

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO: PODE O ENSINO DE GRAMÁTICA SER UM EXERCÍCIO DE PRÁTICA DA LIBERDADE?

André V. Lopes Coneglian¹

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se considerações sobre o ensino de gramática em que sejam priorizadas a reflexão sobre o fazer linguístico e a sistematização científica necessárias para a investigação da língua em uso. Justifica-se esse tipo de tratamento escolar da gramática de língua portuguesa fazendo incursões em teorias pedagógicas e psicológicas do processo de ensino e aprendizagem, principalmente na articulação das propostas de Freire (1987) e Vigotski (2007). Essas incursões resultam na apresentação de um modelo de atividades, que podem ser trabalhadas em salas de ensino médio, sobre o conteúdo da modalização. Acredita-se que o tratamento gramatical conforme aqui apresentado constitui-se, em termos freirianos, como um exercício da “prática da liberdade”.

Palavras-chave: Ensino de gramática; Pedagogia libertadora; Funcionalismo.

ABSTRACT

This paper aims at considering the teaching of grammar focusing on the required linguistics and scientific systematization in order to investigate the language in use. The teaching of the Portuguese Language Grammar at school is researched based on pedagogical and psychological theories by Freire (1987) and Vigotski (2007). The results collected in the study point to a pattern of activities about modalization that can be applied to high school students. We believe that the grammatical treatment offered is based on Education as a Practice of Liberty.

Key words: Grammar teaching; Pedagogy of Freedom; Functional Grammar

Definindo o objeto e traçando perspectivas

Para que uma ação pedagógica seja eficiente, é necessário que o educador saiba responder a pergunta: “*Qual o objetivo de eu ensinar o que eu ensino?*”. Não saber o propósito de ensinar o objeto que se ensina pode resultar em uma metodologia inadequada, por vezes circular, e quase sempre contra-produtiva. A falta da rigorosidade metodológica obstem o aluno de lidar com o objeto de maneira científica, de apropriar-se do que lhe é ensinado e, como resultado, de desenvolver uma postura crítica diante do objeto de

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

investigação, postura que levaria à reflexão crítica da realidade. Essa parece ser a descrição do ensino de gramática nas escolas, um grande mistério que parece permanecer indesejável.

Parte desse problema pode ser resolvido dando um passo atrás para entender a natureza do que se ensina, a **língua**. A marca do homem – e o que o distingue das outras espécies – é a língua. Por meio dela, os indivíduos que compartilham de um mesmo sistema simbólico que a constitui interagem entre si comunicando experiências. A língua, assim, é vista primeira e principalmente como instrumento de interação entre os homens. Não independentemente do registro, da modalidade ou da “correção”, os falantes envolvidos em uma determinada situação de interação mutuamente não só interpretam o código linguístico mas reconstruem suas intenções comunicativas; noutros termos, um falante é competente comunicativamente quando, por meio da língua, é capaz de produzir algum tipo de alteração na informação prévia de seu interlocutor (DIK, 1997). Essa parece ser uma das constantes universais.

Observe-se que, no centro de uma visão funcionalista, como a que se apresenta aqui, não existe espaço para a consideração da língua como sistema homogêneo e constante. O que caracteriza a língua são justamente as variações de uso e a heterogeneidade do sistema, fato este que, pela observação a qualquer livro didático de língua materna, tem sido ignorado e até contrariado. Traços como o registro, modalidade e a própria heterogeneidade, que os manuais didáticos têm tentado desconsiderar – reduzindo, assim, a gramática da língua a um conjunto de normas estabelecidas – formam, na verdade, os ingredientes principais para o tratamento da língua na situação de interação.

Por razões sócio(político)culturais, estabeleceu-se que o **padrão** seria a **norma**, o uso regrado, definida a partir da variante linguística das camadas socialmente mais privilegiadas. Criou-se um ideal linguístico, distante do uso efetivo em situações de interação – lembre-se a conjugação de formas verbais como *valer-se-nos-íamos* em livros didáticos de ensino fundamental – ficando instituído esse *ideal linguístico* como a **norma-padrão** a ser ensinada. Do ensino centrado na norma (*ideal*) linguística derivam práticas pedagógicas que roubam do educando sua autonomia e até mesmo sua curiosidade, que o levaria a descoberta de novos mundos por meio da pesquisa. Essas e outras implicações serão discutidas oportunamente.

A língua, contudo, não apresenta uma estrutura “ideal”, como gostam de afirmar algumas teorias linguísticas e como reforçam aqueles responsáveis pela manutenção do *status quo*. A língua é observada e percebida em situações de interação. Como diz Givón (1995), ela não pode ser estudada alheia ao seu contexto de produção, muito menos pode ser ela descrita se não forem levadas em conta as pressões do uso, ou seja, as determinações do discurso. Nessa mesma linha, afirma Neves (2003a) que o tratamento da gramática no contexto escolar deveria pautar-se na língua em uso, observada na construção do significado de textos, lugar em que a gramática da língua é revelada.

No concernente à língua como disciplina escolar, é evidente que os alunos não chegam à escola ignorantes do objeto de que se trata; pelo contrário, eles chegam já dominando a norma da variante em que estão inseridos. Afirma Bechara (1991) que os alunos chegam à escola com um saber prévio, porém limitado, da língua falada e da língua escrita. A vivência da linguagem, que se dá na experiência cotidiana, já proporcionou ao indivíduo o contato com esse objeto de estudo, no entanto não é um contato sistematizado cientificamente. Confirmam essas afirmações as teorias psicológicas histórico-culturais, como a de Vigotsky (2007), preocupadas com o aprendizado e o desenvolvimento intelectual da criança, para quem o processo de aprendizado do indivíduo começa muito antes de ele chegar à escola, cuja função seria promover a “assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (: 94).

