

## Como citar este artigo:

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1995). "Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico" in HEYE, Jurgen (org.)(1995) "**Flores verbais - Uma miscelânea em homenagem à Eneida do Rego Monteiro Bomfim no seu 70º aniversário**". Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1995: 103- 119.

# INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ENSINO DE PRODUÇÃO/COMPREENSÃO DE TEXTOS E DE LÉXICO<sup>1</sup>

*Luiz Carlos Travaglia*

Universidade Federal de Uberlândia

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino do português como língua materna tem oferecido aos professores vários desafios. Um deles, constantemente lembrado, tem sido o da integração entre as áreas em que o ensino de língua materna normalmente se apresenta estruturado: o ensino de gramática, o de produção e compreensão de textos e o ensino de vocabulário. Essa integração, sempre desejada, parece ser raramente ou mesmo nunca conseguida.

Creemos que a dificuldade de integração acontece sobretudo por duas razões. A primeira seria uma visão muito estreita do que seria gramática e o que deve ser ensinado nas aulas de gramática. A segunda é o fato de, em consequência dessa visão limitada do que seja gramática, as atividades se concentrarem numa gramática formal, voltando-se muito pouco ou nada para os aspectos e questões da língua em uso, nos aspectos semânticos e pragmáticos de seu funcionamento textual-discursivo dentro de situações concretas de interação comunicativa.

O que propomos neste trabalho é uma forma de ensino de gramática que, aliada a outros aspectos desse mesmo ensino, possibilita a tão desejada integração.

## 2. A PROPOSTA

Toda atividade lingüística é baseada em reflexão (consciente ou não e neste caso automática), pois o uso da língua exige sempre o uso de regras e princípios, de seleção de recursos da língua que sejam o mais possível adequados como marcas e instruções de sentido para a produção dos efeitos de sentido que se deseja em determinada situação concreta de interação comunicativa. Assim sendo, propomos um tipo de trabalho no ensino de gramática que identificamos pelo nome de *gramática reflexiva* e que se estrutura e constitui atendendo a pressupostos e princípios que elencamos aqui sucintamente e toma, em suas linhas mestras, a forma abaixo indicada.

Trabalhar dentro da proposta que fazemos aqui implica aceitar algumas opções em diferentes campos ligados ao ensino de língua. Assim é preciso aceitar:

1) que o objetivo principal do ensino/aprendizagem de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa, entendida esta como a capacidade do usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de empregá-la adequadamente nas diversas e diferentes situações de comunicação, portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações concretas de interação comunicativa;

2) que, em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo,<sup>2</sup> para a aquisição de novas habilidades lingüísticas, embora o ensino descritivo e o ensino prescritivo possam ter também um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna;

3) que a linguagem é uma forma de interação;

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

5) que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão.

A partir daí, propõe-se que o ensino de gramática seja essencialmente voltado para uma gramática de uso, entendida basicamente como a realização de atividades que visam ao desenvolvimento de automatismos de uso das unidades, regras e mecanismos da língua em suas diferentes variedades<sup>3</sup> e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da seqüência lingüística um texto, que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo.<sup>4</sup>

Dissemos que nesta proposta o ensino descritivo e o prescritivo devem ter um lugar redimensionado que pode ser, em linhas gerais, definido como segue:

a) as atividades do ensino descritivo (utilizando a teoria gramatical elaborada nas gramáticas descritivas) servem à consecução do objetivo de levar ao conhecimento da instituição social que a língua é ou do objetivo de ensinar o raciocínio científico. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa, 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, servindo antes de tudo ao objetivo de possibilitar a conversa em sala de aula sobre aspectos da língua que são mais facilmente comentados e discutidos se tivermos alguma metalinguagem. Todavia é importante lembrar que esta teoria não é o objetivo do ensino na proposta que fazemos. Pode ser o objetivo final em um ensino que se estruture dentro de outras opções;

b) o ensino prescritivo (utilizando a gramática normativa) será feito, mas sem apresentar certos usos da língua como 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. Portanto uma espécie de etiqueta social<sup>5</sup> para o uso da língua em determinadas circunstâncias, etiquetas estas estabelecidas não por razões lingüísticas, mas por razões outras tais como: prestígio social, econômico e/ou cultural de um grupo; tradição; razões políticas (purismo, vernaculidade, necessidade de identidade nacional, etc.).

