



Gramática normativa: mecanismos contributivos para seu ensino

Arthur Rezende da Silva

Pós-graduando em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes, RJ. (IFF – Campos –Centro)

arthurrezende2005@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo traçou como objetivo primordial colaborar com as modernas tendências linguísticas que almejam mudanças na aplicabilidade da gramática normativa, tornando-a, assim, mais contextualizada ao cotidiano linguístico do educando. Para concretizar e subsidiar este trabalho, que é estritamente bibliográfico, foram consultadas diversas obras de especialistas como: Travaglia, Maria Helena da Moura Neves, Marcos Bagno, José Carlos de Azeredo, Willian Cereja, Maria Teresa Gonçalves Pereira, dentre outros. Por meio de análises de questões de provas de concurso público, constatou-se que tais certames tendem a cobrar questões baseadas nos seguintes “mecanismos”: gramática contextualizada, gramática de uso e reflexiva. Porém a escola, na maioria das vezes, não prioriza um ensino baseado em tais mecanismos.

Ao observarmos o emprego das normas gramaticais no ensino concernente à língua portuguesa, bem como a cobrança dessas regras nos atuais vestibulares e concursos em geral, deparamo-nos com um novo enfoque: ao invés de uma gramática descontextualizada, voltada para análise de frases isoladas do contexto e memorização de nomenclatura, uma gramática contextualizada, voltada para a relação interdisciplinar entre texto e gramática normativa.

Diante desse fato e, principalmente, por perceber que nossos alunos encontram dificuldades para assimilar essas regras, pois o que se ensina está desvinculado do seu uso linguístico, uma vez que a escola valoriza a gramática descontextualizada, o ensino de língua portuguesa necessita, urgentemente, de mudanças em sua aplicabilidade nas salas de aula.

Devemos buscar, então, alternativas eficazes para preparar nossos alunos para esse novo enfoque dado ao ensino, visando, sobremaneira, à competência comunicativa do educando.

Como evidencia Bagno (2003, p. 64), esse ensino da norma-padrão “serve muito bem para designar algo que está fora e acima da atividade linguística dos falantes”.

Diante dessa realidade, fomos levados à seguinte **questão-problema**: quais os caminhos viáveis para a contextualização da gramática normativa?

Mediante esse questionamento, o **objeto de estudo** deste trabalho é o ensino de uma gramática contextualizada na tentativa da realização de uma comunicação eficiente.

Ao analisar provas de vestibulares e concursos públicos, observa-se que vem ocorrendo uma significativa mudança nas avaliações atuais de língua portuguesa: a presença de uma gramática contextualizada. Fato que nos leva a refletir sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas que, muitas vezes, não prioriza a gramática contextualizada e continua levando os alunos a memorizarem nomenclaturas gramaticais que não desenvolvem sua competência comunicativa, causando uma “deficiência” na relação ensino-aprendizagem.

Então, para viabilizar possíveis caminhos a serem percorridos por aqueles que aspiram a mudanças no ensino gramatical, este artigo se propõe a contribuir com os educadores que lidam com essa problemática que afeta milhares de educandos, cujo desinteresse por nosso idioma vem aumentando gradativamente.

Destarte, este artigo em foco é recomendado a professores de ensino médio e fundamental, como também aos alunos graduandos e graduados em Letras.

Gramática descontextualizada X contextualizada

O peso da história das vivências escolares anteriores influencia, indubitavelmente, a seleção dos conteúdos de ensino e as opções metodológicas vigentes em nosso sistema educativo. Em se tratando de língua portuguesa, observa-se, por um lado, o conservadorismo, o tradicional ensino gramatical; por outro, começam a surgir autores mais compromissados com o ensino pautado numa gramática viva, que se volta para o falante da língua materna.

Sabemos que nenhuma língua é imutável, “passou e passa por contínuas mudanças e varia conforme as circunstâncias, o contexto e acontecimentos que regeram e regem nossa história.” (BARBOSA, 2004, p. 7).

