ação pela linguagem (discurso) que resulta no **texto**, enquanto unidade complexa de sentido, todo significativo em relação à situação. O sentido tem a ver com a intenção comunicativa e, portanto, com a função dos elementos lingüísticos, entendendo-se função como o papel lingüístico-discursivo de uma marca formal que é dado pela interpretação dos usuários da língua, ou seja, o papel de uma marca lingüística na

2- Enunciação entendida como "o acontecimento sócio-histórico da produção do enunciado" (Cf. GUIMARÃES-1987:12 e 1989).

3- Nessa exterioridade entra o contexto que, segundo ORLANDI (1987:12 e 108) inclui tanto os fatores da situação imediata ou situação de enunciação (contexto de situação no sentido estrito) como os fatores do contexto sócio-histórico e ideológico (contexto de situação no sentido lato).

4- Sujeito e situação não são tomados como elementos empíricos, mas como **formações imaginárias**: V. PÊCHEUX (1969: 16 e ss.), MAINGUENEAU (1976:143 e ss.) e ORLANDI (1987:158). Sobre **sujeito** V. as colocações de FOUCAULT (1986) sobre "posições de sujeito" ou "lugares sociais" e de PÊCHEUX (1969) sobre "formas sujeito".

constituição e funcionamento discursivo⁵ de um texto para o cumprimento de uma intenção comunicativa, de uma finalidade específica."

Nesta perspectiva os elementos, os recursos lingüísticos utilizados na constituição do texto são entendidos como marcas, como pistas que o usuário da língua utiliza para produzir um efeito de sentido seja como produtor ou receptor do texto, portanto os elementos lingüísticos que aparecem no texto funcionam como instruções para o usuário que deverá a partir delas levantar um sentido, estabelecendo um efeito de sentido entre ele e o produtor que deu tais instruções através da **escolha** daqueles elementos e não de outros. Esta idéia será fundamental para o trabalho de gramática que propomos adiante.

Como dizem FONSECA e FONSECA (1977:84-85), o **texto** tem de ser visto como produto de um ato de fala, como **discurso**, isto é, como **enunciado** que traz em si as marcas do **processo de enunciação**, as marcas da adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situações específicas, as marcas de **ações** cumulativamente desenvolvidas em cada ato verbal.

Como há diferentes modos de interação comunicativa ou diferentes tipos de situações discursivas, os textos resultantes são de diferentes tipos (descrição, dissertação, narração, injunção/literários, jornalísticos, jurídicos, publicitários, científicos, do dia-a-dia/poéticos, em prosa/etc). Além disso, de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural estes textos utilizam recursos de variedades lingüísticas (dialetos e registros) diversas. É isto que dá a "pluralidade dos discursos" a que dissemos que o aluno tem de ser exposto.

A forma como definimos discurso e texto deixa evidente que adotamos a concepção de linguagem que a vê como forma de interação tal como colocado em 3. Assim, no ensino de língua, buscando o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de produzir e compreender textos nas mais diferentes

⁵ - O funcionamento discursivo é definido por ORLANDI (1987:115-133, 153 e 231) como "atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado com finalidades específicas".

situações de comunicação, terá uma importância muito grande perguntar-se sempre o que se está fazendo nesta situação de comunicação, qual a ação que pretendo realizar nesta interação comunicativa, qual o efeito de sentido que se pretende estabelecer entre produtor e receptor e para a consecução de qual objetivo, de qual intenção comunicativa. E então buscar qual é o recurso mais adequado para este fim: que palavras, construções, que tipo de texto, que informações, etc. devo escolher e como devo organizá-los (ou dito de outro modo, como devo constituir, construir meu texto) para atingir meus fins. Ou, do lado da recepção/compreensão de textos, porque este texto está constituído, construído dessa forma, porque seu produtor escolheu estes recursos lingüísticos, estas instruções de sentido? Qual (quais) o(s) sentido(s), o(s) efeito(s) de sentido que estas instruções permitem levantar, aceitar. Isto será fundamental para fazer com que as aulas de gramática, produção e compreensão de textos sejam realmente algo integrado, sejam, na verdade uma coisa só.

Trabalhar em sala de aula com os textos concebidos e entendidos da forma como os definimos aqui é constituir a própria língua em tema das aulas, porque leva os alunos a surpreendê-la em seu funcionamento, assumida pelos falantes (entre os quais os alunos estão, daí a necessidade de utilizar também os seus textos), em situações de comunicação que apresentam a sua estrutura própria (contexto, usuários, objetivos, lugares sociais, a língua, o momento, a sociedade em que acontece, etc.) e onde interações de vária ordem acontecem. Neste trabalho com textos teremos de usar textos dos mais diferentes tipos, produzidos pelo aluno e por outros produtores de textos e não só os textos literários escritos como habitualmente se tem feito, porque não estamos preparando os alunos só para um tipo de interação lingüística. Além disso é preciso evitar:

a) uma abordagem valorativa do texto;

b) o texto apenas como ilustração de temas em pauta (por exemplo: dia das mães, dos pais, dos índios, da pátria, do folclore, etc.). É preciso não esquecer que o tema da aula de Português é a Língua Portuguesa e seu funcionamento e não outra coisa qualquer;

c) uma abordagem só de recepção de textos e de nenhuma ou pouca produção dos mesmos;

d) o uso do texto como pretexto para aulas de teoria gramatical, sobretudo de metalinguagem que não auxilia o desenvolvimento da capacidade de uso da língua (Ex.: Exercícios como: Sublinhe os substantivos e coloque um círculo nos verbos).

Ao ensinar a gramática podemos, tendo em vista os tipos de gramática vistos em 4 e as orientações existentes no ensino de gramática, levantadas por SOARES (1979) e registradas em 6.1, trabalhar:

- a) uma gramática de uso;
- b) uma gramática reflexiva;
- c) uma gramática teórica.

A **gramática de uso** é não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. Busca-se desenvolver automatismos de uso das unidades e mecanismos da língua através de atividades especiais para tal fim. Busca -se, pois, a internalização de unidades lingüísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando delas necessitar para estabelecer a interação comunicativa. As atividades mais bem montadas e conhecidas para este fim são os exercícios estruturais a que já fizemos referência. Neste caso não se explicitam os elementos de descrição da língua e seu funcionamento para o aluno. O professor é que tem de saber muito sobre a língua (sua estrutura e funcionamento) para selecionar e ordenar conteúdos e montar exercícios adequados ao ensino da habilidade que pretende seja adquirida. Também são atividades de gramática todas as atividades de produção e compreensão de textos e os chamados exercícios de vocabulário.

A **gramática reflexiva**, segundo SOARES (1979: 98) é uma gramática em explicitação e surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. Concordamos com Soares no que respeita à reflexão com base no conhecimento intuitivo para domínio consciente dos recursos da língua, mas não concordamos quando ela diz que

esse domínio é de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. Sabe-se que cada falante adquire e internaliza a língua através de uma variedade desta que é predominante em seu meio e propugnamos que nosso objetivo como professores de Português para falantes nativos de Português é, não fazer com que ele adquira a língua, como no caso do ensino de língua estrangeira, mas ampliar sua capacidade de uso dessa língua, ampliando sua competência comunicativa através de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa e que, por isso mesmo, serão construídos e constituídos com recursos próprios:

a) dos tipos de textos adequados aos diferentes tipos de interação comunicativa;

b) das variedades lingüísticas utilizadas em cada caso, de acordo com as variáveis determinantes dessas variedades (dialetos e registros).

Assim não concordamos que a gramática reflexiva seja só um trabalho de reflexão sobre o que ele já domina, mas também um trabalho sobre recursos lingüísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades lingüísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição.