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa 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. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico (classes de palavras, flexão verbal e nominal e as categorias que elas expressam: gênero, número, pessoa, tempo, modo, voz e aspecto) e sintático (termos da oração, tipos de orações e períodos, regras de concordância e regência, etc.).

O trabalho de *gramática reflexiva* que propomos é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática e que pergunta:

- a) o que significa;
- b) em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido.

Como se pode perceber, 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;
- d) discutir a adequação dos elementos lingüísticos utilizados na constituição do texto a determinada situação de interação comunicativa ou em qual tipo de situação seria adequado.

Portanto é uma atividade de ensino de gramática que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos lingüísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação.

Essas colocações dão ao professor a orientação básica para a montagem de atividades de gramática reflexiva: *sempre comparar as instruções de sentido contidas em recursos alternativos que estão à disposição do usuário da língua para que ele possa escolher o mais adequado ao constituir/construir seu texto em dada situação de interação comunicativa para a consecução de uma dada intenção comunicativa*. As atividades podem assumir as formas que a capacidade de criação do professor encontrar, mas devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido. Isto vai fazer com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao produzir seus textos e tenha sua capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada, para julgar o que quer dizer o produtor de um texto, ao usar certos recursos determinados da língua e não outros. Portanto o aluno se tornará cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso lingüístico e das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação.

### 3. AS ATIVIDADES

Nesta seção vamos dar alguns exemplos de atividades de gramática reflexiva para que se tenha uma idéia mais concreta das mesmas. Todavia, por uma questão de espaço, não temos condições de mostrar a variedade possível de atividades nem podemos fazer os comentários e mostrar os desdobramentos que podem ocorrer em sala de aula em cada caso. Limitamo-nos, assim, a fazer apenas algumas pequenas indicações, mas não será difícil ao leitor-professor imaginar como a aula pode acontecer e o que deverá ser discutido. Os exemplos de atividades apresentados a seguir estão organizados em casos e são todos relacionados ao uso dos adjetivos para que se tenha uma idéia do espectro de atividades que se pode organizar.

#### *Caso 1: Diferenças entre adjetivo, locução adjetiva e oração adjetiva*

- (1) 1 – Há alguma diferença de sentido entre a “locução adjetiva” (ou a expressão) e o “adjetivo” (ou a palavra)<sup>6</sup> correspondente que aparecem destacados nos pares de frases<sup>7</sup> abaixo? Todos os casos em que uma pode ser usada o outro também pode? Dê exemplo(s) de situação(ões) em que as pessoas usariam cada um.<sup>8</sup>

- A) a – Mário tem por Antônio um amor **de pai**.  
b – O amor **paterno** é sempre mais contido que o materno.
- B) c – Aquela casa tinha uma cor **de chumbo**.  
d – Aquela casa tinha uma cor **plúmbea**.

A locução adjetiva tende a indicar uma espécie de comparação (um amor como o de pai), sentido e função que não aparecem com o adjetivo.

2 – Encontre outros pares de “adjetivo” e “locução adjetiva”. Forme frases com os mesmos e procure dizer se há diferença de sentido entre o “adjetivo” e “a locução adjetiva”. Pense em situações em que estas frases poderiam ser usadas.

(2) 1 – Há alguma diferença de sentido entre as frases dos pares abaixo cuja única diferença formal é a indicação da característica através de um “adjetivo” ou de uma “oração adjetiva”? Essas frases poderiam ser usadas na mesma situação de comunicação sem diferença de sentido?

A) a – Aluno **estudioso** passa de ano.

b – Aluno **que estuda** passa de ano.

B) c – Um homem **corajoso** enfrenta o perigo.

d – Um homem **que tem coragem** enfrenta o perigo.

2 – Dê outros pares de frases que funcionem do mesmo modo que você indicou para as frases dos pares A e B acima.

