

Gramática e texto: repensando o ensino e aprendizagem de língua materna

Grammar and text: Reconsidering teaching and learning Maternal Language

Francisco Walisson Ferreira Dodó* e Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar de que modo os conteúdos gramaticais vêm sendo trabalhados no livro didático. Para o cumprimento da nossa proposta, escolhemos as orações subordinadas substantivas. As reflexões levantadas no presente artigo baseiam-se em escritores como Irandé Antunes (2003,2007), Bortoni-Ricardo (2004), Luciano Amaral de Oliveira (2010), Travaglia (2008) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio. A partir da discussão proposta, sugerem-se paradigmas para nortear pragmaticamente o fazer docente, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem e da ampliação e do desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas dos nossos alunos. Este estudo contribuirá, portanto, com o trabalho do professor de língua materna fomentando uma postura crítico-reflexiva a respeito do tratamento do ensino da gramática na sala de aula. Como resultados, nossa análise mostrou que, embora este conteúdo tenha mostrado avanço quanto o seu trabalho no material didático, sua abordagem apresenta, entretanto, uma lacuna: a exclusão do texto como o foco do ensino gramatical.

* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

** Professora Doutora do Curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Gramática. Livro Didático. Reflexões Sobre o Ensino de Língua Materna.

Abstract: *This work aims to analyze how the grammatical contents are being worked in the textbook. For the achievement of our proposal, we choose the subordinate noun clause. The reflections raised in this article are based on writers such as Irandé Antunes (2003,2007), Bortoni-Ricardo (2004), Luciano Amaral de Oliveira (2010), Travaglia (2008) and the National curricular parameters (PCN's) of high school. From the proposed discussion, paradigms are suggested to pragmatically guide the teacher, with regard to the teaching and learning processes and the expansion and development of the linguistic-communicative skills of our students. This study will, therefore, contribute to the work of the maternal language teacher fomenting a critical-reflexive posture regarding the treatment of grammar teaching in the classroom. As a result our analysis showed that, although this content has shown a breakthrough your work in the teaching material, its approach presents, however, a gap: the exclusion of text as the focus of grammar teaching.*

keywords: *Teaching and Learning grammar. Textbook. Reflections on the maternal language teaching.*

Introdução

É apontado como um dos papéis da escola a formação plena do aluno, isto é, sua preocupação deve estar centrada numa perspectiva de ensino que favoreça aos alunos conteúdos acadêmicos, a fim de que ampliem seus conhecimentos de mundo e possam compreender melhor os fenômenos e fatos que acontecem ao redor, oportunizando, assim, uma formação sólida e consistente, despertando nos discentes posturas e atitudes propiciadoras de seu desenvolvimento.

Vale ressaltar, no entanto, que esse tipo de ensino só se torna possível quando o trabalho e a seleção dos conteúdos curriculares que serão estudados estiverem contextualizados ao cenário cotidiano dos alunos e contemplem essa ideologia formativa à cidadania e à responsabilidade do ser humano consigo e com sua interação com a sociedade.

Mas como o ensino de gramática poderia acontecer sendo abordado nessa dimensão formativa acadêmico-cultural e ético-moral dos alunos? Quais as preocupações e cuidados do professor de língua materna quanto ao planejamento e preparação de suas aulas? Quanto à formulação do currículo,

que livros didáticos adotar? Que conteúdos acerca da língua(gem) eleger? De que maneira abordar e trabalhar os conhecimentos linguísticos em sala de aula?

Todas essas indagações fazem-nos inferir que a prática de ensino e a postura do professor de língua materna não pode ser neutra ou aleatória, mas sim, devem ser pautadas por caminhos que oportunizem aos nossos alunos, ao trabalharmos com a linguagem em sala de aula, o desenvolvimento de sua habilidade linguístico-comunicativa.

Mas será que o ensino de língua materna, mais precisamente as aulas de gramática, foco do nosso estudo, estão proporcionando aos nossos alunos o poder de libertação que tem a linguagem? Os livros didáticos que vêm sendo adotados privilegiam teorias que aliam língua-sociedade-prática cidadã? Os professores atuam conscientemente na seleção dos conteúdos, dando a eles uma abordagem pragmática, a fim de que os alunos compreendam e, ao mesmo tempo, apreendam o currículo também de maneira crítico-reflexiva?

Metodologia

Para diagnosticarmos isso, analisaremos no livro didático as formas de abordagem do conteúdo gramatical no que diz respeito às orações subordinadas substantivas, de que maneira esse conteúdo está sendo trabalhado e explorado nos livros didáticos utilizados pelos nossos alunos, isto é, com qual abordagem linguística vêm sendo visto e se as perspectivas adotadas estão contribuindo para um ensino de língua pragmático-reflexivo-funcional – que vê a língua como um instrumento vivo e carregado de significações.

O livro escolhido foi o volume 3 da coleção *Linguagem e Interação* dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, usado em turmas de 3º ano do Ensino Médio, adotado pela Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, localizada na cidade de Pacajus-Ceará.