Assim, na metodologia de ensino de língua portuguesa, observam-se duas formas de se ensinar a gramática: a primeira, voltada para a descontextualização, visando apenas à metalinguagem, tendo como característica primordial a análise de frases destituídas de um contexto; a segunda volta-se para a contextualização, a que prioriza uma “harmonia” entre gramática e o cotidiano linguístico do educando.

É preocupante observar que, atualmente, o professor de língua portuguesa tende a contemplar a primeira modalidade do sistema educativo que não desenvolve, eficientemente, a habilidade comunicativa do discente e, ainda, que priorize a atividade de exercitação da metalinguagem. Consequentemente, a relação ensino-aprendizagem torna-se, na maioria das vezes, ineficaz e desmotivante.

Sobre essa descontextualização Bagno (2001, p. 32) relata:

Outra coisa que a Linguística moderna sente falta na gramática tradicional é de um alcance maior para as regras que ela tenta descrever. Nos trabalhos gramaticais tradicionais, nunca se avança além da frase. Todas as regras, todos os preceitos da gramática tradicional ficam restritos à frase: o ponto final de uma frase é o ponto final de alcance das explicações gramaticais [...] Ninguém fala por frases. Toda vez que alguém abre a boca para falar está produzindo um texto, por menor que seja essa produção.

Vê-se, então, que no tradicionalismo, o isolamento da língua é constante, tratando-a independente de suas condições de produção. Portanto o ensino de gramática descontextualizada preocupa-se, quase exclusivamente, com a forma das palavras na frase e com a organicidade delas dentro da frase. Sendo assim, o ensino descontextualizado dá ênfase à morfologia e à sintaxe.

Essa descontextualização pode ser observada nas seguintes questões do livro de Ensino Médio dos autores Ernani Terra e José de Nicola (2002, p.111):

7–Classifique os elementos mórficos das palavras abaixo:

- a)pedrinhas
- b)lugarejo
- c)desleal
- d)cantássemos
- e)vendêramos

8) Dê o significado da palavra a partir de seus elementos mórficos. Veja o modelo:

Acrofobia: altura–horror

- a)cronômetro
- b)ortografia
- c)demagogo
- d)heterônimo
- e)antropololia

Esse tipo de questão pode ocasionar um esgotamento do educando, visto que propicia, apenas, memorização de regras gramaticais. Para tentar solucionar essa situação preocupante no ensino de língua, Travaglia (2000, p. 101) propõe:

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em texto que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas no contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usada no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso de textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico e sintático.

Desde a década de 80 do século XX, vem sendo feito um trabalho para que se operem transformações no ensino de língua no país. Hoje é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto, o que fica comprovado nas palavras de Lima (*apud* AZEVEDO, 2002, p. 256):

Explicar gramática, sem vivenciá-la no texto ou na redação, equivale a ensinar a nadar fora da piscina [...] Se o estudo da gramática se referisse à lógica da linguagem (que significa “maior que”, “tanto que”, “embora”, etc.) ainda haveria uma razoável desculpa para sua presença no programa.

Bagno (2001, p. 36-38) sugere ao professor de português um trabalho voltado para a articulação sintaxe-semântica-pragmática como passo inicial para a concretização de um ensino voltado para a modernidade gramatical:

Levar em conta esses três critérios de análise – o sintático, o semântico e o pragmático – é indispensável na hora de examinarmos qualquer fato da língua. Por exemplo: muitas vezes um enunciado sintaticamente igual pode ter uma semântica e pragmática completamente diferentes. A articulação sintaxe-semântica-pragmática é uma ferramenta indispensável para compreender os fenômenos da língua de modo mais complexo e criterioso.