A **gramática teórica** é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito. Está diretamente ligada à gramática descritiva e à parte de descrição que aparece nas gramáticas tradicionais. A gramática teórica não deve, como tem sido feito habitualmente pelos professores, ser confundida com gramática normativa em sua parte prescritiva e proscritiva.

No caso da gramática de uso, estaremos desenvolvendo um trabalho que se liga mais ao conhecimento da língua e, no caso das gramáticas reflexiva e teórica, ter-se-ia um trabalho mais preocupado com o conhecimento sobre a língua. Concordamos com SOARES (1979) quando diz que, em termos pedagógicos, a distinção entre gramática teórica e gramática de uso pode ser deixada de lado. Tendo em vista o objetivo proposto para nossas aulas de língua materna, podemos usar as três gramáticas (e o conhecimento da

língua ou sobre a língua que elas acarretam) para atingir esse objetivo. O trabalho com as três gramáticas referidas acima não precisa ser estanque, dividido no tempo, as três podem ou não ser utilizadas em um mesmo conteúdo para uma mesma turma. O que vai determinar isto é o conteúdo com que se trabalha, as condições dos alunos, o objetivo, o tempo disponível e outros fatores que o professor julgar pertinentes no trabalho que está desenvolvendo com seus alunos.

Como diz SOARES (1979:101-102), às vezes é preciso dar **gramática normativa**. Todavia isto deve ser feito deixando bem claro para os alunos o papel dessa gramática normativa de forma a evitar a formação de preconceitos e a inculcação de incompetência que leva egressos de nossas escolas a declararem em bom Português que não sabem Português ou que Português é uma língua muito difícil. O que eles não sabem é muito provavelmente uma gramática teórica nem sempre de boa qualidade ou atender às normas de "bem falar e escrever" dadas pela gramática normativa. Esta é algo a ser usado quando se tem que atender a "etiquetas sociais" (como à mesa) e não o uso espontâneo e criativo da língua. Nestes casos é mais econômico dar as normas do mesmo modo que se ensina como a sociedade recomenda ou exige que se alguém se porte à mesa, ou como alguém deve se vestir em ocasiões diversas, etc. (Cf. SOARES-1979: 101-102). É preciso, todavia, cuidado com as normas que se dá e com o como se dá essas normas para não levar a comportamentos e atitudes totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua.

Com relação a este último aspecto achamos interessante considerar o exemplo que se segue. Normalmente se ensina aos alunos como norma de bem escrever (e de bem falar) que não se deve repetir palavras ao produzir um texto escrito, buscando a variedade ou variação lexical, evidenciando uma riqueza de vocabulário. Isto dito assim simplesmente sem qualquer outra especificação vem a constituir em termos lingüísticos uma tolice muito grande porque o que conta é a necessidade ou pertinência da utilização do recurso lingüístico para o fim determinado de produzir um certo efeito de sentido entre os interlocutores. Como ficaria a

repetição nos casos 1 a 6 especificados abaixo? Seriam os textos utilizados produções de má qualidade?

(1) Observem-se as repetições que aparecem no soneto de Camões transcrito abaixo e que sem dúvida são consideradas como um recurso muito bem usado para reforço da idéia de mudança em um poema (cuja qualidade como texto ninguém contesta) que pretende transmitir a idéia de que só uma coisa não muda ou permanece: a infelicidade, a tristeza.

(2) **Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades**
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
 Todo o mundo é composto de **mudança**,
 Tomando sempre novas qualidades

Continuamente vemos novidades,
 Diferentes em tudo na **mudança**;
 Do mal ficam as mágoas da esperança;
 E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto
 que coberto já foi de neve fria,
 E em mim converte em choro o doce canto.
 E, afora este **mudar-se** cada dia,
 Outra **mudança** faz de mor espanto
 Que não se **muda** já como soía.

(Camões)

(2) Em TAVARES (1974: 329-337) encontramos registrados 22 (vinte e dois) tipos de figuras de repetição e todos sabem que as figuras são consideradas como recursos de boa qualidade no uso da língua. Abaixo damos apenas três delas com definições e exemplos retirados de TAVARES (1974).

(3) **Anadiplose** - é o emprego da mesma palavra ou expressão no final de uma frase ou verso e no início da seguinte ou do seguinte.

"Ai o bem que menos **custa**
Custa a saudade que deixa!"
 (Vicente de Carvalho)

(4) **Epanástrofe** - repetição de um verso ou frase com as palavras na ordem inversa. É um tipo especial de conversão⁶, na qual as palavras são repetidas literalmente em seqüência diversa.

"Minha viola bonita,
Bonita viola minha,"

(Mário de Andrade in "Lira Paulistana")

(5) **Polissíndeto** - uso reiterado de conectivos em coordenação.

"E o olhar estaria ansioso esperando
e a cabeça ao sabor da mágoa balançando
e o coração fugindo e o coração voltando
e os minutos passando e os minutos passando..."

(Vinícius de Moraes in "O olhar para trás")

Ele fala e chora e ri e se mostra por inteiro.

Estas figuras de repetição, ao contrário do que poderiam querer sugerir alguns, não ocorrem só na linguagem literária, como se pode ver pelo segundo exemplo de (5) acima e também pelos exemplos de epizeuxe⁷ apresentados nos casos 3 e 4.

3) Com freqüência a repetição é usada para enfatizar ou realçar determinados elementos ou intensificar o sentido de certos termos.

(6) O céu estava azul, azul, azul. (= muito azul - intensificação)

(7) ___ E isto é muito grande?

___ É enorme, é enorme. (reforço)

4) As repetições dos exemplos (8) e (9), foram retiradas de propagandas (a de 8 em um "outdoor" e a de 9 de uma fala de uma

⁶ - Conversão ou quiasmo é a repetição simétrica, cruzando as palavras à maneira de X.

"Cheguei. Chegaste. Vinhas fatigada

E triste, e triste e fatigado eu vinha.

Tinhas a alma de sonhos povoada,

E a alma de sonhos povoada eu tinha."

(Olavo Bilac)

⁷ - Epizeuxe ou reduplicação é a repetição seguida do mesmo vocábulo.

propaganda veiculada pela televisão). No exemplo (8) a repetição foi usada para dizer que o leite daquela marca era um leite puro, sem misturas ou do qual não retiraram a maioria dos nutrientes, deixando-o ralo e fraco (como acredita o povo). No exemplo de (9) a repetição pode sugerir algo semelhante ao exemplo de (8): um café puro sem misturas. Em certas situações pode-se sugerir com a frase de (9) que tomou um café forte e não um café ralo ou feito de uma forma não habitual para os brasileiros (suponha-se alguém que chega do estrangeiro e diz após tomar um cafezinho: "Finalmente tomei um café, café."

(8) Paulista, o leite leite.

(9) Tomei um café café.

5) A repetição é algo essencial, tanto no texto escrito quanto no oral, quando ela ocorre por uma questão de continuidade do tópico abordado e como mecanismo de coesão referencial por reiteração através da repetição do mesmo item lexical. Isto ocorre no poema de Camões reproduzido no exemplo (2) e no pequeno texto do exemplo (10).

(10) Fomos ver a **casa** que você indicou para comprarmos. Ela é grande e espaçosa, mas não é a **casa** dos meus sonhos. Uma **casa** com quintal, recantos e personalidade seria a dos meus sonhos.

6) Mesmo o pleonasma que aparece nas gramáticas como uma repetição viciosa, um vício de linguagem, aparece em TAVARES (1974: 335-336) como uma figura de repetição (exemplo 11), o que evidencia que o recurso será uma qualidade ou um problema não em si mesmo, mas na dependência do uso que o interlocutor faz do mesmo na situação específica de comunicação em função de seus objetivos ou intenções.

