

Como citar este artigo:

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Teoria lingüística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna in BASTOS, Neusa Barbosa (org.) **Língua Portuguesa em calidoscópico**. São Paulo: EDUC, 2004, pp. 207-218.

Teoria lingüística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna

*Luiz Carlos Travaglia**

Quando se fala da relação entre a pesquisa lingüística e a teoria lingüística (ou gramatical) que ela produz, por um lado, e o ensino, por outro, pensamos quase automaticamente no ensino de língua materna e estrangeira no Ensino Fundamental e Médio, e também na Universidade, nos cursos de Letras. Podemos pensar ainda no ensino de tradução, de terminologia, de formação de profissionais de diversas áreas, e mais especificamente de tradutores, intérpretes, secretários, jornalistas, revisores, etc. Aqui vamos nos preocupar mais com o ensino de língua materna no Ensino Fundamental e Médio (mas cremos que o que vamos dizer vale também para o ensino de língua estrangeira).

Ao tratar esta questão da relação entre a pesquisa/teoria lingüísticas e o ensino, várias perspectivas podem ser consideradas, levadas em conta e adotadas, como, por exemplo:

1) a da relação entre o conhecimento sobre a língua desenvolvido pela pesquisa e pelos estudos lingüísticos (teoria lingüística ou gramatical) e a forma de presença desse conhecimento em sala de aula, que podemos *grosso modo* reduzir basicamente a duas formas:

* Da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

- a) como objeto teórico de ensino;
 - b) como suporte e subsídio para montagem de atividades de ensino, tanto na seleção de tópicos quanto na determinação do que o aluno precisa e deve dominar no uso da língua para a comunicação, em termos de habilidades e competências, e ainda a ordenação desses elementos no ensino;
- 2) a da determinação pela Lingüística do que precisa ser ensinado; É o caso, por exemplo, quando se fala:
- a) de vocabulário fundamental;
 - b) de que flexões, construções, etc. o aluno deve saber;
 - c) de que tipos de texto a escola precisa trabalhar com o aluno, tanto na produção quanto na compreensão;
 - d) no caso de um ensino teórico, a indicação do que deve ser ensinado, utilizando qual (quais) teoria(s) e quanto da teoria deve ser passada ao aluno, com que grau de profundidade, etc. Em outras palavras qual o cabedal de conhecimento teórico e/ou de habilidades e competências lingüísticas o aluno deve ter, minimamente e maximamente, ao final de seu percurso escolar;
- 3) a dos ensinamentos da Lingüística Aplicada e suas conseqüências no ensino de língua;
- 4) a adoção de uma perspectiva lingüística mais formal ou mais funcional;
- 5) com qual (ou quais) e em qual (quais) dimensão(sões) da língua se vai trabalhar: lexical, frasal, textual-discursiva? Todas?

Seja qual for a perspectiva que se tem em mente, parece-nos que uma questão é fundamental e perpassa todas elas: se o professor vai trabalhar com a forma ou com a significação dos elementos lingüísticos e em que medida vai priorizar uma ou outra.

Neste aspecto, podemos dizer que, tradicionalmente, a opção da escola brasileira tem sido essencialmente trabalhar com os ensinamentos lingüísticos no plano da forma e pouco ou nada com a dimensão do significado/significação/sentido. Por isso queremos, neste momento, chamar a atenção para a necessidade de se trabalhar com o significado no ensino de língua materna (ou estrangeira).

Falar da necessidade de se trabalhar com significado/significação/sentido no ensino de língua exige que acatemos duas posturas:

- a primeira é a de aceitar que os processos de significação fazem parte da gramática da língua, sendo mesmo a sua razão de ser, uma vez que a língua existe para possibilitar a comunicação e esta só acontece quando as seqüências lingüísticas fazem sentido para interlocutores. Aqui deve-se entender gramática como o próprio mecanismo da língua e não apenas como a descrição explícita da língua (gramática descritiva) ou apenas o conjunto de normas sociais para o uso da língua (gramática normativa);
- a segunda é a de aceitar e postular que a meta, o objetivo fundamental do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa (no caso da língua estrangeira ter-se-ia de adquirir e desenvolver a competência comunicativa nessa língua).

