

POR QUE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA A FALANTES NATIVOS?

Rosane Santos Mauro Monnerat (UFF)

rosanemonnerat@globocom

PALAVRAS INICIAIS

Seria o mesmo ensinar língua portuguesa a falantes estrangeiros e a falantes nativos?

Certamente não. E a razão é muito simples: o falante nativo traz incorporada a seus modelos cognitivos a *gramática internalizada*, ou seja, a gramática que, desde os primeiros anos de vida, possibilita-lhe comunicar-se, primeiro em família, depois em sua comunidade e, mais à frente, em sociedade. Essa mesma gramática permite que nos sintamos parte de uma mesma comunidade linguística e, fato curioso, até as pessoas não escolarizadas, ou de baixa escolaridade perceberão ser estranha, por exemplo, uma construção tal como “essa menino”. Na mesma hora, como se “acendesse uma luz vermelha” em seu repertório linguístico, acusariam: “isso não é a minha língua, quem está falando deve ser um gringo”.

Essas palavras introdutórias nos mostram, portanto, que o estudante, ao chegar à escola, já sabe a sua língua materna, diferentemente de um estrangeiro que se inicia na aprendizagem de uma língua que não é a sua. Nesse último caso, especificamente, os métodos modernos ancoram a aprendizagem em abordagens comunicativas, sustentadas – é óbvio – pela teoria gramatical, mas cujo foco não é a gramática, e sim a comunicação.

E no caso do falante nativo? Ensinar-lhe português, na escola, a partir de que perspectiva? Esse é o ponto. Muitos estudiosos que têm-se ocupado do assunto colocam-se em posições extremas e radicais em relação ao ensino da gramática.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme Oliveira (2000, p. 1), há uma gama de atitudes a respeito do ensino de gramática na escola, que vão desde o normativismo extremo até o *laissez-faire* radical. Em outras palavras, ensinar uma gramática normativa e prescritiva rígida, ou não ensinar mais gramática.

Os dois extremos, como sempre, são equidistantes da verdade. Não se trata, em nossa opinião, de um “nunca mais à gramática”, pois o aluno vai à escola exatamente para aprender a variante formal, a outra, a distensa, ele já traz de casa. A questão, portanto, é “que gramática estudar na escola?”

QUE GRAMÁTICA ESTUDAR NA ESCOLA?

Há várias concepções de gramática. Neste trabalho, começaremos por adotar a abordagem de Possenti (2000), segundo a qual a gramática será focalizada como “conjunto de regras” sob três perspectivas:

1. Conjunto de regras *que devem ser seguidas*;
2. Conjunto de regras *que são seguidas*;
3. Conjunto de regras *que o falante domina*.

A primeira perspectiva é, em geral, a adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e a escrever corretamente”. Apresentam um conjunto de regras, que, se dominadas, produzem como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). Trata-se da *gramática normativa*.

A segunda perspectiva é a gramática cujo objetivo é descrever e/ou explicar as línguas tais como são faladas. Nesse tipo de enfoque, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes. Trata-se da *gramática descritiva*.

Há diferenças e semelhanças entre as duas primeiras gramáticas. A distinção se processa em decorrência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas continuam propondo regras que os falantes seguem raramente, ou não seguem mais.

A semelhança se dá quando as gramáticas normativas distribuem palavras em classes diferentes, quando distinguem partes da oração, ou quando segmentam as palavras em radical, vogal temática e desinência, por exemplo; nesse caso, as gramáticas normativas são descritivas. Mas, frequentemente, as passagens descritivas das gramáticas normativas referem-se sempre às formas corretas, daí se confundirem essas duas abordagens. A característica de uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva.

A terceira perspectiva é a gramática que se refere a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a identificar frases como pertencentes à sua língua, a produzir e a interpretar sequências sonoras com determinadas características. Trata-se da *gramática internalizada*. Assim, fica evidente a suposição de que há na mente do falante conhecimentos de um tipo específico, que garantem essa estabilidade. Pode-se dizer que tais conhecimentos são fundamentalmente de dois tipos – lexical e sintático-semântico. O conhecimento lexical pode ser descrito como a capacidade de empregar as palavras adequadas às coisas, aos processos; o sintático-semântico está relacionado à distribuição das palavras na sentença e ao efeito que tal distribuição tem para o sentido.