Em casos como o das frases do grupo A, o adjetivo indica uma característica que é vista como fazendo parte do modo de ser da entidade qualificada, enquanto a oração adjetiva indica a característica não como algo que faz parte do modo de ser da entidade, mas como algo que ele faz para um determinado fim: qualquer aluno que estuda, seja ele estudioso ou não, passa. Já em casos como os das frases do grupo B, parece não haver diferença do conteúdo semântico, pois a oração adjetiva funciona como uma espécie de definição, de explicação do significado do adjetivo.

Como as do grupo A

– Um homem **trabalhador** é bem visto por todos.

Um homem **que trabalha** é bem visto por todos.

– As empresas **competitivas** ganham muito dinheiro.

As empresas **que competem** ganham muito dinheiro.

Como as do grupo B

– Os homens **são animais carnívoros**.

Os homens **são animais que comem carne**.

– Os materiais **explosivos** são perigosos.

Os materiais **que explodem** são perigosos.

**Caso 2: Diferenças entre adjunto adnominal (representado por adjetivo e oração adjetiva) e complemento predicativo**

- (3) Podemos dar características aos seres usando três tipos de construções diferentes: adjunto adnominal representado por adjetivo (frase a), adjunto adnominal representado por oração adjetiva (frase c) e predicativo (frases b e d). Qual a diferença de dar a característica por um ou outro destes meios? Quando devemos usar uma ou outra? Tente responder discutindo a diferença de sentido entre os trechos abaixo.

- 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 diferença básica, da qual podem derivar muitos efeitos de sentido nos textos produzidos, é a seguinte: o adjetivo como adjunto adnominal indica informação dada ou conhecida dos interlocutores, enquanto o predicativo indica informação nova. O adjunto adnominal representado por oração adjetiva pode trazer informação dada, conhecida (oração adjetiva explicativa) ou nova (oração adjetiva restritiva), mas apresenta a informação sempre como secundária dentro do texto: na frase (3-c), o gato ser branco é menos importante que o fato de ele ter roubado o peixe. Em (3-d), com a coordenação, as duas informações são igualmente importantes.

- (4) Depois de discutir e encontrar a diferença entre os três meios de dar características em (3), dê a diferença de sentido entre as frases abaixo.

- a – O cachorro branco é meu.
- b – Meu cachorro é branco.

- (5) Você discutiu em (3) a diferença entre o adjunto adnominal representado por adjetivo e por oração adjetiva. Qual seria a diferença entre os pares de frases abaixo e em que tipo de situação seriam usadas? Observe que o ser ao qual se dá a característica é usado com sentido genérico.

- A) a – Carro novo não dá problemas.  
b – Carro que é novo não dá problemas.
- B) c – Aluno estudioso não tem problemas na escola.  
d – Aluno que é estudioso não tem problemas na escola.

Nestes casos com a oração adjetiva há uma ênfase que não acontece quando se usa só o adjetivo.

Obs.: Aqui poder-se-ia também discutir a diferença entre as frases acima e as frases com artigo:

- O/Um carro novo não dá problemas.
- O/Um carro que é novo não dá problemas.

### Caso 3: A questão dos antônimos

(6) Você vê alguma diferença de sentido entre as frases abaixo?

- a - Ela é bonita.
- b - Ela não é bonita.
- c - Ela não é feia.
- d - Ela é feia.

(7) As frases b e c abaixo são negações da frase a. Pretendem dizer o contrário de a. Você acha que as duas querem dizer a mesma coisa? Não há diferença entre dizermos uma ou outra?

- a - Meu pai é favorável ao meu casamento com Jair.
- b - Meu pai não é favorável ao meu casamento com Jair.
- c - Meu pai é desfavorável ao meu casamento com Jair.
- d - Meu pai é contra o meu casamento com Jair.
- e - Meu pai não é a favor do meu casamento com Jair.

Obs.: Aqui pode-se discutir ainda as diferenças entre as frases b e c e d e entre d e e. Nos exercícios (6) e (7) o que se trabalha são os processos diversos para a expressão de idéias contrárias.