Assentada a natureza do objeto de ensino, pode-se delimitar o objetivo de ensinar o que se ensina. Uma vez que a função da língua é estabelecer a interação entre os falantes da língua e os alunos chegam à escola já com essa competência, qual seria o objetivo de ensinar gramática? O objetivo seria que o aluno alcançasse um refinamento na sua competência comunicativa, visto que a língua dispõe de grande quantidade de formas que podem ser utilizadas para estabelecer a interação, e que a “normalidade” linguística com a qual ele está familiarizado fosse expandida por meio do contato com a língua em uso. Como diz Possenti (2006 [1996]), língua não se ensina, aprende, e é aprendida em situações de interação verbal, na vivência da linguagem.

Nesse cenário é que se encaixa a gramática, que não é revelada na língua a não ser em textos, a unidade básica da comunicação. Toda produção linguística se dá, necessariamente, por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Afirma Halliday (1994 [1985]) que o texto constitui uma unidade *significativa* na comunicação, não uma unidade

gramatical, mas é por meio da estrutura gramatical que a significação do texto é construída, processo pelo qual as próprias escolhas de formas e de estruturas feitas pelos falantes dentre as que lhe são possíveis evidenciam a construção do significado no texto.

A gramática – instituída na interação discursiva – que faz do texto essa unidade significativa é aquela que, como define Neves (2007: 11), “organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos” a partir dos procedimentos básicos de organização do enunciado, como a modalização, que serão apresentados oportunamente.

Além de, no texto, estar relevada a gramática, uma das responsáveis pela construção da significação do texto, aparece também revelado o engajamento ideológico do falante que o produz, transparecendo as crenças, ideias e ideais que o constituem como sujeito no mundo, que formam, por assim dizer, o seu **discurso**. Por aí, já se observa que o trabalho com uma gramática na língua em uso extrapola uma análise puramente linguística (das formas) estendendo-se a análises de discursos e de intencionalidades presentes nesses discursos.

Tendo estabelecido que, para um tratamento escolar eficiente da gramática, é necessário que se definam sua natureza e o objetivo almejado ao ensiná-la, nas seções que seguem, cumpre lançar as bases teóricas e metodológicas de natureza pedagógica e de natureza linguística, sobre as quais seja possível construir um modelo de exercícios práticos de análise linguística. Como assunto para a elaboração dos exercícios foi escolhida a **modalização**, que é definida, linguisticamente, como o engajamento do falante com o valor de verdade do enunciado que produz.

Rompendo com a tradição no ensino de língua portuguesa: fixando as bases pedagógicas

Na história da educação no Brasil, a escola tem abrigado diferentes metodologias de ensino-aprendizagem amparadas por teorias pedagógicas definidoras de suas épocas. São exemplares as chamadas **pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista**. Uma discussão detalhada desses modelos pedagógicos está além do propósito deste trabalho. Mas, é válido aqui destacar que essas teorias, como classifica Saviani (1983: 9), são **teorias não-críticas**, no sentido de que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma”. Para esse mesmo autor, o critério da criticidade deveria ser a chave de um modelo pedagógico que visa à emancipação das

classes marginalizadas e à conscientização daquelas classes que são as responsáveis pela marginalização.

A essa proposta é consoante a proposta apresentada por Freire (1987 [1970]), em que ele prega a favor de uma educação que, por meio da conscientização crítica, o indivíduo marginalizado – o oprimido – encontre meios e crie condições para lutar por sua libertação do sistema (opressor) que o mantém na condição de marginal. Para isso, é necessário que os educadores rompam com as amarras de uma visão tradicional e não-crítica de ensino, amarras essas que condicionam a prática docente a uma reprodução mecânica de atividades cujo conteúdo proposto está completamente desvinculado da realidade e da necessidade dos educandos. Por esse motivo é que Paulo Freire, na sua obra seminal *A pedagogia do oprimido* (1987 [1970]), e em outras subsequentes, insiste em que a ação pedagógica seja feita e construída *com* o educando e não *para* o educando, ou seja, o autor põe como necessária a inclusão do educando na ação pedagógica, desde a escolha dos temas (geradores) até a prática em sala de aula. Nessa visão, a escola seria o ambiente democrático em que se promove a circulação do saber científico visando ao despertar da criticidade dos educandos por meio da prática reflexiva dos educadores.

Na linguagem, esse tipo de relação opressora é evidente. A maneira pela qual se mantém essa “ordem” social é justamente pela homogeneização da língua, que apaga “os traços das diferenças dialetais decorrentes de razões sociais, culturais, geográficas” que conferem a ela seu caráter heterogêneo e variável (MATTOS E SILVA, 2006: 29); em outras palavras, desconsideram-se as particularidades e variações dos registros. Aplicado ao contexto escolar, isso significa uma ação contra a inclusão do educando na ação pedagógica.

Conforme já foi dito, o estabelecimento da norma-padrão como aquela falada pelas camadas socialmente mais privilegiadas é um movimento sócio-político-cultural, sendo inegável que essa medida, até hoje, é uma estratégia para que seja mantida a segregação político-social. O fato de não ser incomum ouvir pessoas reclamando que gostariam de “falar bem” ou “falar polido²” é um reforço de que existe a consciência de que, por meio da linguagem, busca-se o “ser mais”. Como diz Paulo Freire (1987), o ser humano tem

² A incorreção aqui é propositada.

consciência de sua inconclusão, por isso, de alguma forma, ele sempre buscará o “ser mais”³.