A situação que ainda se mantém na maioria das escolas, em relação ao ensino de língua, é a apresentação da gramática ao aluno, mesmo os de séries iniciais, nessa mesma ordem acima mostrada, quando, na verdade, deveria ser exatamente o oposto, ou seja, iniciar pela *gramática internalizada*, aproveitando a experiência que o aluno já traz em sua bagagem e, varrendo de vez o preconceito linguístico, passar pela *gramática*

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

descritiva ou de usos, para finalmente se chegar à *gramática normativa prescritiva*. E o mais importante: fazer todo esse percurso valendo-se da *gramática reflexiva*.

Fazendo nossas as palavras de Perini (1995),

Relembremos primeiro que as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses – em uma palavra, de independência de pensamento – são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo [...] e é nesse setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho: se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades. Daí, em parte, a pernicioso ideia de que educação é antes de tudo transmissão de conhecimento – quando deverá ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

Nesse sentido, a “gramática reflexiva” seria aquela em que os conteúdos não apareceriam prontos para o aluno. A partir da interseção texto / gramática, o aluno seria levado a tirar as suas próprias conclusões, entendendo os mecanismos linguísticos e passando das categorias do discurso às categorias da língua.

No entanto, o que tem ocorrido até hoje, no ensino da língua materna, claro que com exceções, é a aprendizagem da gramática dissociada do texto, ou seja, o “ensino compartimentalizado” (Neves, 2001, 2003) da gramática e do texto.

Carneiro (2005) apresenta a proposta de uma *Gramática textual de língua portuguesa para o ensino médio*, em que operacionaliza a articulação do texto com a gramática.

Essa proposta foi elaborada, segundo o autor, com a preocupação de unir dois pontos importantes:

1º) os novos conhecimentos linguísticos da área textual que se voltam prioritariamente para a estruturação dos vários modos

de organização discursiva e tipos textuais, destacando as marcas linguísticas fundamentais de cada um deles;

2º) os conhecimentos tradicionais sobre a linguagem (...) voltados para o interesse textual. (Carneiro, 2005, p. 59)

É nesse segundo ponto, referente aos conhecimentos tradicionais sobre a linguagem, que pretendemos nos deter. Como trabalhar esses conteúdos de modo mais produtivo para os alunos, aproximando texto e gramática?

Pretendemos, portanto, no tópico seguinte, apresentar uma amostragem do trabalho com uma categoria linguística – o verbo, num recorte semântico-discursivo, em que se privilegiará o grupo dos verbos *dicendi*, ou *do dizer*, a partir da análise de textos extraídos de revistas e jornais, do início de abril de 2007.

DO TEXTO À GRAMÁTICA

O estudo do verbo, em português, permite abordar uma gama variada de tópicos, seja no âmbito da fonologia, da morfologia, ou da sintaxe. Optamos por iniciar o estudo, interagindo com o texto, a partir de uma perspectiva semântico-discursiva, para, depois, irmos introduzindo, paulatinamente, os conteúdos linguísticos pretendidos. É um trabalho para mais de uma aula, por conseguinte, apresentaremos, nesse espaço, apenas os balizamentos para a realização da proposta.

Foram selecionados textos atuais, de assuntos os mais variados e de interesse para o alunado, em geral, desde as “focas” televisivas aos escândalos políticos, passando, também, pelo esporte (cf. *corpus* em anexo). Essa estratégia adotada permite atingir ainda um outro objetivo, que é o de manter atualizados os alunos em relação à sociedade em que vivem, para que possam tornar-se indivíduos bem informados e críticos.

Agora, por que verbos *dicendi*?

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os *verbos dicendi*, como o próprio nome indica, são os verbos do dizer, isto é, trata-se daqueles verbos que introduzem, no enunciado, a voz do enunciador / narrador em seguida à do personagem, reportando-se a este. Normalmente são esses verbos representados pelo verbo “dizer”, como é de se esperar, e também por alguns de seus sinônimos, como “relatar”, “contar”³. Porém, é do ponto de vista discursivo que advém o maior interesse em seu estudo, a nosso ver, uma vez que são capazes de revelar as disposições de espírito de quem os enuncia, construindo, ao mesmo tempo, uma imagem – o *ethos* – desse enunciador. Assim, como podemos comprovar no *corpus* em anexo, a par de “disse”, aparecem “gaba-se”, “disparou”, “alfinetou”, “afirmou”, “diverte-se”, “desabafou”, “analisa”, “comemora”, “sugere” “teme”, “vibrou”, “chora” etc., que refletem a intencionalidade do enunciador atravessada pela subjetividade que se instaura no discurso, levando o leitor para além do texto, num processo de interpretação de inferências sugeridas pelo verbo empregado.

