

ENSINANDO GRAMÁTICA PARA O USO DA LÍNGUA MATERNA

Helena Feres Hawad
(UERJ/PUC-Rio)

RESUMO

As críticas ao ensino tradicional da língua materna têm apontado, já desde muito tempo, suas deficiências com respeito ao que deveria ser seu objetivo principal: conduzir os estudantes a um melhor domínio da língua. Não obstante, o professor brasileiro, em geral, ainda dispõe de poucos recursos didáticos para reformular sua prática. Este artigo apresenta exemplos de atividades pedagógicas para a abordagem produtiva das orações subordinadas substantivas no ensino da língua portuguesa, a partir de três funções discursivas dessas estruturas: o discurso indireto, a coesão textual e a modalização. As atividades favorecem a integração entre gramática, leitura e produção de textos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua materna; abordagem produtiva da gramática; orações subordinadas substantivas

1. Introdução

Tem crescido no Brasil a consciência da importância de um enfoque produtivo no ensino da língua materna, isto é, de um enfoque que priorize as habilidades de uso da língua, e não a análise gramatical, alvo do tradicional ensino descritivo-normativo. É provável que a maioria dos professores da língua materna em atividade em nosso país compartilhe das críticas correntes às práticas tradicionais de ensino e

esteja sensibilizada para a necessidade de mudanças. Ainda carecemos, no entanto, do desenvolvimento e da difusão de alternativas pedagógicas, não obstante algumas ótimas propostas já feitas nesse sentido, por exemplo, por João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena de Moura Neves, para citar apenas alguns dos nomes relevantes na área.

Este artigo se alinha ao esforço de pesquisadores e professores que têm trabalhado para desenvolver ferramentas didático-pedagógicas adequadas a essa mudança de foco.

Trata-se de tarefa imperiosa diante da urgência de melhorar os indicadores educacionais brasileiros, e de construir uma prática escolar que contribua decisivamente para a inclusão social. É um cenário em que a disciplina de língua materna assume papel central, dado o caráter fundante e estruturante da linguagem para o acesso ao conhecimento em geral, em qualquer área. Nas palavras de Azeredo (2007, p.29),

O homem é dotado de uma capacidade inata para conhecer, compreender e se expressar, mas essa capacidade só se desenvolve mediante os estímulos do meio social, corporificados nos símbolos (palavra, gesto, desenho etc.). Exposta a esses estímulos, a criança adquire sua língua materna de forma natural e, ao longo da vida, adapta e transforma esse conhecimento sempre em função das demandas comunicativas que se acrescentam à sua existência. A experiência do letramento é uma dessas transformações, e a alfabetização, o começo de um processo ordinariamente ambientado na escola, onde cada um é conduzido por um território amplo e diversificado de situações discursivas novas que lhe propiciam um refinamento progressivo de suas habilidades de leitura e de expressão oral e escrita. E é para conduzir os estudantes no longo e trabalhoso processo cumulativo de ampliação e refinamento dessa competência que existem os professores.

Na busca de caminhos mais produtivos para a abordagem pedagógica da língua materna, há quem julgue que a gramática deva ser posta de lado. Ela não seria um instrumento adequado para ampliar e enriquecer a competência discursiva porque reduziria o trabalho com a língua a uma atividade mecânica e descontextualizada de análise de formas, e imporá ao aprendiz regras distantes do uso linguístico real. Esse ponto de vista se baseia em uma redução do conceito de gramática, equiparado, assim, apenas aos conceitos de gramática descritiva e gramática normativa.

Negligencia-se, desse modo, uma acepção importante de gramática: o conjunto real de recursos linguísticos de que qualquer falante se

serve ao usar sua língua materna, ainda que de forma não plenamente consciente. Nessa perspectiva, todo ensino de língua é necessariamente gramatical, pois é no terreno da ampliação dessa capacidade própria dos falantes que a escola precisa atuar se almejamos a resultados mais significativos e úteis para a vida dos estudantes.