Com relação a antônimos, pode-se discutir as diferenças entre pelo menos quatro tipos do que se tem chamado de antônimos<sup>9</sup> (veja os pares abaixo) e as diferentes relações existentes entre os antônimos e as conseqüências nos efeitos de sentido possíveis:

- a) antônimos propriamente ditos (sua atribuição às entidades é relativa, permitem a graduação): grande/pequeno, bom/mau, frio/quente;
- b) antônimos complementares (a negação de um implica a afirmação do outro): macho/fêmea, particular/público, casado/solteiro;
- c) antônimos por contrariedade (implicam transformações sintáticas, quando substituídos um pelo outro): comprar/vender, dar/receber;
- d) antônimos em que a oposição se deve a uma relação específica:
  - nascer/morrer, partir/chegar, adormecer/acordar (indicam momentos extremos de um processo: viver, ir ou vir, dormir);
  - subir/descer, aproximar-se/afastar-se, ir/vir (têm implicações direcionais), etc.

#### Caso 4: A questão dos sinônimos<sup>10</sup>

(8) Dê a diferença de sentido entre os trechos abaixo e pense situações em que eles seriam usados.

- a – Na vila havia um jardim com muita sombra.
- b – Na vila havia um jardim sombreado.
- c – Na vila havia um jardim sombrio.

(9) No texto aparece a palavra (ou o adjetivo) **eficiente**:

“Ronaldo sempre se mostrava muito **eficiente** no trabalho, por isso foi promovido, recebendo um aumento de salário.”

O dicionário diz que as palavras (ou os adjetivos) “**eficiente**” e “**eficaz**” são sinônimos e que significam “que produz o efeito desejado, que dá bom resultado” ou “que age com eficiência”.

- a) Procure levantar uma lista de seres e/ou coisas que as pessoas normalmente dizem que são eficientes e outra do que as pessoas normalmente dizem que são eficazes (use seu conhecimento, pergunte às pessoas, procure em textos, veja em dicionários).
  - b) Anote as frases que encontrou.
  - c) De todos os seres e coisas que dizemos ser “eficientes”, podemos dizer também que são “eficazes”?
  - d) De tudo o que você observou no uso de nossa língua hoje, “eficiente” e “eficaz” são duas palavras que, por serem sinônimas, podem ser usadas em relação aos mesmos seres e coisas, que podem ser usadas nas mesmas frases e situações?
- (10) Observe as frases abaixo e as palavras que nelas aparecem grifadas. Essas palavras são sinônimas. Você acha que elas significam a mesma coisa? Se houver diferenças procure dizer quais seriam.<sup>11</sup> Algumas dessas palavras são mais usadas com referência a determinados seres ou coisas ou tipos de seres ou coisas?
- a – Marília é **bonita**.
  - b – Marília foi a uma festa, numa casa **linda** rodeada por um belo jardim.
  - c – Na festa Marília estava usando um colar **maravilhoso**.
  - d – O vestido dela era **deslumbrante**.
  - e – Na verdade podemos dizer que ela estava **divina**.
  - f – Ninguém pode negar que ela é muito **formosa e graciosa**.
  - g – Ela me disse que seu par era um rapaz **encantador**.

### Caso 5: A questão dos graus dos adjetivos

(11)<sup>12</sup> Embora as duas frases abaixo tenham basicamente o mesmo conteúdo, pois as duas dizem que “André e Pedro têm a mesma altura”, você acha que usamos as duas para o mesmo fim? Que as duas têm apenas uma diferença de ordem entre seus termos? Procure imaginar em que situação usaríamos uma ou outra.

a – Pedro é tão alto quanto André.

b – André é tão alto quanto Pedro.

Argumentativamente há uma diferença básica entre os dois textos. O de a seria usado para argumentar a favor de Pedro em determinada situação e o de b para argumentar a favor de André.

(12) 1 – Nos trechos de conversa abaixo, encontramos alguns adjetivos no diminutivo e no aumentativo. Você acha que eles estão indicando tamanho ou eles expressam outras idéias? Comente sobre o uso destes diminutivos e aumentativos.

a – A filha de Tereza é **bonitinha**.

b – Que gracinha do meu bebê. Está todo **cheirosinho**.

c – Não gosto do Antônio. Está sempre dando uma de **gostosão**.