Para comprovar a necessidade de se basear o ensino de gramática na contextualização, Bagno (2001, p.35-36) cita uma das variadas possibilidades para se ministrar aulas, estabelecendo um paralelo entre sintaxe-semântica-pragmática:

A gramática tradicional, ao deter sua investigação na *sintaxe*, deixa de fora todo um universo de coisas interessantíssimas. Vamos ver, por exemplo, estes enunciados:

Eu prometo que pagarei essa dívida antes de maio

Ele promete que pagará essa dívida antes de maio

Vamos fazer uma *análise sintática* (grifos do autor). Trata-se de um período composto por duas orações: oração principal, com um sujeito (expresso por um pronome) e um verbo, a oração subordinada (objetiva direta), que também tem um verbo transitivo, cujo objeto direto é “essa dívida”, e por fim um adjunto adverbial de tempo. Não há nenhuma diferença sintática. As diferenças se reduzem à forma do pronome-sujeito (Eu, ele) e das terminações verbais (promet-o, promet-e; pagar-ei, pagar-á.) São diferenças morfossintáticas, portanto.

Contudo, se o foco da análise estiver centrado na semântica e pragmática, observa-se que há diferenças entre as frases citadas anteriormente: No momento em que a pessoa diz *eu prometo*, ela não está apenas *dizendo* que promete, ela está também fazendo uma promessa, assumindo um compromisso, empenhando seu próprio nome: aqui, portanto, *dizer é fazer*. Quando uma pessoa, porém, diz *ele promete*, ela mesma não está prometendo nada, não está assumindo nenhum compromisso, está apenas relatando um fato, falando da promessa feita por uma outra pessoa, que nem pode estar presente naquele momento da enunciação.

Por meio desse exemplo, concluimos que o objetivo primordial do ensino de língua seria alcançado por aqueles que aspiram às modernas tendências de ensino: desenvolver a competência comunicativa do educando, em que o mesmo seja capaz de adequar a língua nas variadas situações do cotidiano comunicativo.

Mecanismos para efetivação da modernidade gramatical

Nos atuais vestibulares e concursos públicos, vê-se que estão ocorrendo mudanças quanto à elaboração de questões das provas de língua portuguesa. Essas “mudanças” estão relacionadas a três “mecanismos”, que serão estudados neste artigo: gramática contextualizada, gramática de uso e reflexiva.

É muito mais eficaz cobrar regras gramaticais a partir do texto, que cobrá-las a partir de frases, totalmente, descontextualizadas, artificiais, sem relação alguma com o cotidiano linguístico do educando, criadas apenas como objeto para cobrança de teoria e para exercícios de análise de nomenclaturas gramaticais.

Vemos como exemplo de uma gramática mais contextualizada a questão do concurso público Técnico de Finanças e Controle, da Controladoria Geral da União, 2008, organizado pela Escola de Administração Fazendária (ESAF)¹:

¹ Prova retirada do site www.pciconcursos.com.br. Acesso em: 15 ago. 2009.

2- Assinale a asserção errada quanto aos sentidos e aos elementos linguísticos do trecho abaixo.

Quando se achava que o Brasil já tinha visto tudo o que poderia ver em matéria de impostos, aconteceu algo jamais ocorrido antes neste país: um imposto que existia deixou de existir. Impostos, como é bem sabido, podem mudar de nome, podem aumentar ou diminuir (em geral, aumentam), podem passar de uma esfera a outra dentro da administração pública, mas uma vez criados ficam aí para sempre. Eis que, justo às vésperas do Natal, o governo não consegue obter do Senado os votos de que precisava para manter viva a CPMF, “contribuição” que era obrigatória e que, sob o disfarce de “provisória”, vinha tirando uma lasca de cada cheque emitido no país desde o remoto ano de 1996. (GUZZO, J. R. O fim de uma mentira. Exame, 31 dez 2007, p. 66)

- a) A extinção de um imposto no Brasil é apresentada no texto como algo surpreendente, como um fato inusitado.
- b) O emprego das aspas em “contribuição” reforça o sentido de que a CPMF era essencial para a melhoria da saúde pública no Brasil.
- c) A oração “ficam aí para sempre” é substituível por: **nunca deixam de existir**, sem prejuízo do sentido original do texto.
- d) O emprego da expressão “como é bem sabido”, no contexto em que está, dá a entender que a informação que vem a seguir não deve ser novidade para o leitor.
- e) O adjetivo “remoto” aplicado ao ano de 1996 favorece o entendimento de que o autor considera muito longo o tempo em que vigorou a CPMF.