Cumprе, portanto, redimensionar o lugar do ensino da gramática, não mais vista como um mero “exercício de pega-rótulos em palavras” (NEVES, 2002, p.240), e sim como o repositório básico dos recursos da interação verbal, das estratégias do dizer.

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (nossos alunos) [...] será sem dúvida um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. Este ensino terá que ser estruturado não como um estudo e trabalho que encara a gramática como uma teoria a ser utilizada em análises linguísticas. Este ensino será construído sobre uma concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. Portanto, a gramática vista como o estudo das condições linguísticas da significação (TRAVAGLIA, 2007, p.18).

Neste artigo, apresenta-se e analisa-se um conjunto de exercícios desenvolvidos para o segundo ano do Ensino Médio (e propostos a diferentes turmas) em torno do tema orações subordinadas substantivas. A ênfase reside mais na funcionalidade dessas estruturas sintáticas, isto é, no seu sentido / emprego em contexto, e menos na análise dessas formas – embora a habilidade de reconhecer as estruturas seja requerida do estudante, o que supõe algum conhecimento da descrição gramatical tradicional. Espera-se, com esta apresentação, contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos e estratégias de ensino específicos para os objetivos pertinentes a um ensino mais produtivo da língua portuguesa.

2. Atividades pedagógicas produtivas com orações substantivas

As atividades apresentadas nesta seção podem ser denominadas produtivas no sentido em que solicitam do estudante não a análise e a classificação de formas gramaticais, mas a produção de leitura e escrita em língua portuguesa. Trata-se de leitura e escrita circunscritas a tarefas muito dirigidas e controladas – isto é, pode-se objetar que não correspondem a tarefas reais de leitura e escrita, mas a uma versão escolarizada dessas práticas. Essa limitação decorre do fato de que as tarefas buscam pôr sob exame e exercitação um detalhe do sistema gramatical da língua portuguesa. Elas se integram, porém, a contextos mais amplos de leitura e escrita, contribuindo para a superação do divórcio, característico da prática tradicional de ensino, entre gramática, leitura e produção de textos.

Sem pretender esgotar todas as possibilidades funcionais das orações substantivas nos textos, as atividades são aqui apresentadas conforme três diferentes funções que elas podem preencher: discurso indireto, modalização e coesão textual.

2.1. Orações substantivas e discurso indireto

Tradicionalmente, o trabalho escolar com o discurso indireto limita-se a enumerar e exercitar certos procedimentos mecânicos de ajuste de tempo-modo e de pessoa verbal. A Atividade I, apresentada a seguir, procura ir além disso, inserindo a produção do discurso indireto em um contexto real de interação verbal.

O trabalho mencionado no enunciado do exercício foi de fato realizado com os alunos. Tratava-se de entrevista com um profissional de uma área à escolha de cada grupo, com posterior relato à turma e edição de uma versão impressa da entrevista, visando a levantar informações que pudessem auxiliar os alunos na escolha da carreira – preocupação muito comum na faixa de escolaridade em questão. Na fase preparatória desse trabalho, os alunos sentiram necessidade de orientações sobre as perguntas a serem feitas ao entrevistado. A Atividade I foi proposta, assim, como uma forma de integrar essa demanda ao trabalho com as orações substantivas, já em andamento nas turmas. A essa altura, os alunos já haviam trabalhado, em outros exercícios, com orações substantivas introduzidas pela conjunção integrante *que*. Faltava apresentar as estruturas com a integrante *se* e com os pronomes e advérbios

interrogativos. O contexto do relato de uma entrevista mostrou-se especialmente oportuno para isso, pois esses elementos costumam ser empregados em perguntas indiretas.

Atividade I

Ao entrevistar o profissional escolhido para nosso trabalho, seu grupo pode fazer perguntas como as seguintes:

Você se sente realizado em sua profissão?