(11) a - **Os meninos**, eu não **os** vi.

b - "Se lá **dos Céus** não vem **celeste** aviso."

(Camões, L.II,59)

c - "Quando uma lousa cai sobre um **cadáver mudo**,"

(Guerra Junqueiro)

No exemplo a temos fatos ligados a questões de tópico e comentário e de ênfase.

Considerando tudo o que colocamos até aqui e aceitando:

a) que o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa;

b) que se quer então essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades lingüísticas, embora a descrição e a prescrição possam também ter seu lugar, agora já redimensionado: a descrição não será um fim em si, mas um meio um instrumento para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de uso efetivo da língua e a prescrição não traz valores absolutos relativos a algo que se considera a única forma válida de língua, mas tão somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua, uma espécie de etiqueta social⁸ para o uso da língua em circunstâncias específicas, estabelecidas não por razões lingüísticas, mas por razões outras tais como: prestígio social, econômico e/ou cultural; tradição; razões políticas (purismo, vernaculidade, necessidade de identidade nacional, etc.);

c) que a linguagem é uma forma de interação;

d) que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa;

estamos propondo um trabalho de ensino de gramática que seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, mas tendo em mente sempre a questão da interação numa situação específica de comunicação e o que faz da seqüência lingüística um texto que é exatamente a possibilidade de

⁸ - Podemos dizer que em plano muito semelhante ao das etiquetas sociais de comportamento à mesa, formas de hospitalidade, maneira adequada de se vestir para diferentes situações.

estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo⁹. A proposta é, pois, que se trabalhe a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Os exemplos de gramática reflexiva que damos em 6.3 levam em conta esta dimensão textual e nem poderia ser de outro modo face ao que estamos propondo.

A **gramática de uso** pode e deve ser trabalhada a partir das produções orais e/ou escritas de alunos e de outros produtores de textos. Como já registramos, os exercícios estruturais podem auxiliar muito neste particular, embora qualquer atividade de produção e compreensão textual sirva a este fim. Quanto ao uso dos exercícios estruturais para o ensino de língua materna não vamos nos estender aqui, uma vez que já sugerimos na nota 1 a consulta a TRAVAGLIA, ARAÚJO e PINTO (1984), onde os autores expõem todo o método estrutural: seus fundamentos lingüísticos, pedagógicos e lingüísticos; os tipos de exercícios e como construí-los; a forma de utilizá-los e para que eles servem ou não no ensino de língua materna.

Para a **gramática reflexiva** a proposta é que ela seja trabalhada mais em termos dos efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, já que estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática, perguntando-se:

a) o que significa;

b) em que situação pode ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido.

⁹ - Veja em KOCH (1989), em KOCH e TRAVAGLIA (1989) e em KOCH e TRAVAGLIA (1990) sobre as questões do estabelecimento da textualidade, ligadas aos mecanismos de coesão e aos fatores de coerência.

Como não existe praticamente nada escrito sobre este tipo de trabalho com fins de ensino de língua, darei em 6.3 alguns exemplos do trabalho proposto, para que o professor possa, a partir de seu conhecimento e capacidade, construir atividades necessárias ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas que ele constate não serem do domínio de seus alunos.

É possível fazer um trabalho de gramática reflexiva que leve o aluno a explicitar fatos da estrutura da língua, como, por exemplo, a existência de diferentes classes de palavras e a descobrir classes que o professor julgue pertinente distinguir, características das mesmas, etc. ou, por exemplo, a tirar conclusões sobre categorias da língua como tempo, modalidade, voz, gênero, número, etc. ou ainda sobre tipos de constituintes da estrutura frasal. Este tipo de atividade aparece em alguns livros didáticos, buscando uma inovação do ensino de gramática através da mudança metodológica: ao invés de se dar a teoria gramatical pronta para o aluno, constróem-se atividades que o levem a redescobrir fatos já estabelecidos pelos lingüistas em seus estudos. Não é este tipo de reflexão que estamos propondo, uma vez que nos parece que o conhecimento a que leva tem sido longamente desenvolvido nas aulas de teoria gramatical¹⁰ e não temos evidências de que tenha levado ao desenvolvimento da competência comunicativa. Este é um tipo de conhecimento que pode ser dado como um resultado do estudo de gramática teórica através de qualquer metodologia.

Quanto à **gramática teórica** não estamos propondo a sua extinção, mas apenas um redimensionamento: que ela seja dada não como um fim em si mesma, mas seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma o professor, provavelmente, reduzirá em muito a quantidade de informação teórica e de tempo gasto no seu

¹⁰ - Cf. em 6.1 os tópicos de ensino gramatical levantados por NEVES (1990). Veja-se também o que diz SOARES (s/data) quando fala sobre a orientação de ensino de gramática que vai "do uso da língua à gramática" e sobre a gramática reflexiva.

ensino/aprendizagem, selecionando apenas aquelas informações que sejam pertinentes e facilitem o trabalho de incremento de capacidade de utilização da língua que está desenvolvendo. O que vai ser dado como teoria gramatical vai depender em grande parte do bom senso do professor na constatação de sua necessidade e oportunidade. Este quadro se firma sobretudo no ensino de primeiro grau, já que se propõe que, no segundo grau, o aluno tenha uma sistematização maior de conhecimentos sobre a língua em termos de ensino descritivo com o objetivo de ter conhecimentos sobre a instituição social que a língua é pelas mesmas razões que ele precisa ter conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento de outras instituições sociais tais como as religiosas, bancárias, políticas, educacionais, familiares, etc.

É preciso lembrar ainda que ao usar teoria gramatical é preciso espírito crítico para não se utilizar ou passar para o aluno teoria de má qualidade ou com problemas. Assim, por exemplo, um professor que der para seus alunos a definição de artigo dada em I abaixo, e que é comum nas gramáticas mais usadas e nos livros didáticos, terá que aceitar, pela definição, que o aluno sublinhe os termos em negrito nas frases de II.

(I) "Artigo é a palavra que acompanha o substantivo, determinando-o" ou "Artigo é a palavra que acompanha o substantivo indicando-lhe o gênero e o número".

(II) a- **Os** meninos me trouxeram **muitas** frutas.

b - **Três** rapazes levaram **meus** livros até **o** carro.

c - **Um** garoto me perguntou de quem é **este** carro.

d - **Quantas** alunas vieram à (a + a) aula?

e - **Lindas** flores você me trouxe.

Não deve preocupar o professor o cumprimento ou não dos programas oficiais de ensino, que são além de tudo apenas sugestões e roteiros e não camisas de força. Na verdade, à medida que for trabalhando da forma que propomos aqui, o professor perceberá que não está deixando de dar gramática, porque se a língua existe ela tem uma gramática e não pode ser usada sem o conhecimento desta, o que estará acontecendo é que ele estará

dando gramática de forma a desenvolver a capacidade de uso da língua e não apenas a capacidade de análise da língua e perceberá também que em termos de tópicos de gramática ensinados, seu trabalho estará se ampliando grandemente e que está ensinando muito mais gramática do que antes.