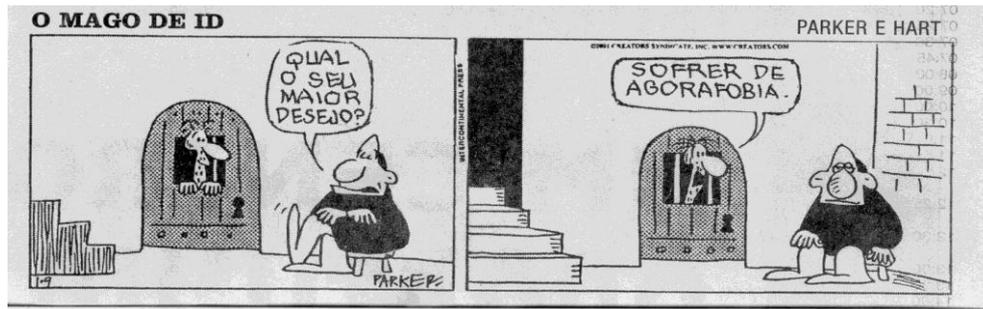
A partir do exemplo acima, consta-se que a cobrança da norma gramatical a partir do texto é um mecanismo que poderia auxiliar o educando a desmistificar a ideia de que, no seu cotidiano, não há aplicação da gramática normativa. Alguns educandos têm essa sensação: por ser um ensino, muitas vezes, baseado em frases e desvinculado da prática linguística, é como se a gramática fosse algo que servisse só para a sala de aula, sem importância no seu dia-a-dia.

Um outro mecanismo para a efetiva contextualização da gramática, que é verificado atualmente, é a utilização de tiras e quadrinhos como fonte para a cobrança das normas gramaticais. Isso, talvez, torne a questão mais atrativa para o aluno, havendo, assim, uma significativa mudança na metodologia de ensino de português.

Essa utilização de tira para a cobrança gramatical fica comprovada com a seguinte questão retirada do concurso para auxiliar de cartório do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro em 2002, organizado pelo NCE–UFRJ²:

² www.nce.ufrj.br/concursos . Acesso em: 15 ago. 2009.

O MAGO DE ID – JB, 11/12/01



14 - Pela resposta do prisioneiro (“Sofrer de agorafobia”) deduz-se que

- (A) ele planeja escapar em pouco tempo da prisão.
- (B) o guarda está permanentemente vigiando-o.
- (C) o guarda e o prisioneiro já se conhecem há muito tempo.
- (D) não há iluminação no interior da cela.
- (E) ele gostaria de estar fora da prisão.

Assim, alguns autores contemplam essa forma de cobrança gramatical, pois, realmente, elas são fontes e meios de entretenimento. Neves (2001, p. 54) se pronuncia:

Contemplo particularmente a utilização que vem sendo feita de tiras e quadrinhos humorísticos com suporte para transmissão de lições nas aulas de língua portuguesa, e especialmente porque esse tipo de material aparentemente caracterizaria modernidade de proposta, e, então, teríamos o direito de esperar que incorporasse a modernidade das reflexões linguísticas.

Com efeito, a contextualização gramatical que vem ocorrendo na praticidade linguística é positiva para o ensino de língua, pois a gramática “seca”, “árida” tende a não colaborar com a relação ensino-aprendizagem, pois torna o ensino cansativo, tanto para o docente quanto para o discente. Os mecanismos proporcionam ao aluno uma melhor apreensão dos tópicos gramaticais. Nesse ponto, Cereja (2002, p. 160) comenta:

As terminologias tradicionalmente apresentadas pela gramática normativa, por exemplo, podem inclusive ser aproveitadas (evidentemente, não sem críticas ou revisão) mas sempre como meio, e nunca como fim. O melhor caminho para a mudança do ensino de língua portuguesa na escola talvez seja o já escolhido por alguns estudiosos da linguagem que, em lugar da crítica radical e distanciada da realidade escolar, optaram por um diálogo com professores e alunos, partindo de seus conhecimentos linguísticos, teóricos e empíricos para saltos maiores.