O mercado de trabalho está favorável para jovens iniciantes nessa área?

Você considera os ensinamentos recebidos na universidade suficientes para o exercício profissional?

A remuneração média nessa profissão é satisfatória?

Agora, imagine o relato que o grupo vai fazer de seu trabalho para a turma. Você poderia relatar essas perguntas começando, por exemplo, assim:

Nós perguntamos a nosso entrevistado.....

Depois, indagamos.....

Procuramos descobrir.....

Interessava-nos saber.....

Também queríamos / desejávamos / pretendíamos saber.....

Pedimos que ele nos explicasse / nos contasse / nos informasse.....

Exercício 1. Escreva um relato que o grupo poderia fazer de cada uma das quatro perguntas acima. Escolha, para cada pergunta, uma forma diferente, entre as sugeridas para começar o relato. (Faça as adaptações de tempo e pessoa verbal quando necessário.)

Exercício 2. Faça o mesmo para mais essas perguntas, que também poderiam fazer parte da entrevista:

Quando você começou a se interessar por essa profissão?

Por que você optou por essa profissão?

Quais foram, até hoje, suas experiências mais gratificantes na atividade profissional?

Que dificuldades um profissional provavelmente enfrentará, no início, nessa área?

Onde são oferecidos hoje em dia os melhores cursos na área?

Quanto ganha atualmente, em média, um profissional dessa área?

Quem tem mais chances de se sair bem nessa profissão hoje em dia?

Exercício 3. Analise, agora, suas respostas aos exercícios 1 e 2 e responda: Que tipo de oração foi empregado para relatar a pergunta em todos os casos? O que você observa sobre a palavra que inicia essas orações no Exercício 1? E no Exercício 2?

A primeira característica a ser observada na Atividade I é que a análise gramatical, acompanhada da terminologia pertinente, aparece apenas no último exercício da série – o Exercício 3. Antes, nos dois primeiros exercícios, o que se pede é que o aluno produza frases com base no material fornecido (as perguntas e as fórmulas possíveis para o relato delas), mas principalmente orientado por seu próprio conhecimento intuitivo de falante nativo da língua portuguesa. Por um lado, essa dinâmica no encaminhamento da atividade garante o trabalho com o uso das estruturas sob exame, e não apenas com sua descrição. Por outro lado, contribui para que o aluno sinta que, de certa forma, ele “já sabia essa matéria”, ou seja, que as estruturas em foco fazem parte da língua que ele usa cotidianamente – sensação que tem reflexo positivo na atitude emocional do aluno frente à disciplina, aumentando a autoconfiança e esvaziando o juízo exaustivamente repetido de que “português é difícil”.

Note-se, ainda, que essa foi a atividade usada nas turmas para apresentar as orações subordinadas substantivas com *se* e palavras interrogativas. Não se trata, portanto, de exercícios em que o aluno aplica o que o professor expôs ou explicou previamente, mas de tarefas que o conduzem a ampliar, por meio de sua própria reflexão, o conhecimento antes adquirido.

Outro aspecto interessante da Atividade I é que, ao contextualizar a conversão discurso direto – discurso indireto, ela permite observar as condições em que os ajustes de tempo-modo verbal devem ou não ser feitos. Por exemplo, a primeira pergunta pode ser relatada como em i ou como em ii, abaixo:

(i) Nós perguntamos a nosso entrevistado se ele se sentia realizado em sua profissão.

(ii) Nós perguntamos a nosso entrevistado se ele se sente realizado em sua profissão.

Em i, tem-se a alteração de tempo-modo conforme preconizada tradicionalmente no ensino. O presente “sente” da pergunta direta converte-se no pretérito imperfeito “sentia” na pergunta relatada, por força do pretérito perfeito “perguntamos” na oração principal. No contexto proposto, porém, a atualidade e validade da resposta se prolongam até

o momento do relato (isto é, espera-se que a resposta do entrevistado continue valendo no momento em que o grupo apresenta seu trabalho para os colegas). Vê-se, portanto, que os procedimentos costumeiros em livros didáticos para a conversão discurso direto-indireto não podem ser assumidos em termos absolutos, e que os ajustes de tempo-modo dependem do contexto.