6.3 - A prática

Neste item vamos dar alguns exemplos do que se pode discutir com os alunos em termos de reflexão e que certamente tem efeito sobre a sua capacidade de utilizar adequadamente a língua em situações específicas de comunicação. Nos exemplos não estamos propondo reflexão para nenhum nível ou turma específica. A intenção aqui é tão somente deixar claro o que estamos entendendo deva ser discutido em momentos de gramática reflexiva dentro de sala de aula e, com frequência, comentamos aspectos que não poderão ser discutidos em determinados níveis e/ou turmas. Caberá ao professor, sempre, a tarefa de decidir o que trabalhar com seus alunos que elementos abordar ou não em função do nível dos alunos, do seu amadurecimento em termos de competência lingüística, dos objetivos do momento, etc. Todavia se espera, que ao final dos exemplos, todos percebam e concordem com a afirmação de que o tipo de reflexão aqui proposta pode ajudar melhor o aluno a utilizar a língua com mais eficácia e adequação do que as aulas de gramática teórica que vêm configurando e representando o ensino de gramática nas aulas de Português de nossas escolas.

Como se poderá observar a relação paradigmática será sempre fundamental neste tipo de atividade, pois a metodologia da gramática reflexiva aqui proposta consistirá basicamente em:

a) perguntar quais seriam as alternativas de recursos lingüísticos a serem utilizados;

b) comparar os efeitos de sentido que podem produzir em dada situação de interação comunicativa;

c) comparar os efeitos de sentido que um recurso ou diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa.

Vamos aos exemplos.

EXEMPLO 1 - O estudo do período composto tem se restringido em nossas escolas ao desenvolvimento da capacidade de analisar e classificar as orações e os períodos em função dos tipos de orações que os constituem. Como elemento auxiliar estudam-se as conjunções normalmente definindo-as e levando à memorização das listas de conjunções que podem ser coordenativas, das que podem ser subordinativas e as que podem ser dos diferentes subtipos (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas, temporais, causais, consecutivas, concessivas, finais, etc.). Todavia o que se observa é que, com freqüência, os alunos não sabem que estes nomes de subtipos identificam relações que se podem estabelecer entre proposições, que estas relações podem ser lógicas ou discursivo-argumentativas¹¹ e também não sabem o que exatamente significam estas relações.

Parece, pois, mais pertinente para o desenvolvimento da competência comunicativa que se discutam as relações que se podem estabelecer entre proposições e os estados de coisas que elas representam e como elas funcionam na interação comunicativa.

Vamos exemplificar com a discussão da relação de **causa e consequência**. Vários tipos de orações (causais, consecutivas,

¹¹ - Deve-se entender por argumentativo em termos textuais e em sentido amplo o fato de que o elemento lingüístico é escolhido e usado pelo produtor do texto para atingir sua intenção comunicativa, seu objetivo. Assim ele escolhe o recurso lingüístico levando em conta sua direção argumentativa, isto é, as instruções de sentido que ele contém e que são capazes de conduzir o receptor do texto na direção de um efeito de sentido e não de outro (o que em termos técnicos se diz: conduzir para uma conclusão desejada e não para outra qualquer). A argumentatividade tem a ver, pois, com a relação dos recursos lingüísticos com a intenção comunicativa em uma situação de interação.

explicativas, conclusivas, condicionais, finais) estão ligados à expressão da causa e consequência e estas relações podem ser estabelecidas com o uso de diferentes conectores, normalmente conjunções (as causais, por exemplo, são: porque, que, como, pois, visto que, já que, uma vez que, porquanto, etc.) e nunca se discute se há diferença entre usar um ou outro desses conectores. Assim propomos a discussão dessas relações discutindo-se a diferença entre as frases¹² de cada grupo abaixo em termos do sentido e/ou da situação em que podem ser usadas¹³.

(12) a - Eu não fiz os exercícios **porque** estava doente.

b - Eu não fiz os exercícios **mas** estava doente.

(13) a - A água ferveu porque atingiu a temperatura de 100°C.

Ele não veio porque morreu.

b - Ele não veio porque choveu.

(14) a - Eu estava **tão** doente **que** não fiz os exercícios.

b - Eu estava muito doente, **logo** não fiz os exercícios.

c - Eu não fiz os exercícios **porque** estava doente.

d - João não está em casa **porque (pois)** não atende o telefone.

Choveu **porque (pois)** o chão está molhado.

e - Não faças os exercícios, **pois** estás doente.

(15) a - Se eu estou doente, não faço os exercícios.

b - Se eu estiver doente, não farei os exercícios.

(16) Ele veio para falar comigo.

(17) a - Eu não fiz os exercícios **porque** estava doente.

b - **Como** eu estava doente, não fiz os exercícios.

c - **Já que** eu estava doente, não fiz os exercícios.

- **Uma vez que** estava doente, não fiz os exercícios.

¹² - Estamos falando em frases, mas é preciso que não esquecer que elas devem ser consideradas como textos utilizados em situações específicas de comunicação.

¹³ - Evidentemente não estamos colocando exemplos que propiciem a discussão de todos os fatos relativos à expressão da causa/consequência no Português, mas apenas alguns para exemplificação.

d - Ele não fez os exercícios, **pois (porquanto)** estava doente.

e - **Visto que (visto como)** ele estava doente, não fez os exercícios

(18) a - Ele não fez os exercícios porque estava doente.

b - Ele não fez os exercícios por estar doente.

Em (12) temos duas orações de tipos diferentes expressando a causa de o falante não ter feito os exercícios: em **a** uma causal e em **b** uma adversativa. Por que o falante usaria uma ou outra. Isto vai depender da imagem que o falante faz a respeito de seu interlocutor. Em **a** o falante não tem nenhum pressuposto sobre o fato de o interlocutor ter alguma opinião sobre a razão pela qual ele não fez os exercícios e pretende tão somente informar esta razão por um motivo qualquer (gentileza, para não ser punido já que a causa é justa, etc.). Em **b** o falante pressupõe ou sabe, por qualquer razão (ele sabe o conceito em que o professor o tem ou alguém lhe relatou um comentário do professor), que o interlocutor julga que ele não fez o exercício por alguma causa que não será aceita como explicação (por exemplo: preguiça, foi passear, etc.) e então ele fala, apresentando a causa através de uma adversativa, a fim de criar uma oposição argumentativa, rebatendo a causa pressuposta ou considerada pelo interlocutor. Portanto há entre as duas formas de apresentar a causa uma diferença argumentativa calcada na visão que o falante tem de seu interlocutor.

Em (13) temos duas orações causais, todavia entre elas há uma diferença. Em **a** temos causas que são vistas como condições necessárias e suficientes para ocorrência das conseqüências expressas na primeira oração (a principal), portanto uma relação causal de tipo lógico. Em **b** temos uma causa (porque choveu) que não é nem uma condição necessária nem uma condição suficiente para ocorrência da conseqüência expressa na primeira oração (a principal). Aqui a causa é mais uma justificativa, uma razão, um motivo para "ele não veio", ou seja, o falante é que apresenta "o chover" como causa dentro do seu discurso, daí dizermos que é uma relação discursiva ou argumentativa (veja nota 11).

Em (14) o que está em jogo é a relação entre causa e consequência e a diferença entre oração consecutiva e conclusiva e entre oração causal e explicativa, bem como a diferença que faz a ordem em que causa e consequência aparecem no texto representado pelas frases.

Tanto a oração consecutiva (a) quanto a conclusiva (b) apresentam uma consequência. Qual é então a diferença entre elas? Além da diferença de uma ser subordinada e a outra coordenada, sintaticamente falando, há uma diferença fundamental entre a visão do falante com relação à consequência que ele apresenta através de cada tipo de oração: quando ele apresenta a consequência pela oração consecutiva é porque ele vê a consequência como uma entre várias consequências possíveis para a causa colocada na principal na situação em que causa e consequência ocorrem; já no caso da oração conclusiva o falante a utiliza quando para ele a consequência é vista como a única possível, uma espécie de consequência lógica, de implicação para a causa dada na outra oração dentro da situação em que causa e consequência ocorrem.