A competência comunicativa é a capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentido desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro. Basicamente se desenvolve a competência comunicativa, levando a pessoa a ser capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua, de forma adequada à produção de efeitos de sentido nas situações de interação comunicativa.

Se a competência comunicativa é a habilidade de constituir textos adequados a uma dada situação de interação para se comunicar por meio da produção de um efeito de sentido pretendido, e temos que desenvolvê-la, percebe-se que é impossível atingir este desenvolvimento sem trabalhar a dimensão significativa da língua, ou seja, sem trabalhar, com o aluno, a compreensão de como os recursos da língua e os tipos de recursos da língua atuam como pistas e instruções de sentido, enfim, sem trabalhar com as condições lingüísticas da significação. Isto quer dizer que levar em conta os efeitos de sentido, que tipos de recursos e recursos específicos são capazes de produzir e em que condições, é fundamental e necessário para se comunicar com adequação e, portanto, com competência. Em conseqüência, percebe-se que o ensino que tenha o objetivo acima proposto de fazer de alguém um usuário competente da língua, no sentido aqui proposto, não pode prescindir do trabalho com a dimensão significativa da língua.

Quem nos informará sobre as condições lingüísticas da significação, isto é, sobre os efeitos de sentido que cada tipo de recurso da

língua e que cada recurso em especial é capaz de produzir em textos para a comunicação, e em que condições estes efeitos se produzirão, é a teoria lingüística (ou gramatical), resultante dos estudos e da pesquisa lingüística.

Por recursos da língua estamos entendendo todos os tipos de unidades que ela tem (fonemas, entonações, morfemas, palavras, sintagmas, orações, frases, períodos simples e compostos, textos e seus diferentes tipos, etc.); flexões, construções, categorias, recursos como figuras de linguagem, etc.

Percebida e admitida a importância e a necessidade de trabalhar a dimensão significativa da língua, é preciso pensar em como fazê-lo. Usando os conhecimentos produzidos pela pesquisa lingüística, podemos, em linhas gerais, delinear algumas estratégias metodológicas ou procedimentos a utilizar nesse trabalho.

A primeira forma é, em atividades de compreensão de textos, discutir como os recursos lingüísticos atuam na produção de efeitos de sentido que se relacionam com o tema/tópico discursivo/macroestrutura do texto¹ e/ou como contribuem para a configuração desse mesmo tema, tópico discursivo ou macroestrutura. Por limitação de espaço, não podemos dar exemplo desse tipo de atividade, mas os interessados podem ver exemplos disso em Carreter e Lara (s.d.), Koch e Travaglia (1990, cap. 2) e Travaglia (2003, cap. 6). Podemos, todavia, lembrar que esta estratégia consiste basicamente em mostrar como cada recurso da língua utilizado na construção/constituição do texto tem uma função comunicativa relacionada com o objetivo ou intenção comunicativa em dada situação de interação.

A segunda forma é chamar a atenção sobre o que cada tipo de recurso e cada recurso em particular significa ou pode significar, quais as instruções de sentido que se pode pôr em jogo para a produção de efeitos de sentido em situações de interação comunicativa. Para este fim, achamos muito pertinentes as atividades de gramática reflexiva que propusemos em Travaglia (1996), e que consistem basicamente em perguntar o que significa o recurso em um dado texto, em que situação ou situações pode ser usado o texto constituído com aquele recurso, e ainda que recursos alternativos poderiam ser usados na mesma posição e se significariam a mesma coisa ou haveria diferenças

1 Os conceitos de tema, tópico discursivo e macroestrutura não coincidem, mas para efeito do que está sendo proposto aqui para o ensino pode-se, de uma certa forma, equiparar estas noções.