A situação ilustrada pelas possibilidades i e ii costuma suscitar dúvidas no momento da resolução e correção dos exercícios, oferecendo ótimas oportunidades para reflexão e discussão em sala de aula quanto às diferenças de sentido entre as alternativas disponíveis, na busca das melhores soluções para o contexto. Desse modo, a Atividade I, embora muito simples em sua dinâmica, representa um exercício desafiador.

Finalmente, um desdobramento interessante da atividade, que não chegou a ser realizado, seria escrever o relato (em forma indireta) das respostas dos entrevistados, variando a escolha do verbo da oração principal. Seria possível, assim, examinar os diferentes efeitos de sentido envolvidos nessas escolhas, como, por exemplo, em ele disse, ele afirmou, ele garantiu, ele sugeriu, ele insinuou, ele deu a entender – todas possíveis no discurso indireto, seguidas de orações subordinadas substantivas iniciadas por que.

2.2. Orações substantivas e coesão textual

Nesta seção, são examinadas três atividades (II, III e IV) cujo foco é a funcionalidade das orações substantivas na construção de coesão textual, dado seu potencial para a condensação de informação em um único período.

Atividade II

Em cada oração abaixo, substitua a palavra algo pela oração Paulo é o profissional mais indicado para essa tarefa. Faça as alterações necessárias, de modo a ter um período composto, com uma oração subordinada substantiva.

- a. Algo é evidente.
- b. Algo não está claro para todos no escritório.
- c. O chefe insiste em algo.
- d. Rita tem certeza de algo.
- e. João não sabe algo.
- f. Os colegas garantem algo.
- g. Pedro adoraria algo.

Apesar da aparente simplicidade dessa atividade, ela também propicia, como a anterior, ocasiões interessantes para examinar detalhes das estruturas envolvidas e comparar efeitos de sentido oriundos de diferentes opções de resposta. Assim, por exemplo, as frases em a e b exigem alteração da ordem dos constituintes para que o resultado soe mais natural. As frases c e d permitem comparar a alternativa padrão, com preposição antes da oração subordinada, e a alternativa não padrão, sem preposição. A frase e oferece um bom exemplo da diferença semântica entre as integrantes que e se, quanto à pressuposição envolvida. A comparação entre as frases f e g evidencia a diferença semântica entre os modos indicativo e subjuntivo na oração subordinada.

Atividade III

Em cada item abaixo, ligue as frases, formando um único período. A oração em negrito deve ser a oração principal. O período formado deve ter, pelo menos, uma oração subordinada substantiva. Faça as alterações que julgar necessárias para que o resultado final do exercício seja um texto bem estruturado.

a. A Filosofia é conhecimento. De certa forma, se ocupa dos mesmos objetos que as ciências em geral. **Disso não há dúvida.**

b. **No entanto, veremos algo.** A Filosofia não pode ser simplesmente prolongamento da Ciência.

c. Qualquer legítimo prolongamento da Ciência será sempre Ciência e não outra coisa. **Afinal, tudo indica isso.**

d. **Isso se pode concluir de um fato.** O desenvolvimento da Ciência se faz sempre no sentido da crescente generalização.

e. **A história da Ciência nos mostra algo.** Sua marcha e progresso vão uniformemente no sentido da elaboração de conceitos cada vez mais abstratos e gerais.

f. **Verifica-se algo.** Esse progresso é homogêneo.

g. **Daí se pode chegar a uma conclusão.** Não há, nesse processo de desenvolvimento, um limite além do qual já não se trataria mais de “Ciência”, e sim de Filosofia. (Texto adaptado de PRADO JÚNIOR, Caio.

