



Aula de português: uma proposta enunciativa para um ensino reflexivo de gramática

Portuguese class: enunciative proposal for a reflective teaching of grammar

*Andreana Carvalho de Barros ARAÚJO**

RESUMO: Este trabalho busca apresentar algumas discussões acerca da relação entre língua e gramática e seu ensino nas aulas de língua materna. Tem-se como objetivo apresentar formas de trabalhar conteúdos gramaticais, abordando um ensino reflexivo. Considera-se a capacidade dos estudantes de refletir sobre o funcionamento da língua, buscando apresentar alternativas para explorar a atividade de linguagem em sala de aula. Autores como Antunes (2003), Bagno (2002) e Travaglia (2006), Franchi (1991) nos auxiliam na discussão sobre o ensino de língua materna. Na perspectiva enunciativa, o estudo da atividade de linguagem é um conceito básico da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) e será embasado por Culioli (1990), Romero (2019), Rezende (2011). Estes autores veem a linguagem como uma atividade criativa de construção de experiências e que se deve, portanto, buscar desenvolver, em sala de aula, métodos eficientes de exploração da língua sem se deter em elementos classificatórios e regras normativas. Parte-se de uma

ABSTRACT: This work seeks to present some discussions about the relationship between language and grammar and their teaching in native language classes. The aim to present ways of working grammatical contents, approaching a reflective teaching. It is considered the students' ability to reflect on the functioning of language, seeking to present alternatives to explore language activity in the classroom. Authors such as Antunes (2003), Bagno (2002) and Travaglia (2006), Franchi (1991) help us in the discussion about native language teaching. In the enunciative perspective, the study of language activity is a basic concept of the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE) and will be supported by Culioli (1990), Romero (2019), Rezende (2011). These authors see language as a creative activity for the construction of experiences and that one should, therefore, seek to develop, in the classroom, efficient methods of language exploration without dwelling on classificatory elements and normative rules. It starts with a traditional activity carried out in the classroom and then

* Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4886-8955>. andreana_cba@hotmail.com

atividade tradicional realizada em sala de aula e, em seguida, propõe-se formas de trabalhar o mesmo conteúdo proposto na atividade, porém tendo como suporte os autores supracitados. Esse tipo de atividade resulta em um aluno muito mais independente que manipula a língua sem se preocupar em aprender classificações e, em resposta, há um nível de compreensão muito maior bem como um rendimento interessante em termos de participação, aprendizagem e produção.

proposes ways to work with the same content proposed in the activity, but with the support of the aforementioned authors. This type of activity results in a much more independent student who manipulates the language without worrying about learning classifications and, in response, there is a much higher level of understanding as well as an interesting performance in terms of participation, learning and production.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Gramática. Ensino reflexivo. Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

KEYWORDS: Language. Grammar. Reflective teaching. Theory of the Predicative and Enunciative Operation.

1 Introdução

As discussões em torno da gramática e da língua são constantes, no entanto, em termos de resultado, parece que estamos sempre fazendo as mesmas coisas e repetindo as mesmas práticas. Na verdade, parece que mesmo no momento em que deveríamos fazer reflexões profundas sobre a relação entre a gramática e a língua, ainda insistimos, de forma arbitrária, no ensino de regras que em nada facilitam a produção linguística.

Ensinar língua materna para falantes nativos é uma discussão recorrente, que preenche incontáveis páginas de livros. Até os próprios estudantes, muitas vezes, se questionam a respeito do motivo de ter que estudar regras gramaticais. Regras essas que eles decoram para responder questões e tirar notas altas. Mas, e se decidíssemos não ensinar regras, o que ensinaríamos? Seria possível ensinar gramática, trabalhar regras e ainda gerar reflexão a respeito da língua e de suas regularidades?

Para embasar este estudo, as discussões a respeito de língua, gramática e ensino serão de estudiosos como Travaglia (2003), Antunes (2006) e Bagno (2002). Além disso, traremos à tona alguns conceitos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas

(TOPE), que tratam de atividades de linguagem que podem ser muito úteis ao trabalhar questões linguísticas em sala de aula.