Nesse estudo, sugeriremos paradigmas que lidem, ao tratar com o ensino de gramática na sala de aula, formas e maneiras que a percebam e a

concebam por um viés sociointeracionista, que considera o texto como o fator primordial e norteador das aulas de língua materna, já que é através dele e por ele que o homem dialoga, interage e se comunica com o universo. Por isso, as aulas de Língua Portuguesa devem ser concebidas como um encontro gerador de interação, objetivando possibilitar o desenvolvimento e aprimoramento da competência linguística dos nossos alunos.

Fundamentação teórica

Há tempos vem sendo questionada a existência de uma disciplina de língua materna a falantes pertencentes a essa mesma língua. Se, enquanto falantes de língua materna, internalizaram as regras de funcionamento da gramática do seu idioma, por que há nas escolas a necessidade de estudar aquilo que já dominam?

Já que o foco da discussão do nosso artigo é o trabalho com a gramática na escola, esse questionamento é importante, porque, a partir da nossa análise, podemos descrever de que modo o livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão aborda os conteúdos gramaticais, por exemplo, para, assim, levantarmos discussões e reflexões acerca dos caminhos por que devem trilhar tal ensino.

Tal preocupação caracteriza uma questão já muito defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), que entende que o ensino de gramática no contexto escolar deve ser visto como uma ferramenta de desenvolvimento linguístico do aluno, a fim de que aprenda a usar os conhecimentos adquiridos nas aulas de língua materna e aplicá-los adequadamente nos contextos comunicativos no processo de produção e interpretação de texto.

Nesse sentido, Travaglia (2008) conceitua três tipos de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação – que vê a língua como um conjunto de signos organizados capazes de gerar troca de informações entre os interlocutores; e, por último, concebe a linguagem como processo de interação (TRAVAGLIA, 2008, p. 20-21). Este último conceito vê o uso da língua numa perspectiva pragmático-

funcional, ou seja, um espaço gerador de comunicação por meio da interação do homem, considerando-o dentro de um contexto sociohistórico, político e ideológico.

Considerando esta concepção de linguagem, é correto afirmar, pois, que o mundo é linguagem, que o ser humano é social, por isso, traz inata a necessidade de estar sempre se comunicando.

E, se vivemos rodeados por linguagem e é através dela que nos comunicamos e interagimos, vale ressaltar a existência de diferentes variações linguísticas no processo comunicativo-interacional. Essas variações precisam ser conhecidas e desenvolvidas pelos nossos falantes, a fim de que possam usar a linguagem de modo eficaz, adequado e competentemente. É nesse contexto que entra o papel do ensino de língua materna nas escolas: cultivar abordagens de ensino de gramática que visem desenvolver e ampliar a competência linguística dos alunos.

Desse modo, como afirma Antunes (2003), o alcance desse objetivo dar-se-á apenas se as aulas de língua materna favorecerem “um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequadamente e competentemente” (ANTUNES, 2003, p. 13).

Vê-se, pois, a proeminência do estudo de língua ancorado numa perspectiva interacionista, objetivando a ampliação das habilidades linguísticas dos falantes. Por isso, é preciso observar como a abordagem da gramática vem acontecendo, se ela está, de fato, proporcionando ao aluno uma reflexão crítica sobre o uso da linguagem, favorecendo a ampliação de suas competências discursivas.

E para que o ensino de língua materna consiga alcançar seu objetivo, é imprescindível que as escolhas das teorias que irão nortear o trabalho com a gramática em sala de aula possam ir ao encontro das novas tendências linguísticas que concebem o uso da língua vinculado a seus contextos reais de comunicação. Dessa forma, é necessário observar que tipos de gramáticas, conceitos de ensino e de língua estão sendo levados às escolas; pois, desse modo, é possível fazer uma análise acerca de que tipo e práticas de ensino da

linguagem estão acontecendo nas aulas e de que maneira tais teorias vêm repercutindo nas práticas de uso da língua.

Embora língua e gramática não correspondam, vale lembrar que não é possível falar de língua sem ter que falar de gramática: “não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua” (ANTUNES, 2003, p. 23). Observando a citação proposta pela autora, entende-se, assim, que o ensino da língua só acontecerá de maneira eficiente e significativa, quando o ensino da gramática começar a ser compreendido por um viés que alia texto, gramática e contexto comunicativo. Por isso, é importante deixar claro ao aluno que há vários conceitos de gramática, a fim de perceber que cada gramática existente tem uma finalidade e norteia um contexto específico de comunicação e que deve ser aceito e reconhecido linguisticamente.

Amiúde, pessoas perguntam por qual motivo se deve ensinar gramática da língua uma vez que já a praticam diariamente, desde a aquisição linguística, ou por que tais conteúdos são ensinados se não servirão às suas vidas. Essa indagação traz uma gama de reflexões acerca da gramática. Por exemplo, o que é, realmente, a gramática? Como seu ensino vem acontecendo em nossas escolas? Como é o trabalho nos livros didáticos? Por qual motivo tem-se a necessidade de estudar gramática na escola? Por acaso, o ensino de língua materna e ampliação dos seus conhecimentos vêm contribuindo com o desenvolvimento intelectual dos alunos e com uma formação sólida e consistente no que diz respeito às práticas interativo-comunicacionais?