Tanto a oração causal (c) quanto a explicativa (d,e) apresentam uma causa, razão, explicação ou motivo. Além da diferença sintática (subordinação/coordenação) o que se observa nos exemplos de (14) é que a oração causal (c) se refere ao conteúdo da outra oração, justificando-o, enquanto as explicativas (d,e) se relacionam não com o conteúdo, uma vez que explicam não o que foi dito na outra oração, mas sim dizem porque o falante afirmou o que afirmou (d) ou deu a ordem (e). É como se o falante dissesse: "João não está em casa e afirmo isto porque ele não atende o telefone" ou "Choveu e afirmo isto porque o chão está molhado" (ou seja, a evidência para eu afirmar isto é o fato X); ou então, "Não faça os exercícios e eu dou esta ordem porque estás doente" (ou seja, dou a ordem e o que causa esta ordem é X)¹⁴.

¹⁴ - Portanto a causal justifica o conteúdo da outra oração e a explicativa, o ato ilocutório que a outra oração realiza. Nem sempre a diferença entre causais e explicativas é esta. Sobre o assunto veja TRAVAGLIA (1986) e a bibliografia sobre orações causais e explicativas ali indicada.

Ainda em (14) pode-se comentar o fato de que, quando se tem uma conseqüência expressa por uma oração conclusiva ou consecutiva e a oração anterior (primeira coordenada ou principal respectivamente) contém a causa, tem-se uma ênfase da causa (cf. a,b), o foco está na causa. Se a causa aparece numa oração causal e a conseqüência vem na oração anterior (principal) a ênfase é na conseqüência (cf. c), o foco está na conseqüência. As orações de (14) contêm ainda diferenças relacionadas à questão da informatividade que não apresentamos aqui, mas aparecem no comentário dos exemplos seguintes.

Em (15) temos relação de causa e conseqüência explicitada em termos de condição (causa hipotética ou virtual) e condicionado (conseqüência)¹⁵. Observe-se que tanto em **a** quanto em **b** "estar doente" é uma causa hipotética ou virtual (condição) cuja efetivação levará a uma conseqüência (condicionado) que é "não fazer os exercícios". Em **a** temos uma idéia de habitualidade devida ao presente do indicativo e a frase pode, por exemplo, ser usada como argumento em determinada situação onde, diante de um questionamento sobre não ter feito os exercícios o falante proferisse **a** como se dissesse "eu estava doente, como você queria que eu fizesse os exercícios" ou simplesmente alguém poderia declarar um hábito seu em uma conversa, justificando-o ou não. A frase de **b** seria usada em uma situação em que o falante já prevendo qualquer coisa coloque uma condição (causa hipotética) para não fazer os exercícios solicitados por alguém.

Em (16) temos exemplo de que uma oração final (para falar comigo) na verdade exprime uma causa cuja conseqüência aparece na oração principal (Ele veio). É como se o locutor dissesse: "Porque queria X, fez Y". Um fim, um objetivo é causa para fazer algo. Este tipo de relação deve ser discutida e explicitada com e pelos alunos.

Os exemplos de (17) servem à discussão da diferença entre orações causais construídas com diferentes conjunções. Normalmente só se lista as conjunções causais e se classifica como

¹⁵ - Para alguns a condição é que subsume a causa e o fim.

tal as orações iniciadas por elas, mas não se discute se o resultado no funcionamento da língua é o mesmo. O estudo lingüístico mostra que não. Em **a** iniciando a oração causal com a conjunção **porque** (porque estava doente) o locutor apresenta a causa como uma informação nova (não conhecida pelo seu interlocutor), também como uma entre muitas causas possíveis. Argumentativamente a causa iniciada com **porque** pode ser refutada pelo interlocutor, isto é, aceita refutação. Em **b**, iniciando a causal pela conjunção **como** o locutor apresenta a causa como informação conhecida, lembrando ou referindo a causa determinante já sabida do interlocutor. Este tipo de oração só aparece anteposta porque o objetivo é lembrar uma causa já conhecida para justificar uma conseqüência que provavelmente está sendo questionada. Em **c**, com as locuções conjuntivas **já que** ou **uma vez que** a causa também é apresentada como informação conhecida, indicando que em vista da causa é **de razão** que se verifique a conseqüência. É como se houvesse um consenso entre os interlocutores de que aquela causa justifica aquela conseqüência. Aqui não se admite constestação. "Uma vez que" particulariza que basta realizar-se a causa para que seja **inevitável** a conseqüência, o que não acontece com "já que". Em **d**, iniciando a causal por **pois** ou **porquanto** a causa, o motivo é apresentado como algo conhecido, mas de forma evidente, notória, de consenso geral e que portanto o interlocutor não deve ignorá-la. A conseqüência argumentativa de se apresentar a causa desta forma é que o interlocutor não pode refutá-la, pois se o fizer mostrará ignorância. Daí advém a idéia de explicação como algo que fundamenta e dá razão para. Seria usada, por exemplo em uma situação em que alguém quisesse pôr em dúvida a existência de um motivo. A conjunção **pois** pode indicar que um fato ou ato provoca normalmente outro numa relação habitual e sabida como no exemplo (19).

(19) Não o convidamos, pois ele não gosta de pescaria.

No caso da causal iniciada por **visto que** ou **visto como** (frase **e**), a causa também é dada como informação conhecida e a idéia é enfática, pois "visto que" ou "visto como" faz sobressair a idéia de que o que se diz na principal é devido à consideração do que se

diz na causal. Argumentativamente todas que trazem a causa como informação conhecida dos interlocutores não admitem refutação, além disso não podem ser negadas (só se nega a principal) e não podem ser extrapoladas, porque a extraposição é uma forma de ênfase e normalmente só se enfatiza informação nova. É por isso que uma frase como (20a) é possível, mas não (20b).

(20)a - É porque ele estava doente que não fez os exercícios.

b - *É visto que (como, uma vez que) ele estava doente que não fez os exercícios.

Quanto a (18) podemos dizer que a diferença entre as duas frases tem a ver com a organização das informações no texto: a frase de **a** provavelmente representa informação principal no texto enquanto a de **b** representa informação secundária e, por isto, parece não poder constituir sozinha um texto enquanto a frase de **a** poderia¹⁶.

EXEMPLO 2 - Discuta a diferença de sentido entre as frases de (21), (22), (23) e (24) e imagine situações em que elas poderiam ser usadas.

- (21) a - O menino parou de falar.
 b - O menino parou para falar.
 c - O menino parou sem falar.
 d - O menino parou falando.
 e - O menino parou ao falar.

- (22) a - João falou de Maria.
 b - João falou para Maria.
 c - João falou por Maria.
 d - João falou perante Maria.
 e - João falou sobre Maria.
 f - João falou ante Maria.
 g - João falou a Maria.
 h - João falou junto a Maria.

¹⁶ - Sobre esta questão veja TRAVAGLIA (1991).

i - João falou junto com Maria.

- (23) a - João está em casa.
b - João se formou em Letras.
c - João está em apuros.
d - João chegou em 25 de março.

- (24) a - Minha mãe foi à missa.
b - Minha mãe foi na missa.
c - Minha mãe foi para a (pra) missa.

- (25) a - O grupo do Rio formado pelos países latino-americanos.
b - O grupo do Rio formado por países latino-americanos.

EXEMPLO 3 - Normalmente se ensina aos alunos o que é adjunto adnominal, o que é complemento predicativo e o que é uma oração adjetiva. Frequentemente se diz ao aluno que a oração adjetiva equivale a um adjetivo e até se fazem exercícios de substituição em que o aluno deve substituir orações por adjetivos correspondentes ou vice-versa como no caso das frases de (26).