À luz da teoria freiriana, acredita-se que a proposta de ensino de uma norma-padrão como um movimento de “falsa caridade” do opressor. Apresentam-se duas razões: (i) justifica-se a concessão de acesso à norma-padrão instituída pelas classes dominantes como oportunidade de “melhorar de vida” ou de “subir na vida”; (ii) na verdade, esse é um movimento que busca apenas a manutenção da ordem social já instaurada. Num primeiro momento, seria até razoável considerar o primeiro motivo, visto que a melhora de vida seria o esperado; entretanto, o “subir na vida” não garante que o oprimido, de fato, se libertou do seu opressor. Nesse sentido, a língua como instrumento básico de comunicação torna-se a principal arma pela qual a conscientização de que o “subir na vida” não é o suficiente, mas o necessário é que se alcance um estado de plena libertação dos mantenedores da “ordem” social.

No que concerne o ensino de língua portuguesa, não é novidade que até hoje, literalmente, ancora-se a prática do ensino de gramática nos estudos da tradição. Hoje, a tradição gramatical tornou-se indigesta para educadores que buscam a libertação do modelo tradicional; entretanto, desconhece-se a natureza da Gramática Tradicional, aquela elaborada pelos gregos. Afirma Neves (2003a; 2004b) que a criação dessa gramática deveu-se principalmente ao momento histórico vivido por aquele povo: não só havia a necessidade de preservar a língua, ameaçada de extinção pelas inúmeras invasões bárbaras, mas também havia uma preocupação com a arte na linguagem, daí os gramáticos tradicionais considerarem o mais alto cânone literário como referência de uso. A autora segue argumentando que em nenhuma dessas situações encontra-se o cenário gramatical brasileiro. Pelo contrário, a necessidade, hoje, é, principalmente a partir de estudos sociolinguísticos, que os gramáticos entendam melhor as variações linguísticas, seja de que natureza for, visando um trabalho escolar com a gramática centrada, de fato, no uso, e não em uma norma ideal padronizada.

Na consolidação de uma prática para o tratamento escolar da língua portuguesa, afirma Soares (1994: 76-77) que “as relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presente, [...], na edificação dos objetivos de ensino da língua materna, na seleção e organização de conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de

³ O problema reside em que a busca de ser mais pode resultar no fazer o outro “ser menos”, constituindo uma relação de opressão.

ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem”. Acredita-se que o respeito a esses critérios na construção da base da ação pedagógica constitua em si um exercício da prática da liberdade. O programa pedagógico, construído *com* o educando, é apenas um meio de despertá-lo para sua condição de marginalização e de opressão, para que, conseqüentemente, ele busque, por meio da luta, o libertar-se das amarras opressoras.

Isso não significa, contudo, que não seja necessário o ensino da norma-padrão na escola, já que, uma vez sociopoliticamente “corrompida”, a norma-padrão perde sua validade, afirmando, então, uma “verdadeira”, na verdade, falsa, liberdade linguística. É necessário que os alunos tenham contato com essa variedade, até mesmo por ser a variedade socialmente aceita. O que não se pode, no entanto é estigmatizar as variedades menos privilegiadas em relação à privilegiada. Soares (1994) afirma ser papel da escola tornar os alunos “*bidialetantes* funcionais”, ou seja, competentes tanto no dialeto (ou variação) com a qual eles têm contato diariamente quanto no dialeto (ou variação) que é socialmente aceito. Essa prática escolar é emancipadora no sentido de que muni os indivíduos das armas necessárias para que eles possam lutar por sua libertação de um sistema político-social altamente opressor.

O ensino de gramática deve ser, portanto, uma prática reflexiva sobre o fazer da linguagem. Existe a necessidade de o educador estimular a reflexão por parte dos alunos, sendo toda a ação pedagógica guiada nessa perspectiva (NEVES, 2010: 173), cujo ponto central são as atividades, que devem ser cuidadosamente planejadas se o objetivo é a reflexão, para que elas não culminem apenas na pura e simples análise textual das formas tradicionalmente já preexistentes. Dessa forma, deve existir um equilíbrio entre os exercícios que levam à reflexão sobre o uso (ou, exercícios **epilinguísticos**), e os que levam à prática sistemática da forma (ou, exercícios **metalinguísticos**). Toda reflexão gramatical, no entanto, ou seja, todos os exercícios epilinguísticos devem ser seguidos de exercícios metalinguísticos, pois esses exercícios propiciam ao educando a sistematização da prática reflexiva daqueles. Neves (2003b: 125) alerta que não se pode reduzir os exercícios àqueles de natureza metalinguística, pois não só são “ineficientes” como também desestimulam toda a prática investigativa e reflexiva gramatical.

A prática reflexiva prevê o engajamento do educador e do educando num pensar criticamente sobre a realidade em que estão inseridos. Tanto mais isso é verdade visto que, no lidar com a língua, tanto o educador quanto o educando são senhores da própria

linguagem, ambos na posição de usuários da língua. Existe uma diferença entre educador e educando, contudo. O educador é aquele que dispõe de métodos e metodologias que despertam a “curiosidade ingênua” do educando transformando-a, por meio da prática reflexiva, em “curiosidade epistemológica”, como propõe Freire (2010). Faz-se necessário, então, que o educador disponha de uma base científica que o permita lidar com o objeto de ensino, caso contrário, como acontece com o ensino da norma ideal, incorre-se em práticas acientíficas, portanto, não críticas ou falsamente críticas.