Nessa perspectiva, ratificamos, portanto, a importância do cuidado que se deve ter com a abordagem da gramática em sala de aula.

Desse modo, o professor precisará adotar uma prática participativa, crítica e reflexiva no que se refere ao ensino da gramática no contexto escolar. Ou seja, o professor precisará necessariamente de forma cônica, selecionar que tipo de gramática será abordado em sala de aula, que conceitos de língua nortearão suas aulas, que materiais serão utilizados, a fim de que as aulas de português ganhem uma dimensão pragmático-funcional e significativa na vida dos falantes.

Irané Antunes (2007) sugere o seguinte conceito de gramática:

Quando se fala em gramática, pode-se estar falando: a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: 'a gramática do português'; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de 'gramática internalizada'; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: 'a gramática da norma culta', por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo, como em: 'a gramática gerativa, 'a gramática estruturalista', 'a gramática funcionalista'; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: 'a gramática tradicional', por exemplo; d) de uma disciplina escolar, como em: 'aulas de gramática'; e) de um livro, como em: 'a gramática de Celso Cunha. (ANTUNES, 2007, p. 25-26).

Se considerarmos o conceito de gramática da alternativa "a)", perceberemos que ela pode ser definida como um conjunto de regras que estrutura o funcionamento de determinado idioma e que, através da prática, é internalizado por seus falantes. Assim: "ninguém aprende uma língua para depois aprender sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso" (ANTUNES, 2007, p.26).

Dessa maneira, muitos poderiam questionar a respeito do ensino de gramática, uma vez que já dominam o idioma que falam. E, então, por que a existência do ensino de língua materna nas escolas? Esse ensino torna-se muito necessário e imprescindível, pelo fato da existência das variações linguísticas. Isto é, é comum que, para cada contexto comunicativo, seja exigida do aluno uma maneira de fazer o uso da linguagem, e, muitas vezes, o aluno demonstra não dominar suas habilidades linguísticas, porque conhece e faz uso apenas da sua variante linguística, seja ela ancorada nos padrões da norma culta ou não, em qualquer situação de comunicação.

Isso não significa dizer que a maneira de falar do estudante não tenha quer ser valorizada, respeitada e reconhecida. Mas como afirma Bortoni-Ricardo (2004):

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus

recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abandonadas nas gramáticas normativas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.75).

Portanto, a escola fica incumbida em criar mecanismos que possam ampliar cada vez mais as habilidades dos alunos em relação ao uso que ele faz da linguagem em seu cotidiano. E é, por isso, que, ao trabalhar com a gramática, o professor precisa ser cauteloso acerca do conceito de língua que irá eleger para trabalhar em sala de aula.

Luciano Amaral de Oliveira (2010) propõe que a língua deve ser abordada pela concepção interacionista ou sociointeracionista. Trabalhar a linguagem, nessa perspectiva, a língua passa a ser vista como um meio de interação, considerando os sujeitos participantes do processo de comunicação “sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê” (OLIVEIRA, 2010, p. 35), o sujeito que, dentro de contextos reais de uso da linguagem, produz e interpreta textos, evidenciando, desse modo, a essência da língua - a capacidade de gerar e produzir comunicação.

Oliveira (2010) corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

[...] o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua. (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Considerando todos esses aspectos e relacionando-os ao processo de ensino de língua materna, pode-se evidenciar, portanto, a relevância de um ensino de gramática pautado nas ideias sociointeracionistas, que visam, com o ensino de língua, promover e ampliar as competências linguísticas dos discentes.

Vale ressaltar, também, que, uma vez que a concepção interacionista considera como elementos imprescindíveis ao processo de comunicação sujeito-texto-contexto, as nossas aulas de gramática devem espelhar uma prática de ensino que permita aos nossos alunos desenvolverem sua

competência linguístico-comunicativa. Mas isso só será possível quando, nas aulas, o aluno tiver a oportunidade de “um contato mais positivo [...] com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler adequadamente e competentemente” (ANTUNES, 2003, p. 13).

Análise de dados

À guisa de demonstração, analisaremos uma coleção do livro didático *Linguagem e Interação* dos autores Carlos Emílio, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, volume III, que, atualmente, está sendo o livro adotado na Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão do município de Pacajus-Ceará, a fim de diagnosticar se os conteúdos de gramática – sobretudo as orações subordinadas substantivas -, neste livro, vêm sendo trabalhados na perspectiva da língua dissociada de sua verdadeira função – a comunicação -, ou se vêm sendo trabalhados de acordo com a concepção sociointeracionista – que vê a língua como um leque de possibilidades e sentidos.