- (26) a - O aluno **que estuda** passa.
b - O aluno **estudioso** passa.

Normalmente não se discute que adjunto adnominal, complemento predicativo e oração adjetiva são formas que a língua tem de dar atributos a entidades especificadas no texto e qual a diferença entre as três formas e quando deve aparecer uma ou outra ou porque aparece uma ou outra. Isto poderia ser dito e pedir ao aluno que determine qual a diferença entre as três discutindo, por exemplo, frases como as de (27).

- (27) a - O gato branco roubou o peixe.
b - O gato é branco.
c - O gato que é branco roubou o peixe.
d - O gato é branco e roubou o peixe.

A frase de (27a), onde branco é um adjunto adnominal, pressupõe um gato branco, isto é, que produtor e receptor do texto sabem que existe um gato branco (informação dada ou conhecida) e informa (informação nova) que ele roubou o peixe (a existência do peixe também é informação dada, tanto que aparece o artigo definido). Esta frase seria usada provavelmente em uma situação onde existem vários gatos (um branco, um preto, um cinza, um malhado, etc) e que foi o branco que roubou o peixe (como dissemos um peixe conhecido: imagine-se que os interlocutores são marido e mulher que tinham comprado um peixe para fazer no jantar e que têm em sua casa vários gatos) . Se a existência do gato não fosse de conhecimento dos dois interlocutores, e somente o falante tivesse visto um gato branco roubando o peixe a frase seria "Um gato branco roubou o peixe"¹⁷ .

A frase de (27b) pressupõe um gato cuja existência é do conhecimento dos interlocutores (informação dada) e informa que ele é branco usando o adjetivo "branco" como complemento predicativo. Seria esta a diferença básica entre o adjunto adnominal e o complemento predicativo.

A frase de (27c) informa que o gato é branco usando uma oração adjetiva e depois informa que este gato roubou o peixe. Esta frase pressupõe um gato (informação dada) cuja existência é conhecida dos interlocutores. Explicita que o gato é branco (informação nova) e diz que ele roubou o peixe (informação nova). Esta frase seria usada em uma situação em que a informação de que o gato é branco é secundária dentro da fala, o mais importante é dizer que ele roubou o peixe. Ela poderia ser usada em uma situação em que alguém à janela diz para outrem que está dentro de casa: "Tem um gato rondando o peixe que D. Maria deixou no tanque para limpar". Depois de algum tempo diria a frase de (27c).

A frase de (27d) também informa que o gato é branco e que ele roubou o peixe, mas ao contrário de (27c) não hierarquiza as

¹⁷ - Aqui estamos colocando também questões relativas ao uso do artigo cuja discussão propomos mais adiante.

duas informações, mas sim apresenta-as num mesmo nível de importância através da coordenação aditiva. Deixamos ao leitor a tarefa de pensar a situação em que alguém produziria preferencialmente (27d).

A partir do conhecimento de que o complemento predicativo dá um atributo a uma entidade como informação nova pode-se discutir frases como as de (28).

(28) a - O cachorro branco é meu.

b - Meu cachorro é branco.

EXEMPLO 4 - Qual a diferença de sentido e em que situações seriam usadas as frases de (29).

(29) a - João brigou com o pai e saiu de casa. Dois anos depois voltava à casa do pai.

b - João brigou com o pai e saiu de casa. Dois anos depois voltou à casa do pai.

Aqui trata-se de discutir o emprego de tempos e modos verbais. Pode-se montar uma infinidade de exercícios de reflexão envolvendo o uso das formas verbais e das categorias do verbo (tempo, aspecto, modo, voz, pessoa).

EXEMPLO 5 - Os substantivos são, quase sempre, definidos como a classe de palavras que designa os seres. Numa gramática reflexiva pode-se discutir com os alunos a questão da seleção da designação em função da argumentatividade, lembrando que textualmente os substantivos são usados para ativar conhecimento de mundo que será utilizado no estabelecimento de uma unidade/continuidade de sentidos e o nome que se escolhe leva em uma direção argumentativa e não em outra. Isto pode ser feito discutindo as designações escolhidas na construção de um texto e as que foram descartadas por esta escolha. Para exemplo, pense-se nas diferentes designações para a mesma pessoa utilizadas nas frases de (30).

(30) a - **Fernando Collor** voltou para Alagoas.

b - **O ex-presidente do Brasil** voltou para Alagoas.

c - **O esportista de Brasília** voltou para Alagoas.

d - O **cúmplice de PC Farias** voltou para Alagoas.

e - O **traidor dos descamisados** voltou para Alagoas.

Em **a** temos a simples identificação de uma pessoa pelo seu nome; em **b** a indicação de um cargo que a pessoa ocupou e que inclusive merece consideração e respeito; em **c** há alusão ao fato de que a pessoa em questão pratica esportes. Pelo conhecimento de mundo de que se trata do presidente e face ao contexto sócio-histórico pode produzir um efeito de sentido de ironia; em **d** o nome "cúmplice" já aponta para algo negativo na caracterização do designado, pois indica aquele que auxilia outrem em crime ou delito. "De PC" remete pelo conhecimento de mundo ao esquema de tráfico de influência que teria sido estabelecido por Paulo César Farias com a participação de Fernando Collor (o ex-presidente do Brasil, etc.); em **e** "o traidor dos descamisados" remete a alguém que não cumpriu promessas feitas àqueles que o elegeram. Traidor é aquele que faz algo que não era esperado ou devido face a compromissos de qualquer natureza assumidos perante outros. Portanto, o que se observa é que até mesmo o simples ato de designar depende da intenção do usuário da língua, do efeito de sentido que ele pretende estabelecer na interação comunicativa.

O mesmo tipo de trabalho pode ser feito para verbos e adjetivos. Em (31) damos um exemplo de frases que poderiam ser analisadas para o verbo.

(31) a - João **esqueceu** seu livro na mesa da sala.

b - João **deixou** seu livro na mesa da sala.

c - João **largou** seu livro na mesa da sala.

Todos os exercícios de análise das diferenças entre sinônimos podem ser aqui encaixados, como a análise da diferença entre as frases de (32) abaixo devidas ao uso de adjetivos sinônimos.

(32) a - Este quadro é **bonito**.

b - Este quadro é **lindo**.

c - Este quadro é **maravilhoso**.

d - Este quadro é **deslumbrante**.

e - Este quadro é **divino**.

EXEMPLO 6 - Pode-se propor no que refere a adjetivos a discussão de processos diversos como levantar as diferenças de significado entre afirmar um adjetivo e negar o próprio adjetivo ou o seu antônimo e pensar em que situação se poderia usar cada frase. Veja para exemplo as frases de (33).

- (33) a - Ela é bonita.
- b - Ela não é bonita.
- c - Ela não é feia.
- d - Ela é feia.

EXEMPLO 7 - Discutir se há diferença de significado entre as frases de (34) e em que situações elas seriam usadas produzindo que efeitos de sentido.

- (34) a - João trabalha na minha sala.
- b - Eu trabalho na sala de João.¹⁸

Aqui pode-se discutir as possibilidades para as duas frases ditas uma de cada vez (isoladas) ou ditas em conjunto. Para as frases isoladas uma primeira possibilidade é dar a entender que muda o "dono" da sala. "Dono" pode ter dois sentidos diferentes. No primeiro dono=proprietário, neste caso o outro aluga a sala ou a tem em empréstimo. No segundo sentido dono será aquele para quem a sala foi atribuída, detém a "posse" da sala sendo o identificador da sala. Neste caso estabelece-se uma hierarquia que pode ser de dois tipos. Uma hierarquia institucional: aquele que tem a "posse" da sala é, por exemplo, o chefe de uma seção. Uma hierarquia de importância: aquele a quem a "posse" da sala é atribuída é mais importante na relação entre os dois (eu e João). Se os dois fossem iguais na relação, se diria algo como (35).