Na próxima seção, cumpre discorrer brevemente sobre as bases científicas do funcionalismo linguístico e o seu lugar em uma metodologia reflexiva de ensino de gramática.

O lugar da ciência da linguagem na ação escolar: fixando as bases linguísticas⁴

Conforme já posto na primeira parte deste trabalho, é no texto que se observa a língua em funcionamento, portanto, a gramática em uso. Dessa observação, verifica-se que **forma** (*sintaxe*), **significado** (*semântica*) e **uso** (*pragmática*) estão imbricados, logo, a análise de um desses itens só pode ser justificada e corroborada se essa interface (sintaxe-semântica-pragmática) for estudada em articulação. Essa é, na verdade, a grande proposta de análise do funcionalismo.

No texto, são observados alguns processos de construção do enunciado, cuja responsabilidade de organização recai sobre a gramática da língua. A análise dos processos básicos de constituição do enunciado, descritos e analisados em Neves (2007), viabilizam a análise do texto como um sistema funcional de produção de significado na interação verbal. São esses os processos: (i) a construção de **predicações**; (ii) a construção de **redes referenciais**; (iii) a **modalização** da linguagem; (iv) a construção dos **enunciados complexos**.

O primeiro processo que se observa na constituição do enunciado é a formação de **predições**, que estrutura-se em torno de um verbo e de seus argumentos, com funções sintáticas, como sujeito e objeto específicas ao tipo de verbo que completam. Esses argumentos, por sua vez, são realizados linguisticamente por meio de papéis semânticos (agente, paciente) que, na construção do texto, são introduzidos e, uma vez introduzidos, são constantemente ativados, desativados e reativados, constituindo, assim, a **rede**

⁴ Para uma explicação detalhada sobre a teoria do funcionalismo, recomenda-se a leitura de Neves (2004a).

referencial do texto. Configurada a predicação, com seus verbos e respectivos papéis semânticos, e constituído o enunciado, o falante pode escolher deixar marcadamente ou não o seu juízo de valor sobre o conteúdo enunciado, a isso corresponde o processo de **modalização**, por meio do qual o falante imprime suas marcas (axiológicas) na construção do discurso. Por fim, para que os enunciados sejam amarrados na forma de um texto (ou discurso) coerente, é necessário juntá-los; daí, o processo de **(con)junção de enunciados**, processo por meio do qual o falante escolhe estabelecer relações retóricas – como causa, condição, concessão – que evidenciam a ligação conceptual entre o conteúdo semântico dos enunciados.

O que a gramática tradicional fez foi analisar separadamente os elementos gramaticais que trabalham na constituição do enunciado, como categorias autônomas umas das outras. No entanto, é impossível que a categoria dos pronomes, por exemplo, responsável pelo estabelecimento da rede referencial no texto, possa funcionar fora do texto.

O que se propõe aqui, com fundamentos sólidos em Neves (2003a, 2010) e em Travaglia (1996, 2000), é que o ensino de gramática na escola seja operacionalizado a partir do trabalho com o texto, território este que possibilita a sistematização do saber linguístico a partir da função que esses elementos exercem na comunicação.

Como forma de sistematização, no quadro a seguir são apresentados alguns conteúdos gramaticais que podem ser trabalhados no estudo de cada processo de constituição enunciado.

Processo	Conteúdo Gramatical
Formação da predicação	Verbos (distinção entre verbos de ação, de processo, de estado...), etc.
Rede referencial	Substantivo, adjetivo; pronomes, etc.
Modalização	Verbos modais (poder e dever); orações subordinadas substantivas subjetivas e predicativas; negação, itens de polaridade, etc.
Junção de enunciados	As conjunções coordenativas e subordinativas, etc.

Alguns dos conteúdos propostos no quadro, como a distinção entre verbos que indicam ação, processo ou estado são completamente ignorados em uma abordagem tradicional. Outros conteúdos, como as conjunções, são apresentados pelos manuais didáticos de maneira arbitrária e longe dos padrões de uso.

Observe-se, afinal, que estudados em funcionamento no texto, os conteúdos gramaticais podem ser agrupados de acordo com sua função na comunicação – os processos básicos de constituição do enunciado, por exemplos. Dessa forma, promove-se ao alunos uma prática reflexiva sobre o fazer da linguagem, na qual os educandos são levados a pensar sobre questões como adequação de formas linguística em situações comunicativas. O exercício de análise da língua em uso, nesse sentido, evita o “reducionismo na visão do que seja gramática de uma língua” (TRAVAGLIA, op. cit.: 63).

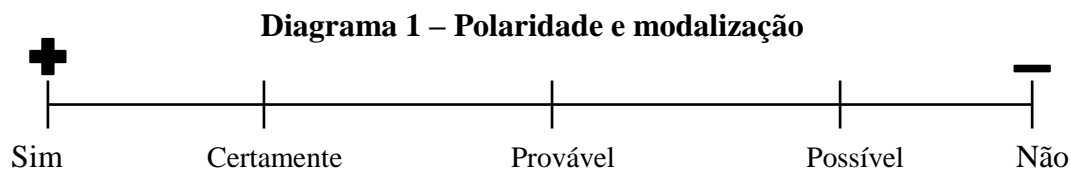
A seguir, apresenta-se brevemente o processo da modalização dos enunciados, considerando seus principais temas e justificando a importância do trabalho com esse conteúdo na formação de alunos críticos.