Gramática de uso e reflexiva: outros mecanismos para a efetiva contextualização

Para fazer do aluno um competente usuário da língua é preciso legitimar o conhecimento. Pereira (2002, p. 258) evidencia:

À escola compete preparar o aluno (cidadão) para distinguir e usar tais expressões não importando se ela o faz apenas com o intuito de repassar conhecimento, sem que o aluno, necessariamente, vivencie a situação de “aplicar na bolsa”. Um dia, ele poderá vir a fazê-lo. Essa é a função democrática do conhecimento. A ignorância marginaliza, forma guetos, impedindo o crescimento e gerando medo e insegurança. Dar um conteúdo, sem a preocupação de transferi-lo para a prática, é neutralizá-lo, despossuindo-o de legitimidade.

Legitimar o conhecimento é isso: não deixar de ensinar, de transferir, de levar o educando a um novo saber, mas aproveitar, estimular, aperfeiçoar o saber linguístico que ele já traz consigo. É o que vem ratificar Travaglia (2000, p. 33):

A gramática de uso é a competência linguística internalizada do falante e que seria implícita, porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua “mente” e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa.

Assim, uma atitude fundamental para contextualizar a língua portuguesa é dar espaço em nossas salas de aula ao diálogo entre o que se aprende e o que se usa, suas motivações e necessidades. Não só os textos dos grandes produtores da língua portuguesa devem ser apresentados. Precisa-se colocar no centro da questão as condições da polivalente realidade brasileira, representada pelas linguagens consideradas menos nobres, mais populares, inserindo o indivíduo no mundo em que vive.

Um campo interessante para estudo é em torno da semântica e pragmática dos recursos linguísticos. A seguir, um exemplo do concurso público para Técnico Judiciário organizado pelo NCE –UFRJ em 2004³:

“Um espectro ronda a justiça brasileira neste final de ano...”. O dicionário de língua portuguesa de Aurélio Buarque de Hollanda registra uma série de significados para a palavra espectro; em função do texto, o significado dicionarizado mais adequado desse vocábulo no contexto é:

- (a) “fantasma”;
- (b) “figura imaterial, real ou imaginária, que provoca o pensamento”;
- (c) “aparência vã de uma coisa”;

³ www.nce.urfj.br/concursos . Acesso em: 15 ago. 2009.

- (d) “aquilo que constitui ameaça”;
- (e) “pessoa esquelética, esquelida”.

Outro campo instigante para a aplicação da gramática de uso e reflexiva é o emprego dos tempos e modos verbais. As gramáticas e os livros de estatísticas estão cheios de comentários e observações interessantes que o professor pode facilmente transformar em atividades de gramática. A seguir, citamos Travaglia (2000, p. 210-211) exemplificando atividade nesta área:

Uma atividade semelhante à do caso 9 consiste em pedir aos alunos que levantem as formas verbais que podemos usar, por exemplo, para exprimir habitualidade, cortesia ou irrealidade. Supondo que se tenha pedido as formas para habitualidade com exemplos, o aluno poderia chegar a algo como o que se tem em (193)

- a) O presente do indicativo: Minha mãe não *come* carne às sextas-feiras.
- b) O pretérito imperfeito do indicativo: Eu *visitava* meu padrinho todas as semanas.
- c) O presente do subjuntivo: Muito me admira que você *sonegue* imposto.
- d) O pretérito imperfeito do subjuntivo: Eu receava que ele comprasse aqueles objetos de ladrões.