- (35) a - Eu e João trabalhamos nesta sala.
- b - Eu e João trabalhamos na sala 1G35.

Percebe-se facilmente que em cada caso as frases serão usadas em situações diferentes. Inclusive, por exemplo, o locutor

¹⁸ - Sobre este tipo de frase veja RAJAGOPALAN (1986).

diria (34a) se quisesse passar argumentativamente ao interlocutor que ele é mais importante que João na firma onde trabalham.

As frases de (34) também podem ser usadas em outro tipo de situação por uma questão de facilidade de identificação. Suponhamos que um interlocutor A pergunte para um interlocutor B: "Onde João trabalha?". B sabe que A sabe onde B trabalha, onde é a sua sala e então diz (34a): "João trabalha na minha sala". Suponha-se que A pergunte para B: "Onde você trabalha?". B sabe que A conhece João e sabe onde ele (João) trabalha, onde é sua sala e então diz (34b): "Eu trabalho na sala de João."

As possibilidades no caso de o falante dizer as duas frases são outras. Suponha-se uma situação em que haveria uma troca temporária de salas entre mim e João e então o locutor poderia dizer para outrem: "João trabalha na minha sala e eu trabalho na sala de João". Todavia como a troca é temporária seria mais adequado dizer (36) onde as formas verbais são mais adequadas à expressão do caráter temporário da troca.

(36) João está trabalhando na minha sala e eu estou trabalhando na sala de João.

Ainda outra possibilidade para o uso de "João trabalha na minha sala e eu trabalho na sala de João" seria uma situação em que João é proprietário de uma sala e eu sou proprietário de outra sala e por um motivo qualquer cada um trabalha não na sala de que é proprietário, mas na sala do outro.

Como se pode observar o sentido da mesma seqüência lingüística muda de acordo com a situação comunicativa em que ela se insere e também de acordo com outras seqüências que estão junto dela no mesmo texto, precedendo-a ou seguindo-a ou em outros textos produzidos anteriormente. Por exemplo, no caso de eu e João sermos proprietários de salas, isto tem que aparecer antes no mesmo texto ou em algum momento precedente em outros textos para que ocorra o descrito no parágrafo anterior. Foi por isso que alertamos para o fato de que trabalharíamos com frases, mas que elas teriam de ser vistas como constituindo sozinhas um texto ou fazendo parte de um texto. No trabalho de sala de aula isto não

constituirá problema uma vez que estaremos sempre fazendo a reflexão sobre aspectos ocorridos nos textos produzidos pelos alunos ou por outrem e que eles estão estudando em atividades de compreensão ou outras.

EXEMPLO 8 - Um caso semelhante ao do exemplo 7 é o de frases comparativas como as de (37).¹⁹

(37) a - Pedro é tão alto quanto André.

b - André é tão alto quanto Pedro.

Estas duas frases comparativas "exprimem o mesmo conteúdo objetivo": o fato de que André e Pedro têm a mesma altura. Mas porque construir as duas frases se não houvesse diferença alguma entre elas? "Imagine-se que conhecendo André e sabendo que ele tem altura suficiente para realizar uma determinada tarefa (por exemplo: pôr a mala em cima do guarda roupa), a única oração que permite argumentar pela aptidão de Pedro para a mesma tarefa é" (37a). (37b) seria usada para argumentar a favor de André realizar a tarefa numa situação em que alguém está propondo que Pedro a faça. Portanto, não é a mesma coisa dizer (37a) ou (37b) e nem elas constituem textos que podem ser usados na mesma situação.

Vê-se também que, para desenvolver a competência comunicativa, a capacidade de uso efetivo da língua, não basta ensinar o que se vem dando em aulas de gramática sobre graus do adjetivo. É preciso algo mais: que instruções de sentido eles contêm.

EXEMPLO 9 - Habitualmente se ensina aos alunos os tipos de frases: declarativas, interrogativas, imperativas, optativas que ainda podem se dividir em afirmativas e negativas. Todavia a simples identificação do tipo formal pode não ser suficiente para o uso desses tipos em situações de interação comunicativa. Seja a frase de (38)

(38) Você sabe onde fica a praça Tubal Vilela?

¹⁹ - O exemplo e os comentários do valor argumentativo das frases foram extraídos de ILARI e GERALDI (1985:82)

Esta frase é uma pergunta. Entretanto se um estranho nos aborda na rua, em Uberlândia - MG, e nos faz esta pergunta, não vamos nunca interpretá-la como uma pergunta sobre se realmente sabemos onde fica a praça respondendo algo como: "Sim, sei" ou "Sei". Vamos deduzir que a pessoa não quer a informação sobre nosso conhecimento da localização da praça, mas sim que ela quer que lhe digamos onde é a praça e respondemos indicando a localização ou o caminho para chegar até lá. Temos aqui o que se chama na teoria lingüística de uma ato de fala indireto: fez-se uma pergunta para na verdade chegar a um pedido: "Você poderia me dizer onde fica a praça Tubal Vilela?" ou "Por favor, me diga onde é a praça Tubal Vilela". Se a situação for outra, por exemplo, se chegamos para alguém na rua, em Uberlândia, e perguntamos: "Onde é a agência da Varig?" e esta pessoa nos responde perguntando (38) interpretaremos como realmente uma pergunta para saber aquela informação e que isto é pertinente para responder a nossa pergunta. Se respondermos "sim", a pessoa terá simplesmente que dizer: "É lá", mas se respondermos "não" certamente ela terá que lançar mão de outros textos para nos ensinar onde é a agência da Varig, por exemplo, ensinar onde é a praça Tubal Vilela.

EXEMPLO 10 - Nas frases de (39) qual a diferença de sentido produzida pela diferente ênfase dada às palavras em negrito através de sua pronúncia em um tom mais alto? Em que situação cada uma poderia ser usada?

(39) a - **João** comeu o bolo.

b - João **comeu** o bolo.

c - João comeu **o bolo**.

Após discutir e levantar as diferenças podemos buscar estruturas alternativas para obter o mesmo efeito ou efeito semelhante. Como o recurso à entonação é próprio da língua oral, pode-se buscar como obter o mesmo na língua escrita, chegando por exemplo a estruturas como as de (40) que podem, é claro, ser usadas também na língua oral. Desta forma estar-se-á trabalhando

as diferenças entre língua oral e língua escrita, que os professores muito comumente dizem existir, mas não chegam a evidenciar.

(40) a - Foi João que comeu o bolo./Quem comeu o bolo foi João.

b - O que João fez com o bolo foi comê-lo./Foi comer o que João fez com o bolo.

c - Foi o bolo que João comeu./O que João comeu foi o bolo.

Uma frase como "O que João fez foi comer o bolo" não estabelece o mesmo efeito de sentido de (39b) e de (40b) e nem será usado na mesma situação de interação.

EXEMPLO 11 - Vimos em 6.2 que normalmente se estuda sobre o artigo a sua definição pedindo-se a sua identificação em frases ou textos. Todavia seria mais interessante para os objetivos propostos (a partir da noção de que o artigo indefinido acompanha o substantivo quando este indica uma entidade que é vista como informação nova no texto e que o artigo definido é usado quando a entidade é vista como informação dada, conhecida) discutir com o aluno os casos em que ele pode ou não usar um ou outro tipo de artigo em função de a entidade ser ou não conhecida por já ter ou não aparecido no texto, por estar ou não disponível no contexto. Em (41) colocamos alguns trechos que poderiam motivar uma reflexão em torno do uso do artigo que seria reforçada pelo comentário sempre que ele aparecesse em textos produzidos ou recebidos pelos alunos, em usos que acrescentassem novos aspectos ao já discutido.