As marcas do falante no enunciado: a modalidade e a modalização

O processo básico da modalização pode ser analisado em qualquer tipo de discurso. Dall’Aglío-Hattner (1995), por exemplo, analisou as marcas de modalização epistêmica nos discursos do ex-presidente Fernando Collor; Brunelli (2008), as estratégias modalizadoras do discurso de auto-ajuda de modo a verificar como se obtém o efeito de sentido do “você pode, você é capaz”; Coracini (1991), as estratégias modalizadoras e seus efeitos de sentido no discurso científico. Todos na linha do funcionalismo linguístico.

Neves (2002: 172) define modalidade como “o modo pelo qual o significado de uma frase é qualificado de forma a refletir o julgamento do falante sobre a probabilidade de ser verdadeira a proposição por ele expressa”. A modalidade, então, é o reflexo da opinião do falante no conteúdo proposicional ou discursivo em relação ao seu valor de verdade. Para Halliday (1985), a modalização seria um processo por meio do qual a (meta)função da linguagem de manter as relações interpessoais se estabeleceria. Isso significa dizer que o falante, ao modalizar um enunciado, estaria agindo sobre seu interlocutor de modo a manter o engajamento intersubjetivo pela linguagem.

A modalidade enquadra-se também como uma “área de significação intermediária às polaridades positivas e negativas” (Dall’Aglio-Hattner, 1995: 47), como mostra o esquema a seguir.



Dentro dos polos positivos e negativos, então, existe a gradação da probabilidade de estar ou não chovendo e tais níveis, propostos por Lock (1996: 194), podem ser entendidos como alto (certamente), médio (provável) e baixo (possível). No entanto, não são apenas esses os níveis de probabilidade, Neves (2002; 2007) expande essa gradação de compromisso com a verdade assumido pelo falante: *absolutamente possível > indiscutivelmente possível > bem possível > seria possível > pouco possível > muito pouco possível > quase impossível > seria quase impossível*. Além de demonstrarem os diferentes níveis de compromisso, essas expressões, como ressalta a autora, são expressões linguísticas muito comuns para se marcar o compromisso com o valor de verdade do enunciado. A esse tipo de comprometimento do falante com o conteúdo proposicional, chama-se de **modalidade epistêmica**.

A modalidade epistêmica relaciona-se ao campo do saber e das crenças, já a **modalidade deôntica** relaciona-se com a ação, isto é, o ponto em questão é a obrigação do próprio falante ou de outros. O conteúdo proposicional, portanto, é considerado por parte do falante como obrigatório. Existe também o necessário e o possível no deôntico, entendendo-se como permissão ou proibição. A modalidade deôntica vai do absolutamente obrigatório ao permitido.

Esse conjunto de princípios de conduta a que os autores se referem atribuem à modalidade deôntica a noção de obrigação interna e obrigação externa (NEVES 2002, 2007). À primeira refere-se a noção de obrigação moral movida pela consciência do falante; já à segunda, aquilo que é imposto por qualquer lei ou regra social estabelecida. Dessa forma, esse tipo de modalidade está relacionado ao traço [+controle], proposto por

Neves (2002: 180), ou seja, depende que o locutor ou interlocutor aceite a proposição como verdade para poder executá-la.

No discurso, a modalização revela, de acordo com Coracini (1991), um engajamento pré-existente do falante (escritor) com o conteúdo que é veiculado. Os diversos recursos para modalização de enunciados constituem, dessa forma, “estratégias retóricas argumentativas, na medida em que pressupõem uma intencionalidade discursiva” (CORACINI, 1991: 120).

A sistematização do ensino de gramática na sala de aula: exemplos de atividades práticas⁵

Os exercícios aqui apresentados compõem um conjunto de atividades que faz parte de um plano de aula de aproximadamente 17 horas/aula, previsto para ser aplicado no nível médio de ensino. Visto que o objetivo deste artigo é mostrar o lugar da reflexão sobre o fazer linguístico no ensino de gramática, serão apresentados aqui apenas exercícios epilinguísticos. Para a aplicação dessas atividades, deve ficar pressuposto que já foi desenvolvido um trabalho de estudo linguístico junto com os alunos sobre o conteúdo da modalidade.

Na elaboração das atividades, foram utilizados dois textos escritos: *300 anos de Zumbi*, um discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, e *O dia da consciência negra*, uma crônica da escritora Rachel de Queiroz, anexos 01 e 02, respectivamente. Ambos os textos discorrem sobre o dia da consciência negra, comemorado no Brasil em 20 de novembro. Um dos motivos para a escolha de dois textos que compartilham do mesmo assunto foi levar o aluno a refletir sobre o uso da linguagem relacionado ao papel social dos falantes (escritores).

Atividades de “300 anos de Zumbi” e “O dia da consciência negra”

1. Os dois textos foram produzidos por pessoas de grande influência no contexto brasileiro. Rachel de Queiroz foi uma grande escritora e Fernando Henrique Cardoso (FHC), além de ex-presidente da República, foi professor de sociologia por muitos anos. Considerando as informações acima, faça outra leitura atenta dos dois textos e observe se existem ou não diferenças quanto à abordagem do mesmo assunto. E, se você chegar à conclusão de que existem diferenças, tente explicar o porquê.

⁵ As atividades aqui apresentadas são resultado de um projeto de pesquisa, vinculado ao CNPq, realizado no período de 2010-2011. Os resultados da pesquisa e discussão detalhada da elaboração das atividades são apresentados em Coneglian (2011).