Aqui o professor pode discutir com o aluno que o presente do indicativo indica fato habitual presente enquanto o pretérito imperfeito indica fato habitual passado. Os dois tempos do subjuntivo só marcam habitualidade quando têm valor temporal de presente. Eles diferem dos tempos do indicativo por uma questão de modalidade, marcando a irrealidade, enquanto no indicativo se marca a realidade dos fatos expressos. Em (193-c) a pessoa sonega, mas o falante se recusa a acreditar na verdade do fato e usa o subjuntivo; em (193-d) o subjuntivo é usado porque o falante quer marcar a irrealidade do fato que ele acaba de constatar: antes era uma possibilidade que ele temia, mas que mostrou ser verdade.

- Qual a diferença de sentido das frases de (194) e em que situações seriam usadas?

(194) a- João brigou com o pai e saiu de casa. Dois anos depois voltava à casa do pai.

b- João brigou com o pai e saiu de casa. Dois anos depois voltou à casa do pai.

A diferença formal entre a e b é o uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo. Há entre os dois tempos uma diferença de aspecto: o primeiro é imperfectivo, isto é, apresenta a situação como incompleta, vista de dentro de sua realização; o segundo é perfectivo, apresenta a situação completa, em sua globalidade. Todavia, a diferença mais importante é que a frase com o imperfeito apresenta o fato como irreal e a com o perfeito, como real. Assim o falante usa a frase com o pretérito imperfeito quando, na situação, não acreditava na volta de João à casa do pai, via este fato como improvável, e usa a frase com o perfeito quando acreditava na volta.

Criamos uma questão que bem contextualiza os fatos gramaticais a partir da semântica e pragmática:



Fonte: JORNAL A Tribuna, Vitória/ES, Sábado, 2 set. 2004.

- 1) Como sabemos a língua portuguesa possui uma rica variedade semântica. No, quadrinho acima, constata-se que há duas frases com estruturas semelhantes: “Entrar no mundo **da moda**” e “Entrar **na moda**”. Observa-se que a principal mudança ocorrida na frase foi a utilização de preposições. Qual o valor semântico das duas frases?
- 2) Há diferença sintático-semântico quantos às formas “da moda” e “na moda”?
- 3) Haveria possibilidade de destacar a palavra “Maria-Chiquinha”, que está entre aspas, na linguagem oral?

Portanto verificamos que é possível fazer um bom trabalho com a gramática normativa, sem menosprezar a gramática interiorizada, trazida pelo aluno, levar, portanto o educando a encontrar, pela contextualização, caminhos que o tornem um comunicador crítico e participativo, capaz de compreender e usar adequadamente todos os recursos de que a nossa “língua brasileira” dispõe.

Um professor de língua portuguesa deveria aspirar à atualidade no ensino de língua. Sobre a postura de um mestre em português, Pereira (2001, p. 245) diz que:

Não pode ser bitolado por regras e exceções, protegido pela redoma da gramática, porque, convenhamos, é extremamente cômodo “ficar ilhado”. Resolve mil problemas, ou melhor, não *cria* (grifos da autora) problemas. Seu aluno deve encontrar nele um apoio, um motivador, um reverberador, um impulsionador. A Língua Portuguesa está presente em tudo: dentro e fora da instituição escolar. Ela é o código maior de comunicação, o mais fácil, o mais à mão. Há de ser enriquecida diuturnamente.

Referências

AZEREDO, José Carlos. *Fundamentos de gramática do português*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, T. P. Respeitando as diferenças: reflexão sobre variedades lingüísticas. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, n. 348, p. 7, 2004.

CEREJA, Willian Roberto. Ensino de Língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação. *In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Tereza. Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentido*. São Paulo: Contexto Acadêmico, 2002.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. A modalidade do professor de português (ou de como ainda pode amarrar cachorro com lingüiça) *In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentido*. São Paulo: Contexto Acadêmico, 2002.

NEVES, Maria Helena Moura. A gramática: conhecimento e ensino. *In: AZEREDO, José Carlos. Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de apre(e)nder. *In: AZEVEDO, José Carlos; Língua portuguesa em debate*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. *In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentido*. São Paulo: Contexto Acadêmico, 2002.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Gramática, Literatura e produção de textos para o ensino médio*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.