Os estudos enunciativos, na perspectiva da TOPE, proporcionam uma possibilidade infinda de análise linguística. Dentro dessa abordagem, podemos explorar a relação entre língua e linguagem de modo produtivo, gerando interessantes e necessárias reflexões sobre o ensino de língua materna e também sobre a nossa própria relação com a língua. Nessa perspectiva, consideramos a atividade de linguagem e suas operações essenciais para a compreensão da língua e seus usos. Entendemos que a atividade de linguagem em si é um processo complexo e, quando lidamos com essa atividade de linguagem, estamos tratando da heterogeneidade. Isso dificulta, de certa forma, pré-definirmos conceitos e classificações para as unidades léxico-gramaticais, visto que dependemos da articulação de diversos domínios quando nos ocupamos da linguagem. Uma unidade, qualquer que seja, não pode simplesmente receber um rótulo e se estabelecer enquanto tal em todas as suas circunstâncias de uso, ou seja, na atividade de linguagem.

Abordando a relação entre língua e gramática e os conceitos de atividade de linguagem, bem como de atividade epilinguística, buscamos propor caminhos para o trabalho em sala de aula. Ressaltamos que pensar em sala de aula, neste momento, é para direcionar a reflexão que nos propomos a fazer. No entanto, esse tipo de proposta é para uso geral, para pensarmos sobre as relações que se estabelecem entre a língua e a gramática e como as vivenciamos e as percebemos enquanto professores e pesquisadores de língua materna. Pretendemos, dessa forma, levantar discussões relevantes sobre as nossas práticas de sala de aula, mas também sugerir outras formas de ver essa prática tão importante.

Esperamos – com esta discussão – trazer à tona a relação entre língua, gramática e ensino em uma perspectiva enunciativa, difundindo, desse modo, uma teoria tão

relevante como a TOPE, que pode muito ajudar a ver a atividade de linguagem de outra forma.

2 A relação entre língua materna e gramática

As nossas convicções, enquanto estudiosos da língua, podem fazer grande diferença para a nossa relação com a língua e o ensino. É realmente necessário acreditar que um tratamento diferenciado da língua e da gramática pode gerar muito mais compreensão e resultados dentro e fora de sala de aula.

Em primeiro lugar, gostaríamos de relembrar as concepções de ensino que já fazem parte do conhecimento de todos. Travaglia (2006) fala sobre três concepções de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo. De forma resumida, o ensino prescritivo julga os padrões de atividade linguística do aluno como errados e inaceitáveis, portanto, pretende levar o aluno a substituí-los. Esse tipo de ensino privilegia a variedade escrita culta. Já o ensino descritivo mostra como a linguagem de uma determinada língua em particular funciona, tratando de todas as variedades linguísticas. O ensino produtivo, por sua vez, busca a ampliação das habilidades linguísticas de maneira mais eficiente. A questão é como ampliar essas habilidades de modo a ver resultados e fazer os estudantes/falantes pensarem na língua materna de forma reflexiva, não se prendendo a regras.

Conforme explica Travaglia (2006), o objetivo de ensinar língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. E essa competência comunicativa não é decorar classificações exaustivas das unidades da língua. Ela deve ser, de modo geral, a produção de textos orais e escritos. Isso inclui reconhecer diferentes textos nos

mais diversos gêneros textuais e também saber produzi-los em diferentes situações de forma adequada e funcional.

É importante ressaltar que, embora o objetivo de ensinar língua materna seja esse citado anteriormente, o que se vê nas escolas e na mentalidade da sociedade como um todo é o oposto. Na escola, as atividades realizadas mostram que, na prática, pretende-se levar o aluno a dominar a norma padrão, focando apenas na variedade escrita da língua. Na sociedade, por sua vez, conforme explica Bagno (2002), o valor da concepção tradicional ainda tem muito peso, por exemplo, na mídia e na multimídia brasileiras contemporâneas, é apresentada uma ideia de um “pensamento único” quando se trata de língua. Há claramente uma padronização no uso da língua, obvio que essa padronização é sempre a norma padrão.

Embora as atividades escolares tenham avançado ao longo do tempo, ainda se mantêm questões de cunho classificatório que em nada ajudam na competência comunicativa. Ao que parece a ideia é ensinar as regras da língua, no entanto, salientamos que:

[...] regras são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação (ANTUNES, 2003, p. 86).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, por exemplo, as classificações e divisões dos elementos gramaticais, subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma, não são regras, como afirma Antunes (2003) e, portanto, não há necessidade de que os estudantes as aprendam. O estudo das regularidades, da aplicabilidade e da funcionalidade é muito mais importante, pois evoca reflexões e ajuda a desenvolver a própria capacidade de discutir e compreender dos falantes.