no efeito de sentido quando se usam recursos alternativos. Isto pode ser feito tanto quando se organiza e se sistematiza o ensino de língua pelos tipos de recurso (preposição, substantivo, pronome, conectivo, categorias gramaticais, ordem das palavras nas frases, etc.), como quando se organiza e se sistematiza o ensino por instruções de sentido básicas (comparação, oposição, quantidade, certeza, dúvida, indeterminação de agente, tempo, localização, negação, etc.) (cf. Travaglia, 2000 e 2003, cap. 4). Assim:

I – Quando se organiza o ensino pelo tipo de recurso, temos de desenvolver atividades que levem o aluno a perceber quais são as instruções de sentido comuns a todos os recursos daquele tipo e quais as instruções de sentido particulares de cada recurso desse tipo. Assim, por exemplo, os pronomes indefinidos teriam todos um sentido básico de se referir a algo de forma imprecisa, e a maioria deles indica também quantidade, mas eles podem ser divididos em subgrupos: os que se referem a seres humanos (alguém, ninguém, outrem); os que se referem a objetos e coisas, ou seja, não-humanos (algum, nenhum, outro); os que se referem a humanos e não-humanos (todos, vários, poucos, muitos, diversos, etc.); os que se referem a lugares (algures, nenhures, alhures).

O próximo passo seria saber a diferença entre os componentes de cada grupo. Por exemplo, qual a diferença na instrução de sentido de “alguém”, “ninguém”, “outrem”? Como cada um deles indica quantidade, ou seja, do ponto de vista da indicação da quantidade, qual a diferença entre nenhum, ninguém, vários, diversos, poucos, muitos, alguns, todos, nada, etc.? E, finalmente, quando eles aparecem em textos, verificar como a instrução do tipo de recurso e do recurso em particular está sendo usada no texto pelo produtor, na percepção do receptor, para a consecução de dado objetivo ou intenção comunicativa. Por exemplo, a oposição entre alguém e ninguém, com negação do primeiro e afirmação do segundo, usada em um texto para expressar a idéia da solidão.

Apenas um outro exemplo. Ao trabalhar conectivos marcadores de oposição, teremos que distinguir entre os tradicionalmente chamados de adversativos (mas, porém, todavia, contudo, entretanto, etc.), e de concessivos (embora, ainda que, mesmo que, etc.), que funcionam argumentativamente de modo diverso: os primeiros contrariam uma conclusão que uma oração anterior do texto faz pensar que seria válida (cortam uma expectativa *a posteriori* – estratégia do suspense),

enquanto os segundos anunciam que uma conclusão que se poderia tirar do que é dito na oração que iniciam não será válida (cortam uma expectativa *a priori* – estratégia da antecipação) (cf. exemplos 1).

Discute-se também a diferença entre os componentes de cada grupo, utilizando textos como os de (2) e tendo em conta a diferença entre eles e em que situações poderiam/deveriam ser usados:

(1)

a – Meu pai era contra meu casamento com José, *mas* eu me casei com ele.

b – *Embora* meu pai fosse contra meu casamento com José, eu me casei com ele.

(2)

a – *Embora* ele esteja em casa, não o receberá. (Certeza de que ele está em casa.)

b – *Mesmo que* ele esteja em casa, não o receberá. (Dúvida de que ele está em casa.)

II – Quando se organiza o ensino por uma instrução de sentido básica, devemos primeiro fazer um levantamento dos recursos capazes de pôr em jogo tal instrução de sentido. Assim, por exemplo, se pegarmos a instrução de sentido de *oposição/contraste*, poderíamos nos lembrar basicamente dos recursos especificados em (3) como capazes de exprimir oposição/contraste na Língua Portuguesa. A seguir se discute como cada recurso põe em jogo esta instrução de sentido, ou seja: há diferenças de sentido entre um e outro recurso? E, finalmente ao se trabalhar com textos, verifica-se como cada recurso foi usado para realizar determinada intenção comunicativa, produzindo dado efeito de sentido.