2. Por que o presidente FHC mostra simpatia em relação aos negros?
3. O ponto de vista apresentado por FHC em seu discurso entra em sintonia com aquilo que é afirmado pela escritora Rachel de Queiroz, sendo possível afirmar que eles se completam. No entanto, as perspectivas pelas quais são mostrados os pontos de vista e argumentos são diferentes. Quais são essas duas perspectivas e de que forma elas são orientadas nos textos?
4. Releia o trecho a seguir:
O assunto é delicado; em questão de raça, deve-se tocar nela com dedos de veludo.
- Percebe-se por esse excerto que a escritora Rachel de Queiroz constrói seu discurso de forma mais apaixonada e até mesmo mais poética. Encontre no texto algumas outras marcas que evidenciam isso.
5. Nos dois textos, é evidente o estabelecimento de uma relação entre o enunciador (quem produz o texto) com seu interlocutor (quem o lê). Diferentes são as maneiras por que se efetiva essa relação. Destaque exemplos nos dois textos que evidenciem essa relação e explique de que maneira esse estabelecimento é diferente em cada um dos textos.
6. Observe o uso do verbo “poder” em dois trechos dos textos.
 I. **Pode** ser que eu esteja errada...
 II. A polícia não **pode** continuar a discriminar quando aplica a lei.
- O uso da forma verbal em destaque nos dois contextos não é a mesmo. Explique, a partir do contexto de cada um desses excertos, a diferença de sentido do verbo.
 Existe correspondência entre os verbos “poder” e “estar” quanto o modo em que aparecem?
7. Diferentemente da escritora, o ex-presidente FHC se coloca como própria autoridade em seu discurso, ou seja, ele se utiliza de seu ‘papel social’ para evidenciar seu conhecimento sobre o assunto sobre o qual ele fala. Encontre no texto o trecho em que linguisticamente ele manifesta essa evidencialidade e especule por quais motivos isso aparece no discurso do ex-presidente e por quais não aparece no da escritora.
8. O excerto a seguir foi retirado do discurso de FHC.
O mundo nos reconhece como uma nação tolerante...
- Se o trecho fosse reescrito como “O mundo talvez nos reconheça como uma nação tolerante...”. Quais seriam as mudanças gramaticais e principalmente semânticas do enunciado?
9. Retome o trecho destacado no exercício 4 e atente-se para a forma verbal “deve-se”. Em seguida, responda:
 a) Qual o sentido estabelecido pelo uso do verbo *dever*?
 b) Encontre no texto uma expressão de sentido equivalente e que poderia ser colocada no lugar do verbo sem que houvesse prejuízo de sentido.
 c) Reescreva o trecho utilizando tal expressão e explique se houve ou não mudança gramatical.
10. Reescreva as frases utilizando as palavras dadas de forma que a frase resultante tenha seu sentido mais próximo à original. Não mude a palavra dada e utilize entre 3 e 6 palavras.
 a) Vivemos num país democrático e podemos nos orgulhar disso
importa
 Vivemos num país democrático e _____ disso.
 b) Aliás, não só os empresários, toda a sociedade deve entrar nessa luta.

ombros

Aliás, não só os empresários, entrar nessa luta _____ coletivo.

- c) Nós precisamos assegurar as mesmas condições de emprego para todos os brasileiros.

obrigação

_____ garantir condições iguais de emprego para todos os brasileiros.

- d) A gente não pode se deixar cair nessa armadilha dos brancos.

devemos

Não _____ cair nessa armadilha dos brancos.

- e) A gente tem de assumir a nossa mulataria.

devido

A nós _____ descendência negra.

- f) A polícia não pode continuar a discriminar quando aplica a lei.

licença

A polícia _____ discriminação ao aplicar a lei.

11. Leia o excerto:

Pode ser que eu esteja errada, mas parece que no tema de raça, racismo, negritude, branquitude, nós caímos em preconceito igual ao dos racistas.

- 01) O vocábulo “pode” é entendido como uma habilidade específica da autora neste contexto comunicativo.
- 02) A expressão “pode ser que” pode ser substituída, sem prejuízo semântico, pelo vocábulo “talvez”.
- 04) A forma verbal “esteja”, que aparece no subjuntivo, não poderia ser substituída por uma forma verbal no indicativo, uma vez que, além dos elementos linguísticos, o próprio sentido contextual da oração exige o modo subjuntivo verbal.
- 08) O vocábulo “parece” indica um afastamento da autora em relação ao que ela afirma, devido à natureza de um assunto delicado como o preconceito e racismo.
- 16) A forma verbal “caímos” aparece no modo indicativo e poderia ser substituída por uma forma subjuntiva sem prejuízo semântico.

12. Assinale o que for correto sobre o texto *O Dia da Consciência Negra*.

- 01) No trecho “**Acham** feio, quem sabe até humilhante...” (linha 21), a forma verbal em destaque evidencia a dúvida que a autora tem em relação àquilo que ela afirma.
- 02) Em “A gente tem **de** assumir a nossa mulataria.” (linhas 28-29), a preposição em destaque, com o sentido que estabelece, está mal usada, uma vez que o correto seria ter utilizado a partícula “que” para se manter o mesmo sentido.
- 04) No trecho “ “Black is beautiful” **eu também acho.**”, a expressão em destaque expressa conformidade de pensamento da autora com aqueles que concordam que *black is beautiful*.
- 08) No trecho “**Não vale indagar** se a nossa avó chegou aqui...” (linhas 34-35), a expressão em destaque poderia ser substituída, sem prejuízo semântico, por “não se deve indagar”.
- 16) Em “ah, meus irmãos, **pensem** bem” (linha 45), o uso do imperativo em destaque é proposital e tem função de levar o leitor a refletir sobre a questão da mulataria.