Destacamos que há muitas críticas em relação ao ensino de gramática e, até mesmo, há movimentos que o rejeitam. No entanto, devemos lembrar que o ensino de gramática não deve ser excluído da sala de aula, mas revisto e aplicado de forma a levar à criatividade e não à reprodução de regras.

[...] a razão mais invocada para essa rejeição da gramática é que, mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva. É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora. De fato, dizem, a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de "arquivamento", de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais (FRANCHI, 1991, p. 7).

Quando falamos da capacidade dos falantes em relação à língua, devemos lembrar que ela é gigantesca e advém muito antes da escola, embora essa própria escola, muitas vezes, desconsidere essa capacidade, como afirma Bagno (2002). Somos capazes de interagir de forma eficiente fazendo uso de uma capacidade criativa incrível, sempre encontrando a melhor forma de comunicar, de ser compreendido e se adequando às mudanças que ocorrem a nossa volta. Essa nossa capacidade com a língua deve ser usada a nosso favor em um trabalho mais prático e mais reflexivo. Retomando Franchi (1991) é somente na atividade de linguagem que reside a criatividade e não devemos fugir disso no trabalho em sala de aula.

Infelizmente, essa capacidade criativa é bem pouco explorada e as atividades de produção textual, quando solicitadas, limitam-se a avaliar a capacidade de fazer uso de regras normativas e gramaticais, como explica Franchi (1991). E, definitivamente, saber usar regras normativas e gramaticais de forma alguma quer dizer dominar a atividade de linguagem. Um exemplo bem claro disso é o uso das

regras gramaticais de uma língua estrangeira. Muitas vezes, enquanto falantes de uma segunda língua, até sabemos uma regra gramatical ou outra, mas no momento de colocar a língua em uso, não conseguimos expressar o que gostaríamos. As dificuldades acontecem durante muito tempo até que tenhamos contato suficiente com aquela língua e as coisas comecem a fluir normalmente. A parte mais interessante disso é que, quando começamos a falar de fato uma língua estrangeira, as regras gramaticais que tanto valorizávamos são esquecidas, nem pensamos mais nelas.

No uso da língua materna, isso ocorre naturalmente, já que não pensamos nas regras que regem essa língua. Na maioria das vezes, expressamo-nos de forma totalmente natural sem grandes esforços, os grandes problemas surgem nas atividades e produções solicitadas pelo professor. A seguir, exploraremos a atividade de linguagem tão necessária em sala de aula.

2.1 A atividade de linguagem na aula de português

Levando em consideração a TOPE que serviu de base para este estudo, ressaltamos que se trata de uma teoria construtivista, entendendo que linguagem e língua estão imbricadas e, portanto, focar em um estudo classificatório não faz sentido. É importante ressaltar que, para este aporte teórico, tudo é fornecido pelo próprio enunciado. Assim, nada é dado, mas construído no momento da enunciação como resultado da relação entre enunciador e coenunciador. Para tanto, há uma intensa atividade de linguagem que acontece no nível da cognição e que é de suma importância para nossa abordagem.

Em poucas palavras, para Culioli (1990), há três níveis de representação: mental, linguístico e metalinguístico. No primeiro nível, o mental, ocorrem as operações de linguagem e todo processamento anterior ao enunciado; o segundo nível, refere-se ao linguístico em si. Nesse momento, temos um enunciado estabelecido entre enunciador

e coenunciador e devidamente ancorado no espaço-tempo com todas as marcas de modalidade, ou seja, munido de valores referenciais; e, por fim, o terceiro nível, que chamamos de metalinguístico, consiste na área que apenas ao linguista interessa, a análise dos enunciados em si.

A grande questão reside exatamente nessa relação entre o nível mental e o linguístico. Como se processa todo o volume de informação de que dispomos e como transformamos tudo isso em enunciados. Essa atividade de linguagem muito nos interessa e ela que deve ser explorada em sala de aula, levando os estudantes a refletirem sobre os modos de construção dos enunciados e dos sentidos.

No entanto, a atividade de linguagem, na aula de português, é muito limitada. Além da produção textual que serve apenas para avaliar o uso normativo, as atividades de fixação de conteúdo focam muito em classificação. Tomando como base a TOPE, atividade de linguagem refere-se a “uma atividade de produção e reconhecimento de *formas*; ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas” (CULIOLI, 1990, p. 14, grifo do autor)¹.