(3)

- *Conjunções e locuções conjuntivas adversativas*: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, senão, no entanto, enquanto que, ao passo que, não obstante (Cegalla, 1976, p. 187; Bechara, 1999, p. 321; Cunha e Cintra, 1985, cap. 16; Neves, 2000, pp. 755-770; Koch, 1989, pp. 56 e 66; Koch, 1992, pp. 35-37) (cf. exemplos 4);
- *Conjunções e locuções conjuntivas concessivas*: embora, conquanto que, mesmo que, mesmo quando, ainda que, ainda quando, posto que, por mais que, por muito que, por menos

que, em que (pese), nem que, sem que (=embora não), se bem que, apesar de que, dado que (Cegalla, 1976, p. 189; Bechara, 1999, p. 327; Cunha e Cintra, 1985, cap. 16; Neves, 2000, pp. 862-884; Koch, 1989, pp. 56 e 66; Koch, 1992, pp. 35-37) (cf. exemplos 1b, 2 e 5).

Na verdade, as conjunções introduzem orações subordinadas adverbiais concessivas desenvolvidas. Mesmo nas orações reduzidas concessivas aparece a oposição (cf. exemplos 6, 8a);

- *Conjunções e locuções alternativas*: quer..... quer (o valor é concessivo), ou / ou.... ou (quando o valor é de exclusão: as duas coisas são incompatíveis, o que é uma forma de oposição) (cf. exemplos 7) ;
- *Preposições e locuções prepositivas* (Cegalla, 1976, p. 175ss.; Bechara, 1999, p. 296ss.; Cunha e Cintra, 1985, cap. 15; Neves, 2000, pp. 603-731) (cf. exemplos 8):
 - *preposições essenciais*: contra, sem (exemplo 6e);
 - *preposições acidentais*: exclusive, salvo, exceto, salvo, fora, menos;
 - *locuções prepositivas*: apesar de (exemplo 6c), ao contrário de, em vez de, longe de.

Neves (2000, p. 644) registra que a preposição “contra” aparece em várias *expressões fixas* com sentidos de oposição: a) ser contra, ficar contra, ir contra (= opor-se a); b) falar contra (= declarar que está na oposição ou antes falar opondo-se); dar o contra (= opor-se a, recusar algo a); ser do contra, andar do contra (= ser / estar contra tudo).

- *Advérbios*: antes² (..... que) (= pelo contrário, ao contrário; mais para uma coisa do que para outra), contrariamente (cf. exemplos 9).
- O *palavra* “ora”: o valor é de oposição a uma condição esperada. Geralmente usada na língua oral (cf. exemplo 10).
- *Expressões*: ao contrário, seja qual for, qualquer que seja, seja quem for, onde quer que, quem quer que. Veja também as expressões com “contra” no item anterior (cf. exemplos 11).

2 Para alguns (como Cegalla, 1976, p. 187) esse “antes” é uma conjunção adversativa.

- *Antônimos*: palavras de qualquer classe, expressões ou seqüências que têm sentidos contrários ou que se opõem de alguma forma. Os antônimos muitas vezes são usados para criar oposição em conjugação com outros recursos, o que pode ser observado em diversos exemplos (cf., por exemplo a conjugação alternativa “ou”, no exemplo 7a) (cf. exemplos 4d, 7c, 8c, 9c, 12 e 13a, b).
- *Antítese*: figura de pensamento também chamada contraste. “É a oposição entre duas ou mais idéias, ou dois pensamentos” (Tavares, 1974, p. 347). Neste sentido, poder-se-ia falar de antítese sempre que há idéias ou pensamentos em oposição. Todavia, enquanto figura, a antítese é uma dimensão de efeito estético no texto e não a mera oposição (cf. exemplos 13).
- *A negação*: as diversas formas e recursos de negação podem ser usadas para criar oposição em conjunto com outros recursos ou não (cf exemplos 6b, d; 7a, b).