(41) a - Um gato branco pulou o muro. O gato roubou o peixe de D. Maria que estava na janela.

b - Um gato pulou o muro. Um gato roubou o peixe.

c - João trouxe seu filho para a festa. O menino se comportou muito bem, mas um menino chorou muito.

d - João trouxe seu filho para a festa. O menino se comportou muito bem, mas quando seu balão estourou o menino assustou-se e chorou.

e - Tenho de ir para casa porque o Itamar vai me visitar hoje à noite.

f - O governador de Minas garantiu que pagará o 13º salário para os funcionários antes do Natal.

g - Ele é poeta, mas não é um Carlos Drummond de Andrade.

h - O/Este doce está uma delícia.

i - Uma menina trouxe este recado para você.

j - A menina de D. Maria trouxe este recado para você.

l - Uma menina de D. Maria trouxe este recado para você.

m - A menina de ontem trouxe este recado para você.

Esperamos que os comentários acima tenham deixado claro o tipo gramática reflexiva que estamos propondo como mais pertinente para o objetivo proposto de desenvolvimento da competência comunicativa. Este trabalho ao lado de uma gramática de uso, e de alguns elementos de gramática teórica dados através da exposição gramatical ou de uma reflexão que leve a eles, poderão ajudar muito o professor na tarefa que definimos como sendo a do professor de Língua Portuguesa, como língua materna.

Na verdade toda a reflexão que estamos propondo resulta numa descrição dos elementos lingüísticos, apenas passa essa descrição para aspectos mais atinentes à interação comunicativa e seu objetivo de produzir um efeito de sentido. A descrição da língua com que se tem trabalhado até hoje dá uma ênfase muito grande à nomenclatura, à metalinguagem usada para análise e identificação de unidades, de categorias e relações existentes na estrutura da língua sem passar para o aspecto das instruções de sentido que elas contêm e que caracterizam a dimensão do uso para interação comunicativa destes elementos da língua que representam o seu funcionamento.

Pelas propostas oficiais, deve haver no 2º grau uma ênfase nos chamados "conhecimentos lingüísticos" que representam uma

gramática teórica. Entretanto nada impede que se faça ou se continue fazendo (se ele começou no 1º grau) ao mesmo tempo um trabalho de reflexão como o proposto aqui, pois, se o aluno desenvolver a sua competência comunicativa, tornando-se um bom produtor e compreendedor de textos (leitor num sentido amplo), não lhe será difícil aprender a teoria gramatical que eventualmente necessite para concursos ou outras situações em que tal teoria seja exigida ou necessária. Mas pode-se ter certeza de que o contrário não se garante.

CONCLUSÃO

De tudo o que dissemos nos itens anteriores fica claro que, trabalhando a gramática na perspectiva de interação comunicativa numa perspectiva textual, conseguimos fazer uma real integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino de gramática, leitura (compreensão de textos), redação (produção de textos orais ou escritos) e vocabulário, ao contrário da prática não textual em que eles são quase sempre estanques, sem qualquer inter-relação.

Em nossa proposta dentro de uma perspectiva textual-interativa temos que:

a) a aula de **LEITURA (compreensão de textos)** é um exercício de, utilizando pistas e instruções lingüísticas representadas por todos os recursos lingüísticos (léxico, elementos fonológicos, estruturas de frases, classes de palavras, categorias gramaticais, flexões, etc.) levantar efeito(s) de sentido possíveis face aos elementos todos que afetam o estabelecimento do(s) sentido(s) de uma seqüência lingüística em uma situação específica de comunicação e, portanto, da coerência do texto (Veja nota 9);

b) a aula de **REDAÇÃO (produção de textos orais e escritos)** é um exercício de seleção de recursos lingüísticos (léxico, estruturas, categorias, flexões, elementos fonológicos, etc.), informações, etc. e seu arranjo para a consecução de uma intenção numa situação específica de interação comunicativa. É um exercício

de funções da linguagem, do uso de variedades lingüísticas, de controle da informatividade e redundância, de estabelecimento de coesão no texto²⁰ e também de argumentatividade. Na verdade a aula de redação é um exercício de aplicação da língua em seus aspectos textuais;

c) a aula de **GRAMÁTICA** será sobretudo uma análise:

_ de como cada elemento da língua funciona como pista ou marca de instruções relacionais e interpretativas;

_ de que ligações cada elemento da língua é capaz de indicar ao receptor de maneira que ele tenha acesso ao modelo de representação que o locutor tem a intenção de lhe comunicar, e se esforça (cooperativamente) para lhe comunicar;

ou seja, a aula de gramática será buscar conscientizar-se da especificidade de cada uma das marcas ou tipos de marcas (ou formas de marcação) existentes na língua no momento atual (sincrônico) de sua evolução.

Para promover esta reflexão, tal como proposta e exemplificada, naturalmente o professor deverá estudar muito a descrição que a Lingüística faz da estrutura e funcionamento do Português e usar sua capacidade de análise lingüística, porque somente isto é que poderá subsidiar a reflexão a ser feita e a montagem de atividades que levem a ela.

Não é difícil perceber, a partir das especificações acima, que, vistas da forma proposta, as atividades de ensino de gramática, de redação e de leitura são, na verdade, facetas de abordagem de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

²⁰ - Veja ILARI (1985: 59-65).

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail (1986). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- FONSECA, Irene F. e FONSECA, Joaquim (1977). **Pragmática, lingüística e ensino de Português**. Coimbra: Almedina.
- FOUCAULT, Michel (1986). **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FRANCHI, Carlos (1991). "Mas o que é mesmo "Gramática?" in LOPES, Harry Vieira et alii (orgs.). **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991: 43-59.
- FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos (1990). **Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro.
- GERALDI, João Wanderley (1985). "Concepções de linguagem e ensino de Português" in GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1985: 41-48.
- GUIMARÃES, Eduardo R. J. (1987). **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português**. Campinas/SP: Pontes.
- _____ (1989). "Enunciação e história" in GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989: 71-79.

- HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, Angus e STREVENS, Peter (1974). **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes.
- ILARI, Rodolfo (1985). **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes.
- ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley (1985). **Semântica**. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (1989). **A coesão textual**. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1979). **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez.
- _____ (1990). **A coerência textual**. São Paulo: Contexto.
- MAINGUENEAU, Dominique (1976). **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives**. Paris: Hachette.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli (1992). **Ensino de linguagem: a configuração de um drama**. Cuiabá: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso/Departamento de Educação.
- NEVES, Maria Helena de Moura (1990). **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1987). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas/SP: Pontes.
- PÊCHEUX, Michel (1969). **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil (1986). **Quando "2 + 3" não é igual a "3 + 2"; a semântica e a pragmática das construções simétricas em língua natural**. Campinas: IEL/UNICAMP, mimeo.
- SOARES, Magda Becker et al. (1979). **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau - Sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries**. Rio de Janeiro: MEC/Departamento de Ensino Fundamental, FENAME.
- SOARES, Magda Becker (1981) (coord.). **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau - Sugestões metodológicas**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos e PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim (1984). **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. (1ª ed.). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1986). "Da distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais: uma questão sintática, semântica ou pragmática?" in **Letras & Letras** vol. 2 nº 2. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, dezembro de 1986: 241-286.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1991). **Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil**. Campinas: UNICAMP/IEL, Tese de Doutorado.
- TAVARES, Hênio (1974). **Teoria literária**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.
- WEINRICH, Harald (1981). **Lenguaje en textos**. Madrid: Gredos.