Mas uma coisa você não pode negar, ele é mesmo **bonitão**.

d – O salão do clube ficou **cheinho** de gente.

2 – Encontre ou formule outros exemplos em que os aumentativos e diminutivos têm os mesmos valores que nos exemplos acima.

(13) Nas frases abaixo temos muitas formas de indicar o grau superlativo. Você vê diferenças de sentido entre elas? E outras diferenças com relação a quando se usa ou pode usar uma ou outra forma?<sup>13</sup>

a – Margarida é **muito cuidadosa** com as crianças.

b – Margarida é **cuidadosíssima** com as crianças.

c – Margarida é **mais do que cuidadosa** com as crianças.

d – Margarida é **extremamente cuidadosa** com as crianças.

e – Margarida é **supercuidadosa (ultracuidadosa)** com as crianças.

f – Margarida é **tão cuidadosa** com as crianças!

### Caso 6: A colocação dos adjetivos

(14) Observe os adjetivos grifados nos trechos abaixo. Ora eles aparecem antepostos, ora aparecem pospostos ao substantivo, dando uma ca-

racterística do ser ou coisa que esse indica. Procure responder às seguintes questões:

- a) Os adjetivos grifados apresentam alguma diferença de sentido quando estão antes ou depois? Se sim, mostre a diferença em cada caso. Isto acontece sempre?
- b) Se nem sempre os adjetivos mudam de sentido quando mudam de posição na frase, há alguma diferença entre as frases com os adjetivos antepostos e aquelas com os adjetivos pospostos?
- c) Procure outros adjetivos que mudam de sentido conforme sejam colocados antes ou depois e construa pequenos textos com eles. Pense uma situação em que cada pequeno texto que você fez seria usado.
  - A) a – Este réu é um homem **pobre**.  
b – Este réu é um **pobre** homem.
  - B) a – Naquele momento Lauro mostrou ser um homem **verdadeiro**.  
b – Naquele momento Lauro mostrou ser um **verdadeiro** homem.
  - C) a – Sua irmã é uma **simples** costureira.  
b – Sua irmã é uma costureira **simples**.
  - D) a – Aquela foi a **única** oportunidade de subir na vida que tive.  
b – Aquela foi uma oportunidade **única** que tive de subir na vida.
  - E) a – Você fez uma vingança **mesquinha**.  
b – Você fez uma **mesquinha** vingança.
  - F) a – Estudantes **brilhantes** apresentaram seus trabalhos na feira de ciências.  
b – **Brilhantes** estudantes apresentaram seus trabalhos na feira de ciências.

Em frases como as de A a D há uma diferença de sentido (às vezes há mudança de classe gramatical), em frases como as de E e F não há diferença de sentido, mas com o adjetivo anteposto tem-se uma ênfase, um chamar a atenção para a característica, porque há um envolvimento emocional ou um julgamento do falante sobre a característica apresentada.

- (14)<sup>14</sup> Observe as frases das letras a de cada par abaixo, comparando-as com as correspondentes de b. Observe a colocação do adjetivo (funcionando como predicativo) nas frases a: eles foram antecipados para o início da frase. Que efeito de sentido isto causa? Quando você imagina que as pessoas usam as frases a?

- A) a – Gostoso estar ali!  
b – Era gostoso estar ali, naquele jardim.
- B) a – Horrível essa chuva!  
b – Essa chuva está horrível.
- C) a – Interessante o livro!  
b – O livro (que você me emprestou) é interessante.
- D) a – Grande essa casa, ein?  
b – A casa é grande?

As frases de a são sempre de linguagem emocional, indicando, pela anteposição do adjetivo (predicativo), que a característica atingiu fortemente o falante em sua observação, causando-lhe uma emoção.

- (15) Discuta se há diferença de sentido ou de outro tipo entre as frase abaixo, devido à diferente colocação da palavra azul. Imagine situações e textos em que você usaria cada uma.