Em nosso estudo, quando analisamos a abordagem das orações subordinadas substantivas no livro selecionado para a nossa pesquisa, levantamos reflexões acerca dos prejuízos que um ensino de língua inadequado e inócuo pode causar ao processo de aprendizagem dos alunos e, em paralelo a isso, levantamos discussões sobre os ganhos em trabalhar as orações subordinadas substantivas aliadas à perspectiva de abordagem eleita em nosso trabalho: perceber a importância da gramática na construção textual no processo de comunicação.

O viés norteador dessa nossa investigação, como já o dissemos, é a perspectiva sociointeracionista, uma vez que considera a língua não como uma entidade estática, mas sim dinâmica, que também compreende o estudo da língua como forma de desenvolvermos as competências linguísticas e comunicativas dos nossos alunos. Investigaremos, assim, se as orações subordinadas substantivas são trabalhadas no livro didático nessa perspectiva funcional da linguagem, percebendo-a viva e significativa, colocando o texto como o centro do ensino de Português.

Desse modo, iremos observar de que maneira e com qual finalidade estes conteúdos foram abordados; qual o conceito de língua adotado para promover esses estudos e, por fim, analisarmos se a ideia central do ensino da linguagem está em desenvolver as competências comunicativas dos alunos, ou se esse objetivo continua sendo confundido com aulas de nomenclaturas gramaticais.

Mas, antes de passarmos à análise do conteúdo propriamente dita, faz-se necessário rever a diferença entre gramática e nomenclatura gramatical, que com frequência são confundidas.

Gramática, como sugere Antunes (2007), são as normas que regem ou regulamentam o uso das unidades linguísticas. É a gramática, portanto, que estabelece as normas de como deve ser usado ou não o sistema da língua. Enquanto as nomenclaturas gramaticais:

Dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes, embora também expressem determinada visão dos fatos que designam. Mas não são regras; não regem esse ou aquele padrão. Não implicam, portanto, competências para alguém falar e escrever melhor, como acreditam alguns que ensinam essa gramática. (ANTUNES, 2007, p. 78).

Perceber essa diferença faz-se relevante, uma vez que é por meio da sua compreensão que poderemos ministrar de maneira consciente e crítica o ensino da gramática na escola, percebendo, assim, que a abordagem inadequada do ensino de língua materna pode prejudicar, muito negativamente, no processo de aprendizagem dos alunos.

Em suma, nossa análise pretende verificar por quais abordagens o conteúdo gramatical – as orações subordinadas substantivas - é abordado no livro didático: se seu ensino esgota-se na estrutura da língua, confundindo o ensino de gramática com o de nomenclatura gramatical, ou se à gramática é dada uma abordagem sociointeracionista, isto é, a ampliação dos conhecimentos linguísticos para produzir textos e nos comunicarmos de modo eficiente nos diversos contextos de produção.

Baseados, portanto, nessa ideia de que texto, língua e gramática não são a mesma coisa, mas só coexistem interligados um ao outro, é que analisamos a abordagem deste conteúdo.

Observemos o modo como o conteúdo está sendo abordado neste livro didático.

Figura 1: Explicação do conteúdo: As modalizações e as orações subordinadas substantivas.

A modalização — síntese

Vimos anteriormente que a **expressão do ponto de vista do enunciador** em relação a uma informação é o que chamamos de **modalização**.

O enunciador pode projetar-se e aderir ao que diz. Por exemplo:

Eu acho que a literatura brasileira é muito rica.
O enunciador assume a informação como dele (é ele quem *acha*, quem tem uma opinião).

Ou ele pode distanciar-se do que diz. Por exemplo:

A literatura brasileira é muito rica.
O enunciador apenas enuncia a informação, evita destacar sua opinião.

A modalização é bastante frequente nos textos em que o falante deixa clara sua posição a respeito das informações transmitidas. Por isso, é bastante comum em textos argumentativos.

Fonte: FARACO & MOURA, 2010, p. 314-315.

À primeira vista, se comparada a outros tipos de abordagem gramatical, esta se mostra numa linhagem mais moderna, superando o ensino estruturalista da língua. Neste livro, as orações subordinadas são estudadas em simetria à modalização, isto é, sugere um estudo de como o enunciador pode expressar um posicionamento. Essa perspectiva revela um passo positivo nos estudos gramaticais trabalhados no livro didático, uma vez que tenta mostrar ou sugerir de que maneira podemos usar o conteúdo práxis e significativamente.

Isso traduz, portanto, uma abordagem que concebe o ensino da gramática numa visão contextualizada, pois é perceptível um uso pragmático-funcional dela, que atua e participa no processo de construção de textos. Vejamos que, na figura 2, o quadro expositivo tem como finalidade trabalhar o conceito e classificação das orações subordinadas substantivas, o que não é negativo, porque reconhecemos que, para haver a comunicação, o aluno precisa saber utilizar as estruturas linguísticas para construir textos.

Figura 2: Exposição dos conteúdos.