Não temos espaço para esboçar aqui uma explanação sobre as instruções de sentido específicas de cada tipo de recurso e de cada recurso em particular que atua na expressão da oposição/contraste. Lembramos todavia que, além dos rápidos comentários que fizemos, muitas indicações sobre a significação destes recursos são feitas nas obras das referências bibliográficas que fizemos ao listar os recursos acima e sugerimos, ainda, que se vejam Fabri (2001), Ferreira (s.d.), Houaiss et alii (2001), Koch (1989; 1992), Leite et alii (1979), além, evidentemente, de outros estudos que tratam dos recursos listados.

(4)

a – Ele a amava, entretanto/mas/porém/todavia não se casou com ela.

b – O rapaz trabalhou duramente, mas conseguiu o cargo de gerente (oposição compensatória).

c – A culpa não a atribuo à voz, senão a ele (Cegalla, 1976, p. 188).

d – Eu sou pobre, ao passo que ele é rico. (idem, ibidem)

e – O apartamento é frio, mas é um abrigo (Leite et alii, 1979, p. 55) (oposição, com valor de atenuação).

(5)

a – Por mais claramente que eu explique, eles não entendem.

b – Conquanto haja dificuldades, o projeto está se desenvolvendo a contento.

c – Ainda que/mesmo que o governo aprove as reformas, o país não terá sua vida econômica resolvida.

d – Sem que eu ensinasse, ele encontrou o caminho.

(6)

a – Correndo com toda velocidade ele chegou atrasado.

b – Comendo feito um louco ele não engorda.

c – (Mesmo/Apesar de) Ferida, ela defendeu os filhos.

d – Partidas ao mesmo tempo a lebre e a tartaruga não chegaram juntas. (Embora tendo partido ao mesmo tempo...)

e – Sem se apressar ele chegou adiantado.

(7)

a – Sou deputado ou não sou?

b – Quer você venha quer não venha, faremos a festa.

c – Ou eu sou honesto ou eu sou desonesto. Decida-se!

(8)

a – Seu irmão teve atitudes contra toda a ética e toda a moral cristã.

b – Sou contra dirigentes desonestos.

c – Este deputado hoje é do contra. Já foi a favor.

d – Em vez de parar, o trem passou pela estação em grande velocidade.

e – Longe de me amar, ele apenas me suporta

f – Todos morreram, exceto/salvo/menos meu pai.

(9)

a – Ela não veio a minha casa, antes mandou me chamar. (= ao contrário)

b – Não era um homem generoso, antes revelava-se mesquinho. (= ao contrário)

c – Ele é antes magro do que gordo. (= mais para uma coisa do que para outra)

d – Contrariamente a meu desejo, meu filho foi estudar fora.

(10)

– Ele quer comprar um carro.

– Ora, ele não tem um tostão no bolso.

(11)

a – Seja quem for que cometeu esta arbitrariedade, será castigado.

b – Pedro trabalhou duramente para enriquecer. Seu irmão, ao contrário, sempre contentou-se com pouco.

c – Seja qual for o resultado do concurso, eu me mudarei para Uberlândia.

(12)

a – Eu trabalho enquanto ele se diverte.

b – Foi Maria entrar, Pedro saiu.

(13)

a – Esta moça, que tem defeitos, tem também qualidades.

b – Quanto mais eu trabalho menos dinheiro eu ganho.

c – Feio, ele conquista todas as mulheres.

d – Ela se considera doente, o que não a impede de ir dançar toda noite.

e – “Há duas coisas neste mundo santas: / – O rir do infante – o descansar do morto... / O berço – é a barca que encalhou na vida, / A cova – é a barca do sidéreo porto...” (Castro Alves, apud Tavares, 1974, p. 347).

f – “E no perpétuo ideal que te devora, / Residem juntamente no teu peito / Um demônio que ruge e um deus que chora.” (Olavo Bilac, apud Tavares, *ibidem*).

Como se pode ver, nas duas formas de organizar/sistematizar o ensino é importante discutir o que os recursos podem significar, qual a diferença de sentido que apresentam recursos que têm alguma instrução de sentido comum e, finalmente, como as instruções de sentido que os recursos são capazes de pôr em jogo estão usadas em dado texto específico, em uma dada situação de interação comunicativa. É preciso ainda não esquecer que muitos recursos têm mais de uma instrução de sentido em si (cf., por exemplo, os pronomes indefinidos: indeterminação na referência; humano/não-humano/lugar; quantidade; etc.) e que no texto uma ou outra pode ganhar prioridade ou papéis específicos.