Na sala de aula, o professor pode explorar essas questões com vistas a desenvolver as competências dos sujeitos ativadas nas trocas languageiras: a competência situacional, a competência discursiva e a competência semiolinguística (Charaudeau, 2001)

Em conferência proferida em 11 de abril de 2007, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Charaudeau reorganiza o quadro das competências, considerando, em separado, as competências *semântica* e *linguística*. Assim se apresenta, então, o novo esquema: 1) *Competência situacional* (identidade, finalidade, circunstâncias materiais); 2) *Competência semântica* (a organização do saber, imaginários sócio-discursivos); 3) *Competência linguística* (construção gramatical, emprego das palavras do léxico) e 4) *Competência discursiva* (os modos de

³ Considerando-se o fato de que não há sinônimos perfeitos.

organização enunciativos, descritivos, narrativos e argumentativos).

Numa segunda etapa do trabalho, o professor poderia, por exemplo, destacar os tempos e modos em que se encontram as formas verbais e discutir, respectivamente, a relação temporal e o emprego dos modos, articulados à seleção lexical. Outra sugestão seria o corte morfológico para o estudo das conjugações e da estrutura mórfica dos verbos; do ponto de vista sintático, em relação à colocação dos termos na oração, seria também relevante apontar a quase totalidade da posposição do sujeito nesses sintagmas oracionais etc. etc.

Dessa forma, todo o estudo gramatical é respaldado no texto e pode-se dizer que é “mexendo” no texto que o aluno é levado a compreendê-lo e a interpretá-lo com mais facilidade e a reconhecer os mecanismos de coesão (por meio da identificação de referentes e de cadeias referenciais) que colaboram para o estabelecimento da coerência.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Fica bem claro, nessa proposta, que não se pode mais pensar num estudo de gramática compartimentalizado, centrado apenas na metalinguagem, reduzindo-se as aulas de língua portuguesa à taxonomia e à nomenclatura em si e por si (Neves, 2003, p. 18).

Conforme Koch (2003):

A maior “novidade” no ensino de língua materna é o deslocamento que se vem operando já há alguns anos do foco na gramática normativa para o foco no texto.

Contudo é preciso entender bem o que isto significa:

- Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada. Mas sim que é possível ensinar gramática dentro de práticas concretas de linguagem.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática.
- Nem significa que se deva inculcar nos alunos complicados conceitos linguísticos recém-aprendidos na Universidade.
- Significa, isto sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação social por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos.

Os textos são a matéria-prima de todo trabalho com a língua. Eles são o ponto de partida, porque é neles que os alunos descobrirão os modos de construção e ponto de chegada, porque a partir da reflexão de textos produzidos por outros o aluno será capaz de produzir seus próprios textos.

A importância da interseção texto /gramática tem sido posta em relevo por muitos linguistas. Halliday (1994, p. XVI-I), por exemplo, declara que

Um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas os significados são realizados por meio de fraseados; e, sem uma teoria dos fraseados – isto é, uma gramática – não há como tornar explícita a interpretação do sentido de um texto. Então o interesse atual da análise do discurso está, de fato, em criar um contexto em que a gramática tenha um lugar central (tradução livre da autora)⁴

O fato de se redimensionar o lugar da gramática nos estudos de língua deve levar também em consideração a forma como se dará o ensino dessa gramática. Deverá articular-se à leitura e à produção textual sob um viés reflexivo, expondo o aluno a variados tipos de texto e levando-o a refletir sobre os fatos da língua.

⁴ Texto original:

A text is not a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings – that is, a grammar – there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text. Thus the present interest in discourse analysis is in fact providing a context within grammar has a central place.

Fazendo a ponte entre a gramática e o texto, portanto, o professor estará contribuindo para um ensino mais consciente e produtivo dos conteúdos gramaticais. Dessa forma, como diz Marcuschi (2001, p. 48), “o dilema: gramática ou texto? é um falso dilema. Não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos.”