Espero **que** você reveja sua opinião sobre Guimarães Rosa.
 or. principal or. subord. subst. objetiva direta
 (= objeto direto do verbo *esperar*)

A seguir, exemplos de oração subordinada substantiva de cada caso.

1. Subjetiva
É fundamental **que** você leia as obras de Clarice Lispector.
 or. principal or. subord. substantiva subjetiva
 (= sujeito do verbo *ser*)

2. Objetiva direta
A sabedoria popular prega **que** nenhum homem é uma ilha.
 or. principal or. subord. substantiva objetiva direta
 (= objeto direto do verbo *pregar*)

3. Objetiva indireta
Meus pais convenceram-me **de** que preciso estudar mais.
 or. principal or. subord. substantiva objetiva indireta
 (= objetiva indireta do verbo *convencer*)

4. Completiva nominal
Tenho certeza **de** que vou estudar Direito.
 or. principal or. subord. substantiva completiva nominal
 (= complemento nominal do subst. *certeza*)

5. Predicativa
A verdade é **que** o professor de História não vai sair do colégio.
 or. principal or. subord. substantiva predicativa
 (= predicativo do sujeito "A verdade")

6. Apositiva
Um coisa é certa: **vou ler as obras de Lygia Fagundes Telles.**
 or. principal or. subordinada substantiva apositiva
 (= aposto do substantivo *coisa*)

Fonte: FARACO & MOURA, 2010, p. 317.

Analisando o exemplo 2, entendemos que é este o momento em que a estrutura e o reconhecimento nomenclatural são o foco nesta seção. Tem-se, por exemplo, o seguinte período composto por subordinação: “**A sabedoria popular prega que nenhum homem é uma ilha**”. Nesta frase, para o aluno entender o conteúdo, seria ensinado a ele que: (A sabedoria popular = sujeito; prega = verbo transitivo direto; A sabedoria popular = oração principal apresentando um termo faltante: o objeto direto); (que nenhum homem é uma ilha = funciona como termo faltante da oração principal); e como o conteúdo é as orações subordinadas substantivas, (que = a conjunção integrante, que liga a segunda oração que funciona como o termo faltante da oração principal, o objeto direto da oração principal).

Trabalhar a gramática somente contemplando sua estrutura, embora seja importante saber usar os conhecimentos estruturais da gramática, isso representaria lacunas em seu ensino, se considerarmos que o estudo da gramática está para a construção de textos nos processos de interação da língua.

Vale destacar, no entanto, que neste livro há um passo positivo dado à abordagem das orações subordinadas substantivas, a vinculação do seu estudo aos processos de modalização da língua. Desse modo, sua abordagem não se limita ao ensino estrutural da língua, mas confere funcionalidade discursiva às relações sintagmáticas e paradigmáticas da língua.

Na figura 3, por exemplo, o trabalho com as orações subordinadas dá-se por seu ensino associado aos principais tipos de modalização. No livro didático em análise, são trazidos 10 tipos: 1) a constatação; 2) o saber; 3) a certeza: forte certeza, média certeza, fraca certeza, pressentimento/suposição; 4) a apreciação; 5) a obrigação; 6) a possibilidade; 7) o desejo; 8) a exigência; 9) a declaração e 10) a confirmação. Daremos destaque à modalização confirmação, como exemplo para justificar a nossa escolha pelo sociointeracionismo como uma abordagem mais produtiva ao se trabalhar com a gramática em sala de aula.

Vejamos a figura 3. Ela, em comparação com a figura 2, amplia a possibilidade de uso da função das estruturas linguísticas na construção de texto.

Figura 3: Exposição dos conteúdos.

10. A confirmação

Eu garanto que a literatura brasileira contemporânea é indefinível.

Observe como as expressões de modalização destacadas modificam completamente o sentido da afirmação “a literatura brasileira contemporânea é indefinível”.

Em todas essas formas, é possível deixar o enunciado menos carregado de subjetividade, apagando as marcas do eu, ou seja, de quem expressa a opinião. Assim, em vez de dizer:

Eu constato que a literatura brasileira contemporânea é indefinível.

pode-se dizer:

Constata-se que a literatura brasileira contemporânea é indefinível.

Note como, no segundo caso, a expressão da opinião assume tom mais generalizado, não recaindo exclusivamente sobre o eu. É o que chamamos de **neutralizar a expressão subjetiva**.

Em um texto argumentativo, você pode optar entre modalizações mais subjetivas ou objetivas, de acordo com o tipo de argumentação que pretende construir (apelando mais para a razão ou para a emoção).

Fonte: FARACO & MOURA, 2010, p. 317.

O Quadro 1, a seguir, é uma tentativa de comparar duas perspectivas de abordagem gramatical deste conteúdo: quando consideramos apenas o viés estruturalista, ou quando abordamos o uso da estrutura associada a determinados contextos de uso da língua, a abordagem sociointeracionista.