O que é Filosofia. São Paulo: Brasiliense, 2000. p.9-11.)

O procedimento básico solicitado ao aluno nesta atividade é o mesmo da anterior: a união de orações para formar períodos de estrutura mais complexa, com a subordinação de orações substantivas. O grau maior de dificuldade do exercício se deve à integração das diferentes frases em um só texto coeso e coerente, o que faz com que a atividade seja também uma tarefa de produção de leitura.

O mesmo procedimento básico pode ser empregado de forma rica e interessante em exercícios de compreensão de texto, como o exemplificado na Atividade IV, a seguir, que foi incluída entre outros exercícios a respeito do artigo “Pela mistura de torcidas”, de Sérgio Xavier, publicado na revista Superinteressante em maio de 2003 (disponível em <http://super.abril.com.br/esporte/pela-mistura-torcidas-443819.shtml>). Nele o autor defende que as torcidas não deveriam ser mantidas separadas nos estádios de futebol, pois vê nessa separação um fator de agravamento das rivalidades e da violência praticada por uma torcida contra outra. Em seu entendimento, se os torcedores se sentassem lado a lado com os rivais, perceberiam mais facilmente a humanidade do outro, e respeitariam a se respeitar mutuamente.

Atividade IV

Reescreva o período abaixo, extraído do último parágrafo, substituindo o termo em negrito por uma oração e mantendo a coerência com o texto.

Uma arquibancada que alternasse palmeirenses e corintianos ensinaria **algo**.

Essa atividade se baseia no mesmo procedimento das anteriores, porém exige ainda que o aluno tenha uma boa compreensão do texto, a ponto de ser capaz de sintetizar seus argumentos principais, já que nenhuma oração existente no texto poderia ser simplesmente transcrita para servir como resposta ao exercício. Respostas possíveis seriam, por exemplo: ...que devemos todos nos respeitar; ...que os rivais merecem respeito; ...que os rivais são humanos como nós; ...que é possível conviver com as diferenças; que a tolerância é necessária na vida em sociedade, ou ainda ...a conter os impulsos agressivos, ...a respeitar os limites da civilidade, entre outras, todas coerentes com o sentido global do texto. O aluno precisaria, portanto, criar sua própria oração, a partir de sua compreensão do texto, o que dá a essa atividade um caráter mais aberto que o das duas anteriores.

2.3. Orações substantivas e modalização

Em muitos casos, o emprego de orações substantivas é um recurso para incorporar ao período conteúdos semânticos relativos à modalização. Nesse uso, a modalização – marcação de julgamentos e atitudes do falante – reside na oração principal, enquanto o conteúdo proposicional do período é expresso na oração subordinada. As Atividades V e VI, a seguir, exercitam esse emprego das orações substantivas.

Atividade V

Observe como as orações substantivas podem ser empregadas para expressar modalização – isto é: dúvida, certeza, probabilidade, possibilidade, necessidade.

Comprando grande quantidade, **podemos conseguir** um desconto.
(Ideia de possibilidade expressa pelo verbo auxiliar poder)

Comprando grande quantidade, é possível que consigamos um desconto.

(Ideia de possibilidade expressa pela oração principal é possível, seguida da oração subordinada que consigamos um desconto)

Evidentemente ela não está disposta a colaborar.

(Ideia de certeza expressa pelo advérbio evidentemente)

É evidente que ela não está disposta a colaborar.

(Ideia de certeza expressa pela oração principal é evidente, seguida da oração subordinada que ela não está disposta a colaborar)

Reescreva cada frase de modo que ela passe a conter uma oração subordinada substantiva, conservando o mesmo sentido de modalização.

a. O povo brasileiro obviamente não confia nos políticos.

b. Você precisa procurar ajuda terapêutica.

c. Ele deve chegar atrasado.

d. Possivelmente não conseguirei avisar todos em tempo.

e. O Grêmio tem de marcar uma assembleia com urgência.