Apenas para lembrar, uma vez que todos já o sabem sobejamente, um ensino de aspectos formais se preocuparia, no caso dos pronomes indefinidos, por exemplo, em mostrar:

- sua classificação como classe de palavras (um tipo de unidade da língua);
- suas possibilidades flexionais em gênero e número;
- sua relação referencial com nomes, substituindo-os na cadeia lingüística como anafóricos ou não;
- sua função de determinantes no sintagma nominal;
- sua possibilidade de exercerem funções sintáticas tais como adjunto adnominal, sujeito, complemento do verbo;
- etc.

A ênfase que damos aqui ao trabalho com a dimensão significativa da língua nas atividades para ensino/aprendizagem da mesma é tão-somente para chamar a atenção à necessidade e à importância de se trabalhar a dimensão significativa da língua, de seus recursos, em face do quadro que configuramos no início. Isto não quer dizer que a forma não deve ser levada em conta, mesmo porque a forma pode ter, e tem, razões significativas de existência. Esta ênfase na necessidade de trabalhar com o significado, com as condições lingüísticas de significação, de produção de efeitos de sentido entre interlocutores para a comunicação, se justifica e se apóia no fato de que a tradição no ensino/aprendizagem de língua (sobretudo no de língua materna) vem sendo trabalhar apenas, ou mais, com a forma, por um lado, e com a classificação dos elementos lingüísticos, por outro. O trabalho com a forma pode ensinar sobre os tipos de recursos existentes em uma língua: unidades, construções, categorias, flexões, etc.; o trabalho de metalinguagem pode ensinar sobre como analisar e nomear tais recursos, mas ainda não permite aprender como os recursos da língua podem significar e, sobretudo, o que podem significar e em que condições. É o domínio (não necessariamente explícito, consciente) e o manuseio adequado dessas condições de significação que tornam o usuário da língua realmente competente, por isso não se pode relegar a segundo plano esta faceta da pluralidade do ensino de gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Evanildo (1999). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro, Lucerna.
- CARRETER, Fernando L. e LARA, Cecília de (s.d.). *Manual de explicação de textos*. Rio de Janeiro, Acadêmica.
- CEGALLA, Domingos P. (1976). *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. 14.ed. São Paulo, Nacional.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1985). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- FABRI, Kátia M. Capucci (2001). *Da diferenciação das conjunções adversativas em diferentes tipos de textos escritos*. Uberlândia/MG. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda (s.d.). *Novo dicionário Aurélio*. 1.ed., 8ª impr. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- HOUAISS, Antônio et alii (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro, Objetiva.
- KOCH, Ingedore G. V. (1989). *A coesão textual*. São Paulo, Contexto.
- ____ (1992). *A interação pela linguagem*. São Paulo, Contexto.
- KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1990). *A coerência textual*. São Paulo, Contexto.
- LEITE, Cília C. Pereira (Mãdre Olívia) et alii (1979). “Valor semântico das estruturas adversativas”. In: _____. *Reflexões para professores de Português 1: Semântica e Sintaxe*. Petrópolis/RJ, Vozes. pp. 49-69.
- NEVES, M. Helena de Moura (2000). *Gramática de usos do Português*. São Paulo, Ed. da Unesp.
- TAVARES, Hênio Último da C. (1974). *Teoria literária*. Belo Horizonte, Itatiaia.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez.
- ____ (1998). Universidade e educação linguística. *Revista da Unicsul: A Universidade no século XXI – desafios e perspectivas*. São Paulo, Unicsul, ano 3, n. 4, pp. 85-98, agosto.
- ____ (2000). “A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras”. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*. São Paulo, IP-PUC/SP. pp. 59-70.
- ____ (2003). *Gramática: ensino plural*. São Paulo, Cortez.