Quadro 1: Comparativo entre duas perspectivas de abordagem gramatical

Exemplo da frase:	Estrutura da frase:	Tipo de ensino	O que se considera neste ensino?	O que se ganha com este tipo de abordagem gramatical?
1 Eu garanto/ que a literatura brasileira contemporânea é indefinível	Eu garanto/ <i>(oração principal)</i> que a literatura brasileira contemporânea é indefinível. <i>(oração subordinada substantiva objetiva direta)</i>	Estruturalista	A estrutura pela estrutura	Conhecimento da estrutura da gramática da língua.
2 Constata-se/ que a literatura brasileira contemporânea é indefinível	Constata-se/ <i>(oração principal)</i> que a literatura brasileira contemporânea é indefinível. <i>(oração subordinada substantiva objetiva direta)</i>	Estruturalista	A estrutura pela estrutura	Conhecimento da estrutura da gramática da língua.

3 Eu garanto/ que a literatura brasileira contemporânea é indefinível	Eu garanto/ (<i>oração principal</i>) que a literatura brasileira contemporânea é indefinível. (<i>oração subordinada substantiva objetiva direta</i>)	Socio- interacionista	Contexto de produção – Texto – Gramática	Conhecimento e uso crítico- reflexivo das estruturas linguísticas adequando-as ao contexto de produção.
4 Constata-se/ que a literatura brasileira contemporânea é indefinível	Constata-se/ (<i>oração principal</i>) que a literatura brasileira contemporânea é indefinível. (<i>oração subordinada substantiva objetiva direta</i>)	Socio- interacionista	Contexto de produção – Texto – Gramática	Conhecimento e uso crítico- reflexivo das estruturas linguísticas adequando-as ao contexto de produção.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

Fazendo uma leitura do quadro acima, podemos ver que a abordagem gramatical utilizada nas frases (1) e (2) esgota-se no ensino estrutural da língua, tendo, portanto, como foco o estudo dos elementos linguístico-estruturais da gramática, que reconhecemos sua importância no processo de construção do texto. No entanto, se considerarmos as frases (3) e (4), perceberemos que a abordagem gramatical dessas sentenças – o sociointeracionismo -, além de considerar a estrutura importante, sugere que a gramática seja concebida não como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta que possibilita a comunicação. Desse modo, o aluno não apenas conhecerá a estrutura de sua língua, mas terá sobre esse conhecimento um posicionamento crítico-reflexivo, uma vez que aprenderá a usar a gramática, adequando seu uso ao contexto de produção específico.

Para melhor exemplificarmos as contribuições que uma abordagem sociointeracionista pode oferecer ao ensino de gramática, observemos os seguintes exercícios propostos pelo livro didático. Neste volume, foram propostas seis atividades. Delas, selecionamos duas para nos aprofundarmos em nossa análise.

Figura 4: Análise de questões propostas.

- 1 As frases a seguir tendem à “neutralidade”, ou seja, não há marcas fortes da adesão ou distanciamento de quem as enunciou. Reescreva-as em seu caderno, utilizando expressões de modalização variadas, de maneira que exprima uma opinião por meio delas. Veja um modelo:

Vai haver pouca gente na festa.
Eu sinto que vai haver pouca gente na festa.

- a) Ela brigou com o namorado.
- b) Todos nós temos o direito de não amar.
- c) A clonagem de embriões humanos já é possível.
- d) A violência nas grandes cidades só aumenta.

Fonte: FARACO & MOURA, 2010, p. 316.

Analisando o que se pede na questão, vê-se que a preocupação central não está nas nomenclaturas gramaticais – que, por sinal, por muito tempo foram o centro das aulas de português e, em alguns contextos, ainda o são. Nesta atividade, o foco é o funcionamento desses termos, ou seja, a maneira como a questão é explorada permite ao aluno compreender o porquê de estudar o conteúdo, saber como as orações subordinadas substantivas funcionam nas construções de texto, compreender seus efeitos de sentido, quando usadas, apreender, enfim, o uso do conhecimento gramatical no processo de produção e recepção textual.

Desse modo, vê-se um trabalho cuja finalidade está vinculada a uma perspectiva que exige do aluno não apenas conhecimentos estruturais da língua, requer também que ele reflita, interprete, (re)construa possibilidades de uso da língua, leia, escreva, escute e fale.

Na frase do item d), por exemplo, tem-se: “**A violência nas grandes cidades só aumenta**”. Vejamos que a estrutura utilizada para construir esta frase confere a ela certo efeito de neutralidade discursiva¹, isto é, há na frase a opinião de seu enunciador, mas sua estrutura sintática consegue criar um distanciamento entre enunciador e seu posicionamento. Às vezes, em certos

1 Sugerimos a leitura da obra: Problemas de Linguística Geral I e II de Émile Benveniste. 5ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Nas obras, o autor aborda a ideia da subjetividade da linguagem.

contextos de comunicação, o enunciador precisará construir um discurso com tendência à neutralidade, mas também em certos momentos de interação, a situação comunicativa poderá exigir do enunciador que seu discurso seja marcado linguisticamente para que seu texto apresente traços de personalidade. No Quadro 2, a seguir, a frase em questão pode ser assim estruturada:

Quadro 2: Quadro analítico.