A primeira questão é decisiva para o trabalho com os textos, pois é uma tentativa de resgatar a importância de se considerar os papéis sociais para se fazer uma análise do modo como as informações são colocadas no texto. As demais questões são subsequentes

dessa primeira, direcionando, no entanto, a visão do aluno, levando-o a perceber as peculiaridades da construção de cada discurso.

Já as questões de 6 a 9 abordam aspectos gramaticais das construções modalizadas e não marcadas nos textos, enfatizando as construções com verbos modais e expressões modalizadoras.

O exercício 10 é um exercício que trabalha a reescrita de sentenças modalizadas utilizando expressões similares e que não envolvam especificamente os verbos modais. Nesse exercício, todas as sentenças escolhidas apresentam um verbo modal ou expressão modalizadora, e é dado ao aluno não só a expressão modalizadora que ele deverá substituir, mas também o início e o final da sentença. Exercícios desse tipo além de trabalhar com a capacidade de raciocínio linguístico do aluno, já que trabalham com reescrita de sentença, levando em conta tanto o aspecto gramatical quanto a coerência de se manter o sentido da sentença original, é também um instrumento de aquisição de vocabulário, uma vez que os alunos utilizam diferentes palavras a fim de expressar a mesma ideia.

Como o público alvo desses exercícios propostos são estudantes do ensino médio, pensou-se nas questões 11 e 12 como questões de somatória. A maneira como essas duas últimas atividades foram elaboradas mostra que é possível estimular a reflexão dos alunos sobre o fazer linguístico a partir de um modelo tradicional de elaboração de exercícios. A somatória é importante visto que muitas provas de vestibular no país utilizam esse modelo de exercício.

O que se conclui, afinal?

Chega-se, afinal, à resposta da pergunta proposta no título deste trabalho. É possível que o ensino de gramática constitua, por meio de ações pedagógicas que visam à reflexão, uma das formas de prática liberdade. O decorar regras prescritas e normatizadas do “falar bem” cede lugar a exercícios reflexivos de análise sobre o fazer da linguagem na interação, a partir dos quais se discutem questões sobre adequação linguística em diferentes situações comunicativas, privilegiando, desse modo, a prática reflexiva.

Anexos

300 anos de Zumbi

Vivemos num país democrático e podemos nos orgulhar disso. Aqui todos têm liberdade para ir e vir, falar, seguir qualquer religião, votar em qualquer partido político.

O mundo nos reconhece como uma nação tolerante, mas os direitos de uma parcela da população brasileira ainda não são plenamente respeitados. No Brasil, ainda há discriminação contra os negros.

Eu conheço muito bem esse problema. Antes mesmo de entrar na política, quando eu era professor na Universidade de São Paulo, estudei o assunto.

Em 1960, junto com o professor Otávio Ianni, escrevi um livro, *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. Em 1972, publiquei outro livro, *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional*. O negro lutou por um país mais próspero e mais justo e continua lutando.

Na ciência e na literatura, a presença afro-brasileira é predominante. Chegou a hora de enfrentar esse problema com coragem e determinação, enfrentar com políticas concretas.

E nós já começamos. O Ministério da Educação eliminou os livros didáticos que estimulavam o preconceito. A partir do ano que vem, os livros vão chegar às salas de aula do primeiro e do segundo graus sem lições que estimulem discriminação e racismo. E vamos criar um grupo de trabalho para definir outras políticas de valorização da comunidade afro-brasileira.

Os meios de comunicação devem mostrar o negro em condições de igualdade com toda a população. A lei que pune os crimes de racismo deve ser aplicada com mais rigor. A polícia não pode continuar a discriminar quando aplica a lei. Aliás, a lei precisa ser aperfeiçoada, já pedi ao Ministério da Justiça para tomar as providências. Além disso, para acabar com a violência policial, vão ser organizados cursos sobre direitos humanos para os policiais. E já determinei ao Ministério do Trabalho que coloque, efetivamente, em prática uma Convenção da Organização Internacional do Trabalho que determina a igualdade racial no mercado de trabalho.

E, nesse processo, o papel dos empresários é muito importante. Um bom exemplo tem sido dado pelas empresas que estão adotando programas que garantem a igualdade no trabalho. Nós precisamos assegurar as mesmas condições de emprego para todos os brasileiros.

Aliás, não só os empresários, toda a sociedade deve entrar nessa luta. Só assim teremos um Brasil com mais justiça social.

Neste mês de novembro, temos uma grande oportunidade para entrar firmes nessa luta. É que, no dia 20, rememoraremos os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, um brasileiro que lutou pelo fim da escravidão, lutou pela liberdade e deixou uma lição que vale muito para todos nós, hoje: o espírito comunitário. Ele viveu no Quilombo dos Palmares, que acolhia negros, índios, judeus e até muçulmanos.

Zumbi morreu porque sonhava com uma vida melhor para todos, não se contentava com a liberdade só para ele. Agora, as crianças de primeiro e de segundo graus vão conhecer melhor a história de Zumbi, através de uma cartilha que será distribuída pelo Ministério da Educação e pela Fundação Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

No dia 20, o País vai se recordar do tricentenário da morte de Zumbi. Brasileiros de todos os cantos do País vão fazer uma marcha em Brasília. Já era tempo de reparar o esquecimento.

Zumbi dos Palmares é parte da História Nacional.

*Discurso do Presidente Fernando Henrique Cardoso
Programa transmitido em 14 de novembro de 1995.
FONTE: Biblioteca da Presidência da República*

O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Rachel de Queiroz

Comemora-se aqui no Rio - hoje, 20 de novembro, dia em que escrevo estas linhas - um feriado em homenagem a Zumbi dos Palmares, feriado que se passou a chamar, Dia da Consciência Negra.