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma gramática textual. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARAUDEAU, P. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso – ALED*, Venezuela: Editorial Latina, volume 1, número 1, pp.7-22, agosto de 2001.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

KOCH, Ingedore. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, GELNE*, João Pessoa, setembro de 2003. (mimeo)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

———. *Gramática na escola*. 5^a ed. São Paulo: Contexto, 2001.

———. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca. Quando e como interferir no comportamento linguístico do aluno.

<http://www.collconsultoria.com/artigo1.htm>, 2000.

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

———. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO

COMO ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA A FALANTES NATIVOS

Rosane Monnerat (UFF)

(corpus)

Entrevista a Luma de Oliveira

1) “Na vida, a gente tem que arriscar. Não existe mulher difícil, existe mulher mal cantada”, **gaba-se** o estudante, que diz ter sempre namorado mulheres mais velhas. (*Is-to é Gente*, 9 de abril de 2007, p. 30)

Botafogo X Vasco

2) O coro de Cássio foi engrossado pelo meia Moraes, que depois da partida exigiu mais atitude de todo o elenco vascaíno.

– Muitas vezes, tudo sobra para mim. Tenho a responsabilidade de tomar a iniciativa, mas não tenho tirado o meu da reta. Erro, mas tentando acertar. Não sou omissos em campo. Esse recado é para todos. Chega de omissão – **disparou** o jogador, logo após o apito final. (*Jornal do Brasil*, Caderno Esportes, C4, 10 de abril de 2007)

PAN 2007: “Eles voam sobre as águas”

(Fernando, Felipe e Caio Neves)

3) “Eu estou solteiro. Quando acabar a minha competição no Rio, ah, aí eu vou à forra”, **diverte-se** o mais velho dos brucutus. (*Isto é Gente*, 9 de abril de 2007, p. 45)

Cabral apela para as forças armadas

4) As pessoas estão em pânico, policiais sendo atacados e punidos pela bandidagem. Ninguém pára num sinal de trânsito com tranquilidade depois de um certo horário – **desabafou** Cabral. (*Jornal do Brasil*, 1º caderno, A10, 10 de abril de 2007)

Acidentes aumentam 20% nas estradas durante o feriado

5) – Esses dados mostram que, apesar de o motorista estar mais imprudente, a violência nas rodovias diminuiu – **analisa** o inspetor da PRF. (*Jornal do Brasil*, 1º caderno, A15, 10 de abril de 2007)

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Temperatura cai com chegada de frente fria

6) – O friozinho de outono veio em boa hora, pois minhas provas da faculdade se aproximam e não me vejo estudando no calor – **comemora** a estudante de administração Katheryn Saavebra, de 25 anos. (*Jornal do Brasil*, 1º caderno, A19, 10 de abril de 2007)

Leite e fruta para largar o cigarro

7) – Se consumirem alimentos e bebidas que pioram o gosto do cigarro, podem largar o hábito – sugere Joseph McClernon, da universidade. (*Jornal do Brasil*, Caderno Vida Saúde & Ciência, A23, 10 de abril de 2007)

Definição da equipe de hipismo ganha novo capítulo

8) – Só tenho medo de que a pista seja armada com alto grau de dificuldade, ninguém alcance o índice e os cavaleiros da Europa sejam beneficiados – **teme** Teixeira. – É uma média de pontos perdidos muito pequena por percurso. Achei infeliz essa mudança. (*Jornal do Brasil*, Caderno Esportes, C7, 10 de abril de 2007)

Craque cai de dores antes das cobranças de pênaltis

9) Cabisbaixo, Romário saiu mancando após a cobrança que eliminou o Vasco e recebeu o carinho de Cuca. Aliado, o goleiro Júlio César livrou-se da sina do gol mil.

– Em mim, não. Nem no Botafogo – **vibrou**. (*O Globo*, caderno de esportes, p. 46, 12 de abril de 2007)

Coluna Ancelmo Góis: “Toma que o filho...”

10) Lindberg Farias, prefeito de Nova Iguaçu, RJ, quer devolver o Hospital da Posse aos governos federal e estadual.

Hoje, 60% dos pacientes vêm de fora da cidade. “É um buraco sem fundo”, **chora** Lindberg. “Não dá para uma prefeitura pobre segurar um déficit mensal de mais de um milhão.” (*O Globo*, 1º caderno, Rio, p. 12, 17 de abril de 2007)