- a – “Azul, o céu arqueava-se lá nas grimpas...” (Élis, 1977 : 71, conto “Rosa”).  
b – O céu azul arqueava-se lá nas grimpas.  
c – O céu arqueava-se lá nas grimpas, azul.  
d – O céu arqueava-se azul lá nas grimpas.

### *Caso 7: Usos estilísticos do adjetivo*

Pode-se trabalhar com usos do adjetivo considerados como estilísticos a exemplo do apontado por Cegalla (1976 : 355). Este uso consiste em conseguir dar duas características a uma entidade, expressando-se uma das características através de um substantivo abstrato e atribuindo-se a este a segunda característica, a exemplo do que se vê na frase de (16a).

- (16) a – O professor se divertia com a **curiosidade agitada** dos seus alunos diante daquela novidade da ciência.  
b – O professor se divertia ao ver seus alunos curiosos e agitados diante daquela novidade da ciência.

Segundo Cegalla, “curiosidade agitada dos alunos” equivale a “alunos curiosos e agitados”. Resta perguntar se as duas formas dizem a mesma coisa. Parece que não.

### **Caso 8: Mudança de classe do adjetivo**

Pode-se montar atividades de gramática reflexiva sobre, por exemplo, os seguintes aspectos do uso do adjetivo ligados à mudança de classe:

1) O adjetivo usado como substantivo ou substantivado e os efeitos de sentido que se pode tirar daí. Qual a diferença entre dizer as frases a ou as frases b dos pares de frases de (17)? Por que o falante optaria por uma ou por outra? Em que situações seria preferível o uso de uma ou de outra?

- (17) A) a – Antônio chegou em casa com os olhos roxos. A mãe preocupada quis saber o que era aquilo.  
b – Antônio chegou em casa com um roxo nos olhos. A mãe preocupada quis saber o que era aquilo.
- B) a – Diante daquele fato estranho José pensou que muitas coisas eram **inexplicáveis**.  
b – Diante daquele fato estranho José pensou no inexplicável de muitas coisas.
- C)<sup>15</sup> a – O céu **cinzento** indica chuva.  
b – O **cinzento** do céu indica chuva.

2) O uso do adjetivo como advérbio<sup>16</sup> cria uma construção que parece limite entre a caracterização do ser e o modo como ele age. Daí pode ser interessante discutir a diferença entre usar um adjetivo como advérbio ou um advérbio como em (18a-b) ou um exemplo como o de (18c).

- (18) a – Gostei desse diretor porque ele fala **claro** o que quer.  
b – Gostei desse diretor porque ele fala **claramente** o que quer.  
c – “... até que se viu a bela senhora descer **lourrissimamente** as escadas da casona...” (Élis, 1976 : 159)

### **Caso 9: Concordância do adjetivo com o substantivo**

No que diz respeito à concordância do adjetivo com o substantivo, pode-se discutir diferenças e possibilidades de sentido e diferenças de uso de concordâncias alternativas como as que temos em (19).<sup>17</sup> Neste caso cabem também considerações sobre preferências de uso em função de questões eufônicas, de harmonia sonora da frase.

- (19) a – Comprei uma calça e um cinto pretos.  
b – Comprei uma calça e um cinto preto.

- c – Comprei um cinto e uma calça pretos.
- d – Comprei um cinto e uma calça preta.
- e – Comprei uma calça preta e um cinto preto.

Evidentemente os exemplos aqui apresentados não esgotam as possibilidades de atividades de gramática reflexiva com o adjetivo, mas o objetivo é apenas exemplificar, para que o leitor tenha uma idéia um pouco mais precisa do que está sendo proposto.