O assunto é delicado; em questão de raça, deve-se tocar nela com dedos de veludo. Pode ser que eu esteja errada, mas parece que no tema de raça, racismo, negritude, branquitude, nós caímos em preconceito igual ao dos racistas. O europeu colonizador tem - ou tinha - uma lei: teve uma parte de sangue negro - é negro. Por pequena que seja a gota de sangue negro no indivíduo, polui-se a nobre linfa ariana, e o portador da mistura é "declarado negro". E os mestiços aceitam a definição e - meios, quarteirões, octorões - se dizem altivamente "negros", quando isso não é verdade. Ao se afirmar "negro" o mestiço faz bonito, pois assume no total a cor que o branco despreza. Mas ao mesmo tempo está assumindo também o preconceito do branco contra o mestiço. Vira racista, porque, dizendo-se negro, renega a sua condição de mulato, mestiço, half-breed, meia casta, marabá, desprezados pela branquitude. Aliás, é geral no mundo a noção exacerbada de raça, que não afeta só os brancos, mas os amarelos, vermelhos, negros; todos desprezam o meia casta, exemplo vivo da infração à lei tribal.

Eu acho que um povo mestiço, como nós, deveria assumir tranqüilamente essa sua condição de mestiço; em vez de se dizer negro por bravata, por desafio - o que é bonito, sinal de orgulho, mas sinal de preconceito também. Os campeões nossos da negritude, todos eles, se dizem simplesmente negros.

Acham feio, quem sabe até humilhante, se declararem mestiços, ou meio brancos, como na verdade o são. "Black is beautiful" eu também acho. Mas mulato é lindo também, seja qual for a dose da sua mistura de raça. Houve um tempo, antes de se desenvolver no mundo a reação anti-racista, em que até se fazia aqui no Rio o concurso "rainha das mulatas". Mas a distinção só valia para a mulata jovem e bela. Preconceito também e dos péssimos, pois a mulata só era valorizada como objeto sexual, capaz de satisfazer a consciência dos homens.

A gente não pode se deixar cair nessa armadilha dos brancos. A gente tem de assumir a nossa mulataria. Qual brasileiro pode jurar que tem sangue "puro" nas veias, - branco, negro, árabe, japonês?

Vejam a lição de Gilberto Freyre, tão bonita. Nós todos somos mestiços, mulatos, morenos, em dosagens várias. Os casos de branco puro são exceção (como os de índios puros - tais os remanescentes de tribos que certos antropólogos querem manter isolados, geneticamente puros - fósseis vivos - para eles estudarem...) Não vale indagar se a nossa avó chegou aqui de caravela ou de navio negreiro, se nasceu em taba de índio ou na casa-grande.

Todas elas somos nós, qualquer procedência Tudo é brasileiro. Quando uma amiga minha, doutora, participante ilustre de um congresso médico, me declarou orgulhosa "eu sou negra" - não resisti e perguntei: "Por que você tem vergonha de ser mulata?" Ela quase se zangou. Mas quem tinha razão era eu. Na paixão da luta contra a estupidez dos brancos,

os mestiços caem justamente na posição que o branco prega: negro de um lado, branco do outro.

Teve uma gota de sangue africano é negro - mas tendo uma gota de sangue branco será declarado branco? Não é.

Ah, meus irmãos, pensem bem. Mulata, mulato também são bonitos e quanto! E nós todos somos mesmo mestiços, com muita honra, ou morenos, como o queria o grande Freyre. Raça morena, estamos apurando. Daqui a 500 anos será reconhecida como "zootecnicamente pura" tal como se diz de bois e de cavalos. Se é assim que eles gostam!

O Estado de São Paulo (São Paulo - SP) em 23/11/2002

Referências bibliográficas

CONEGLIAN, André Vinícius Lopes. *A sistematização do ensino de gramática na escola a partir das funções exercidas pelos elementos linguísticos na comunicação*: imprimindo marcas no enunciado. Relatório final de pesquisa apresentado ao CNPq. 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes. 1991.

DALL'AGLIO-HATTNER, Marize. *A manifestação da modalidade epistêmica: um exercício de análise nos discursos do ex-presidente Collor*. Araraquara, 1995. 163p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP.

DIK, Simon. *The Theory of Functional Grammar*. vol.1. 2ª edição. Berlin: De Gruyter. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987 [1970].

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados 15. n. 42. 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13>>. Último acesso em 2 out. 2013.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010 [1996].

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1995.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: E. Arnold, 1985.

LOCK, Graham. *Functional English Grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “*O português são dois...*” novas fronteiras, velhos problemas. 2ª edição. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. A polissemia dos verbos modais. Ou: falando de ambiguidade. *Revista Alfa*, n.44: 115-145. 2000.

_____. Modalidade. In: KOCH, I.G.V. (org). *Gramática do Português Falado* vol. VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora Unicamp. 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto. 2003a.

_____. Subsídios teórico-metodológicos para o tratamento escolar da gramática. In: TOLDO, C.S. *Questões de Linguística*. Passo Fundo: UPF. 2003b: 88-105.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes. 2004a.

_____. *A vertente grega da Gramática Tradicional*. São Paulo: Editora Unesp. 2004b.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Editora Contexto. 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* 16ª edição. São Paulo: Mercado das Letras. 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora. 1983.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 12ª edição. São Paulo: Editora Ática. 1994.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora. 1996.

_____. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: PUC/SP. 2000. P. 59-70

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 2007.