Essa atividade exemplifica uma abordagem pedagógica orientada a partir da instrução de sentido, ou seja, nela se aproximam diferentes formas de expressar um tipo de significado – nesse caso, verbos auxiliares, advérbios e estruturas sintáticas de subordinação oracional – a fim de demonstrar e exercitar as alternativas disponíveis para o falante. Explica Travaglia (2007, p.67): “Na forma de abordagem pela instrução de sentido, o que se faz é estudar de que recursos a língua dispõe para expressar uma determinada instrução de sentido básica, e como cada

recurso a exprime, que diferenças há entre um tipo e outro de recurso usado para expressar tal sentido.”

Na atividade seguinte, essa contribuição dos períodos com subordinadas substantivas para a modalização nos textos é contextualizada em uma argumentação. A atividade foi incluída entre outras a respeito do artigo “Lembra-te de Darwin”, de André Petry, publicado na revista *Veja* em 4/2/2009 (disponível em http://veja.abril.com.br/040209/andre_petry.shtml). Nele o autor critica o ensino do criacionismo, adotado por certas escolas confessionais como parte do currículo de Ciências.

Atividade VI

É inaceitável que o criacionismo seja ensinado em biologia.

a. Nesse período, extraído do segundo parágrafo, em qual das orações se encontra a expressão do posicionamento do autor – na principal ou na subordinada?

b. Somente substituindo a palavra que representa a avaliação do autor, reescreva a frase, de modo que ela passe a poder ser usada por um defensor do ensino do criacionismo.

Mais uma vez, trata-se de atividade de uso linguístico, em que o aluno deve produzir linguagem, ainda que de forma limitada e controlada, e não apenas analisar e descrever fragmentos de língua.

3. Conclusão

Apesar de toda a reflexão crítica, hoje amplamente difundida, sobre as deficiências do ensino tradicional da língua materna, muitos professores ainda se ressentem da falta de acesso a alternativas práticas, concretas, para reformular sua atuação pedagógica. Com as atividades aqui apresentadas, pretendeu-se oferecer um exemplo de estratégias para a abordagem produtiva no trabalho escolar com a gramática da língua portuguesa. Esse tipo de abordagem possibilita uma efetiva integração dos estudos gramaticais ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na escola.

Conforme apresentadas, as atividades certamente não prescindem da metalinguagem empregada na descrição gramatical tradicional. Note-se, no entanto, que o uso que se faz dela é instrumental. Ou seja, o foco dos exercícios não é a descrição das estruturas, mas a produção de frases com essas estruturas. Certamente seria possível propor aos alunos

atividades muito semelhantes a essas sem o emprego de metalinguagem gramatical. No entanto, assim como são usados nomes para designar conceitos em outras áreas do conhecimento (o que, como se sabe, favorece as operações mentais sobre eles), também nos estudos de gramática a terminologia pode ser uma ferramenta útil para facilitar a organização cognitiva do estudante, e para simplificar a comunicação sobre os conteúdos e os exercícios em sala de aula. O que importa é não perder de vista a prioridade do uso sobre a descrição.

Finalmente, do exposto, ressalta a necessidade de pesquisas sobre a funcionalidade das estruturas gramaticais no discurso, a fim de fornecer subsídios a professores e a autores de materiais didáticos para o ensino da língua materna.

ABSTRACT

Criticism of native language traditional teaching has pointed out, for a long time, its deficiency as to what should be its main goal: to lead students towards a better mastering of the language. Nevertheless, Brazilian teachers, in general, still have few didactic resources to reform their practice. This paper presents examples of pedagogic activities for a productive approach to noun clauses in the Portuguese language, based on three discursive functions of these structures: indirect speech, text cohesion and modalization. The activities favour the integration of grammar with reading and writing skills.

KEYWORDS: native language teaching; productive approach to grammar; noun clauses

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2007.

Data de recebimento: 15 de março de 2012

Data de aprovação: 15 de julho de 2012