#### 4. CONCLUSÃO

A questão aqui discutida é, sem dúvida, muito ampla para o espaço disponível para sua discussão, todavia esperamos que alguns pontos tenham ficado suficientemente marcados e claros, como por exemplo:

a) que a gramática deve ser vista como algo muito mais amplo que aquilo que tradicionalmente se tem como gramática em nossas aulas de Língua Materna, de Língua Portuguesa;

b) que não é possível produzir ou entender qualquer texto (desde os constituídos de uma só palavra até os representados por volumes inteiros de livros) sem que se saiba gramática, sem que se use a gramática de uma língua. A gramática não é, pois, algo que se possa abandonar no ensino de qualquer língua (materna ou estrangeira) porque a gramática vista como a apresentamos aqui é, como diz Franchi (1987 : 42), a condição mesma da criatividade lingüística nos processos comunicativos em geral, porque a gramática é na verdade o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos lingüísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido. Gramática é o estudo das condições lingüísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental de por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam! Como os elementos da língua constituem enunciados (cf. Franchi, 1987 : 35).

Portanto a gramática é algo mais do que fazem supor atividades de ensino de gramática que, baseadas numa visão estreita e redutora do que ela seja, se eternizam em exercícios que só têm a ver com segmentação de elementos lingüísticos (análise morfológica e sintática), levantamento de traços de algumas classes e categorias, classificações e nomenclatura. O professor deve sempre explorar a riqueza e a variedade dos recursos lingüísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa. É importante lembrar-se sempre de todas as condições de produção e leitura (compreensão) de textos e de tudo o que afeta os efeitos de sentido possíveis, para que o aluno exercite a capacidade de selecionar entre os recursos da língua

(inclusive do léxico, que também faz parte da gramática da língua) os mais adequados à consecução de um propósito comunicativo, com tudo o que isto possa implicar tanto na produção quanto na recepção de textos. Estaremos, desta forma, desenvolvendo a sua competência comunicativa.

Tudo o que foi dito pretendia evidenciar que, trabalhando a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, o professor consegue fazer uma real integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino de gramática, leitura (compreensão de textos orais ou escritos), redação (produção de textos orais ou escritos) e vocabulário, ao contrário da prática não textual em que eles são quase sempre estanques, sem qualquer interrelação.

Nesta proposta, dentro de uma perspectiva textual-interativa, temos que:

a) a aula de **LEITURA (compreensão de textos)** é um exercício de busca e levantamento de 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 (v. nota 4). O aluno fará esta busca e este levantamento utilizando as pistas e instruções lingüísticas representadas por todos os recursos lingüísticos (léxico, elementos fonológicos, estruturas de frases, classes de palavras, categorias gramaticais, flexões, correlações entre elementos diversos do texto, etc.);

b) a aula de **REDAÇÃO (produção de textos orais e escritos)** é um exercício de seleção de recursos lingüísticos, 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 texto<sup>18</sup> 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 e/ou cada tipo de elemento funciona como pista ou marca de instruções relacionais e interpretativas, para a produção de efeitos de sentido;

– 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.

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. Além disso percebe-se que o ensino de gramática tal como proposto aqui não tem nada de assistemático. O professor deve procurar uma visão abrangente da língua para que seu caráter sistemático dê forma sistematizada ao ensino de língua.

## Notas

1. Este artigo é uma extrato das idéias desenvolvidas em Projeto de Pesquisa sobre o ensino de gramática em aulas de língua materna no 1º e 2º graus, cujos resultados aparecem mais detalhadamente descritos em Travaglia (1994).
2. O conceito de ensino prescritivo, descritivo e produtivo aqui são tomados a Halliday, McIntosh e Strevens (1974 : 257-287).
3. Para um trabalho de gramática de uso veja Travaglia, Araújo e Pinto (1984) e Travaglia (1994).
4. 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.
5. 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, etc.
6. O uso ou não de metalinguagem, de nomenclatura da teoria gramatical vai depender exclusivamente do que os alunos estudaram, de como o professor está trabalhando com seus alunos, se deu ou não para eles teoria gramatical que contenha os termos técnicos, a metalinguagem pertinente a cada caso. É neste sentido que dissemos que a gramática teórica pode funcionar como auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa através de atividades de gramática de uso ou reflexiva: facilitando a referência a determinados elementos da língua em atividades de sala de aula. Em alguns exemplos usamos a metalinguagem, em outros não, e em outros colocamos as duas alternativas, como neste exemplo (1).
7. Estamos falando em frases, mas é preciso não esquecer que elas devem ser consideradas como textos utilizados em situações específicas de comunicação. Devem, portanto, na discussão com os alunos ser apresentadas como pequenos textos ou como partes de um texto usado em uma situação de interação comunicativa. O uso de frases é apenas para facilitar a montagem de atividades que tratem sistematicamente de determinados fatos da língua. Sempre que possível é interessante o uso do que poderíamos chamar de "pares mínimos", ou seja, frases (textos) em que a única diferença é o elemento em questão, como as frases de (1-B).
8. Pode-se apresentar ao aluno um ou vários pares de frases com o mesmo tipo de diferença ou com nuances que se quer sejam percebidas pelo aluno. Tudo depende do que o professor pretende com a atividade em função das necessidades dos alunos. Esta observação vale, basicamente, para todos os exemplos.
9. Veja Eco (1974 : 34) e Ilari e Geraldi (1985 : 54-56).
10. Este tipo de atividade é muito pertinente não só para o adjetivo, mas para os sinônimos de qualquer classe.