A violência nas grandes cidades só aumenta	Modalização	Em que contexto de produção usar?
1 Sabe-se/ que a violência nas grandes cidades só aumenta.	Cria um efeito de neutralidade discursiva.	- Um estudante de vestibular que precisa escrever um texto dissertativo-argumentativo no ENEM, etc.
2 Eu vejo/noto/percebo/ que a violência nas grandes cidades só aumenta.	Cria um efeito de subjetividade discursiva.	- Um cidadão expondo sua revolta numa entrevista; - Um especialista em Segurança Pública produzindo um artigo de opinião, etc.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

Observemos que, no exemplo acima, que o foco não se limita ao ensino estrutural da língua, mas mostra que, dependendo do contexto de interação, a estrutura linguística vai exercer no texto uma função e um significado esperados pela situação de comunicação.

Assim, considerando este exemplo de abordagem gramatical nesta atividade, se o aluno compreende o uso da modalização nas estruturas linguísticas, isto é, como usamos essa propriedade nos textos, se o aluno aprende a desenvolver e ampliar o seu léxico e possibilidades de construção de sentidos no texto, que as orações subordinadas substantivas estão presentes e são imprescindíveis nas construções textuais, aprenderá que as estruturas gramaticais têm um funcionamento, um uso específico nos mais variados gêneros de texto aplicados a seus contextos de comunicação. Esse modelo de atividade constitui, portanto, um exemplo da abordagem gramatical sociointeracionista, uma vez que busca fomentar o desenvolvimento linguístico do aluno.

Passemos agora à análise da próxima questão. Percebemos que o foco da atividade é o trabalho com as nomenclaturas gramaticais e com a análise sintática. Vejamos a figura 05.

Figura 05: Atividades propostas.

4 Em seu caderno, classifique as orações subordinadas substantivas em destaque.

- a) É uma pena **que não tenham assistido a esse filme.**
- b) Lembrem-se **de que todos caminham para a velhice.**
- c) "Cifras indicam **que há 7,7 milhões de jovens deslocados no mundo.**"
(www.adital.com.br)
- d) Temos esperança **de que essa crise econômica seja superável.**
- e) Sempre me perguntam **por que você é tão egoísta.**
- f) Minha vingança é esta: **que se casem.**
- g) A verdade é **que os preços não aumentaram.**



Fonte: FARACO & MOURA, 2010, p. 316-318.

Esse tipo de abordagem traz à tona todos aqueles questionamentos acerca do ensino de gramática e das nomenclaturas gramaticais. Faz-se ou não o estudo das nomenclaturas? Por que estudamos isso se não precisamos deste conteúdo para escrevermos? Essas indagações nos levam aos seguintes questionamentos: deve-se ou não, na escola, trabalhar nomenclaturas gramaticais? Elas servem para alguma coisa? No processo de construção da comunicação, elas são, de fato, precisas e relevantes?

Sim. A nomenclatura tem papel estimável nas aulas de língua, muito embora precisemos entender, de uma vez por todas, que gramática e nomenclatura gramatical são termos distintos e que, por isso, não se deve achar que ensinar a língua é trabalhar com os alunos nomenclaturas gramaticais.

Mas onde fica o ensino da nomenclatura gramatical nesse contexto? Por que, afinal, esse estudo faz-se relevante?

Irândé Antunes fala-nos acerca dessa questão:

É conveniente que saibamos, numa atividade de análise, de reflexão sobre a língua, chamar as unidades pelos seus nomes técnicos. Isso corresponde a uma competência a mais, relevante, como disse, se o contexto assim o exigir. Sem dúvida nenhuma, o conhecimento da nomenclatura gramatical também

faz parte de nosso conhecimento enciclopédico e, de certa forma, de nosso repertório cultural. “A atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua” (NEVES, 2002, p.258, apud ANTUNES, 2003), sobretudo quando é adotada a postura crítica de analisar a consistência de certos termos. (ANTUNES, 2003, p.79).

Em outras palavras, o que a autora está querendo dizer é que explorar o ensino de nomenclatura gramatical em sala de aula é relevante, sim, à ampliação linguístico-vocabular dos alunos. Na verdade, o que se deve combater é a falsa ideia de acharmos que estudar a língua, a linguagem, gramática é decorar listas e mais listas intermináveis de termos e nomes.

Desse modo, evidencia-se, portanto, a perspectiva de um ensino de língua materna pautado na exploração e ampliação das competências linguístico-comunicativas dos alunos, e que para alcançarmos tal nobre propósito, o fazer docente deverá guiar-se por um caminho consciente, crítico, reflexivo, que adote teorias que colocam e veem a língua numa proposta interativa, participativa e construtora da língua.

Esse tipo de abordagem linguística elege para as aulas de língua materna, a presença do texto como elemento primordial e norteador do ensino de português para, depois, entrarem em ação as relações que o texto faz com todos os seus mecanismos e estratégias de construção do discurso, da comunicação.