11. No cabeçalho deste exercício, em vez de dizer “palavras”, podia dizer-se “adjetivos” (cf. nota 6). Um exercício de vocabulário de diferença entre sinônimos é, na verdade, uma análise sêmica de um campo semântico.
12. Este exemplo baseia-se nos comentários do valor argumentativo das frases feitos por Ilari e Gerdali (1985 : 82).
13. Aqui aparecem também diferenças devidas às variedades lingüísticas: dialetos e registros.
14. Este exemplo foi proposto a partir de observações de Franchi (1987).
15. Exemplo de Cunha (1972 : 184).
16. A definição de se nesse caso temos um adjetivo sendo usado como advérbio, ou se temos um advérbio homônimo do adjetivo ou uma outra coisa é uma questão teórica. Não nos parece que seja pertinente discutir isto em nível de 1º e 2º graus. Veja o que diz a respeito Perini (1989).
17. Este é um tipo de atividade bastante interessante também com a concordância verbal.
18. Veja Ilari (1985 : 59-65).

### Referências bibliográficas

- CEGALLA, Domingos Paschoal (1976). *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo : Nacional.
- CUNHA, Celso (1972). *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte : Bernardo Álvares.
- ECO, Umberto (1974). *As formas do conteúdo*. São Paulo : Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo.
- ÉLIS, Bernardo (1977). *Veranico de janeiro*. Rio de Janeiro : J. Olympio.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- FRANCHI, Carlos (1987). Criatividade e gramática. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 9. Campinas : IEL, Unicamp, 1987, p. 5-45.
- (1991). Mas o que é mesmo “Gramática?” In : LOPES, Harry Vieira *et alii* (org.). *Língua portuguesa : o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo : Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991, p. 43-59.
- HALLIDAY, M.A.K., McINTOSH, Angus, STREVEVS, 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.
- , GERALDI, João Wanderley (1985). *Semântica*. São Paulo : Ática.
- KATO, Mary Aizawa (1988). A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 12. Campinas : IEL, Unicamp, jul./dez. 1988, p. 13-22.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (1989). *A coesão textual*. São Paulo : Contexto.
- , TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1989). *Texto e coerência*. São Paulo : Cortez.
- , ——— (1990). *A coerência textual*. São Paulo : Contexto.
- NEVES, Maria Helena de Moura (1990). *Gramática na escola*. São Paulo : Contexto.

- PERINI, Mário A. (1986). Ensinar gramática: sim ou não? In : Anais do II seminário integrado de ensino de língua e literatura, Porto Alegre, PUC-RS, Yázigi, p. 3-15.
- (1988). Níveis de detalhamento na descrição gramatical : uma perspectiva pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 12. Campinas : IEL, Unicamp, jul./dez. 1988, p. 23-32.
- (1989). *Sintaxe portuguesa : metodologia e funções*. São Paulo : Ática.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos, ARAÚJO, Maria Helena Santos, PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim (1984). *Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa*. 1. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1994). *Gramática e interação : uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Uberlândia : DECIL / Universidade Federal de Uberlândia, inédito. 344 p.