Em suma, é possível perceber uma mudança positiva quanto à abordagem da gramática neste livro didático, pois os autores, ao tratar sobre as orações subordinadas substantivas, tiveram o cuidado de propor atividades que possam evidenciar a inegável presença da gramática e suas formas de funcionamento e construção nos textos.

No entanto, vale ressaltar que, embora os autores tenham buscado trabalhar o conteúdo numa perspectiva pragmático-funcional, o livro apresenta uma falha – muito grande por sinal - o texto não está sendo o viés principal para se trabalhar a língua, a gramática está sendo trabalhada fora dos textos. Observemos, a partir das questões apresentadas no nosso trabalho que, para exemplificar e trabalhar o conteúdo, os autores fizeram uso de frases soltas, descontextualizadas. A falha está exatamente nesse ponto, porque, quando

nos comunicamos, não falamos ou escrevemos frases soltas, descontextualizadas; para nos comunicar e dialogar produzimos, emitimos e interpretamos textos.

Dessa maneira, seria preferível e mais consistente, trabalhar o conteúdo, permitindo que o texto seja a ênfase em sala de aula, pois, assim, os alunos poderão entender e compreender verdadeiramente o funcionamento das estratégias de discursar, o como usar a língua e todos os seus aspectos a seu favor na construção de textos coerentes e coesos, caracterizado pelo uso de uma linguagem competente, eficaz e adequada aos diferentes contextos de comunicação.

No ato comunicativo tudo precisa ser considerado: o texto, seus interlocutores, seus propósitos e intenções, como também o contexto no qual esse processo de interação acontece, sua gramática. Enfim, a comunicação só acontece, porque interlocutores fazem uso da linguagem e de contextos linguísticos para construir significados através de seus textos. Por isso, quando trabalhamos com a gramática, necessariamente, ela deverá ser abordada e explorada a partir dos textos, a fim de que percebamos de que maneira ela atua nesse processo comunicativo, na construção textual.

Fica sem fundamento, portanto, reduzir a condição para o uso da língua, apenas, a uma competência de ordem gramatical. Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente. Na verdade, a gramática é insuficiente, pois a interação verbal requer ainda: o conhecimento do real ou do mundo; o conhecimento das normas de textualização e os conhecimentos das normas sociais de uso da língua. (ANTUNES, 2007, p. 54-55).

Assim, o que deve ser questão central nas aulas de língua materna é o processo de produção e interação comunicativas entre os falantes - a produção adequada e pragmática dos textos. E compreender o processo de construção linguística e comunicativa é colocar nas aulas de português como elemento centralizado a presença do texto, do discurso, uma vez que é através dele e por ele – o texto – que iremos poder ampliar os nossos conhecimentos acerca da linguagem, a fim de usá-la conveniente e eficazmente, fazendo dela um instrumento de interação e desenvolvimento, de nossa formação, percebendo-

nos como agentes construtores da língua e que, portanto, possuímos voz, língua(gem), que “[...] deve estar situada no emaranhando das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido” (PCN, 1999, p.141).

Seria possível um ensino de língua que não estivesse ancorado nas ideias da interação do homem com o mundo? Fora dessa condição, o ensino de língua seria eficiente e teria significação e relevância?

Considerações finais

Podemos concluir que todo e quaisquer processo de ensino, necessariamente, deve estar fundamentado numa prática pedagógica que confere aos conteúdos abordados em sala de aula significações e funcionalidades práticas na vida dos nossos alunos.

O professor de língua materna precisa refletir, pois, acerca de sua prática de ensino, procurando eleger, sempre, paradigmas e estratégias capazes de tornarem as aulas de gramática um verdadeiro encontro promovedor das habilidades linguísticas dos estudantes.

Mas, para isso, é indispensável que a mediação do professor nesse processo de prática e ampliação da linguagem seja de maneira consciente, crítica e reflexiva, que defenda um tratamento da linguagem nos moldes da perspectiva sociointeracionista – teoria que coloca como o centro das aulas de língua materna a comunicação e todos os seus constituintes, uma vez que só faz sentido estudarmos a língua quando tais processos de ensino, aprendizagem e ampliação das nossas habilidades linguísticas são aprimorados a fim de nos ajudar a fazer um uso mais eficiente e adequado da linguagem.

É preciso, portanto, que em nossas aulas de português possa acontecer, na verdade, uma interação entre os usuários da língua, que, nesses encontros, aprendam a lidar e a manusear a gramática a fim de produzir e interpretar texto, gerar comunicação. Por essa ótica, nas aulas de gramática é preciso oportunizar aos alunos um ensino eficiente e responsável da linguagem.

Por isso, o fazer docente no processo de ensino e aprendizagem da gramática precisará ser lúcido e engajado para, assim, alcançarmos o verdadeiro objetivo das aulas de língua materna: desenvolver e ampliar sempre mais as competências linguísticas e comunicativas dos nossos brasileiros.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto de. MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*. Volume III. São Paulo: Ática: 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.