A atividade de linguagem à qual nos referimos aqui não é uma mera comunicação, mas uma troca entre interlocutores que envolve diversas operações mentais para que se possa construir significação. Em contrapartida, essa significação não fica limitada ao enunciador, mas ela será construída na troca entre as partes, enunciador e coenunciador, ambos trabalhando em conjunto.

Note que, como explica Rezende (2011, p. 709), é importante, antes de tudo, compreender o conceito de linguagem como algo que vem muito antes do que conhecemos como forma e expressão em qualquer que seja a língua. A linguagem deve

¹ No original : Une activité de production et de reconnaissance de *formes*, or, ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues (CULIOLI, 1990, p. 14).

ser entendida como “uma forma de construção de experiências”. No âmbito do ensino, essa visão permite que enxerguemos que, por trás dos textos produzidos, há esforço, há todo um trabalho naquela construção na qual o estudante busca construir a sua própria experiência. No entanto, muitas vezes, todo esse esforço pode resultar em um vazio interpretativo. Isso acontece não por falta de capacidade do aluno, mas porque as experiências envolvidas naquela atividade não estão correspondendo entre si. Muitas coisas podem envolver esse tipo de problema, por exemplo, as experiências de leitura dos alunos ou a própria dificuldade do professor em criar atividades que se adequem ao nível de linguagem dos alunos podem causar esse tipo de problema.

Ressaltamos ainda que apenas uma visão de linguagem enquanto construção de experiência não permite que o professor enxergue tudo o que foi citado no parágrafo anterior. Rezende (2011) sugere que isso só vai acontecer se o próprio professor criar caminhos para isso. Em outras palavras, as atividades criadas em sala de aula devem ser pensadas, planejadas para que isso possa acontecer, visto que não é algo miraculoso.

Ainda sobre o vazio, a autora ressalta que ele não é ruim, pois nesse espaço de silêncio se apresenta a atividade epilinguística e ela ocorre de uma forma muito intensa. Esse é o momento em que o aluno está buscando formas de manifestar a sua experiência ou algo que corresponda a essa experiência para que ele possa, de alguma forma, se expressar (REZENDE, 2011). Se pensarmos em nossa própria vivência diante do papel em branco, ela exemplifica bem como o nosso cérebro trabalha intensamente para desenvolver o que é necessário naquele instante.

Essa atividade epilinguística, citada por Rezende (2011), em termos formais, é o que se considera uma “[...] atividade interna não consciente, o epilinguístico abarca a atividade de linguagem, uma forma que permite ao empírico (o enunciado) proliferar e que é apreendida em termos de esquemas de operação: uma forma abstrata” (ROMERO, 2019, p. 193).

Língua e textos estão atrelados um ao outro, não se pode estudá-los separadamente. Então, precisamos estudar a língua e seu funcionamento por meio de textos e não ensinando/aprendendo a classificação dos elementos da língua. A atividade epilinguística vai ajudar a compreender essas questões do funcionamento da língua, da sua significação que é o que de fato interessa.

Essa atividade é essencial e faz parte da vida de todo e qualquer ser falante, pois, como explica Rezende, ela

[...] permite operar sobre incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados. Essas operações são operações formais e cognitivas de base. Esse processo permite aos indivíduos, mas também às línguas, a sua trajetória evolutiva (REZENDE, 2011, p. 711).

Tendo como base esse pressuposto teórico da TOPE, buscaremos explorar atividades que possam ser realizadas em sala de aula e que impulsionem os alunos a explorarem a língua materna de modo mais prático e reflexivo.

3 Metodologia

A ideia apresentada neste trabalho pode ser realizada a partir do Ensino Fundamental II. Ela deve apenas ser adequada à idade e ao desenvolvimento da turma em questão. Lembrando sempre que o foco é fazer os estudantes pensarem no funcionamento da língua por si próprios, trabalhando um ensino descritivo e produtivo.

Apresentaremos, a seguir, uma atividade sobre adjetivos proposta em um site de ensino e depois discutiremos sobre essa atividade e quais benefícios traz para os alunos. Na sequência, proporemos um texto e a atividade será baseada nele.

O texto é de extrema importância, pois possibilita o contato com um mundo que, muitas vezes, é desconhecido para eles, mas isso não é suficiente. O texto é a fonte para os enunciados que serão trabalhados, para que, dessa forma, haja compreensão de como as unidades se comportam, interagindo umas com as outras dentro de um todo interpretável.

A atividade proposta tem como ideia fazê-los ler, interagir entre si, compreender, gerar significação. Todavia, ela também pretende fazer com que os alunos descubram como os adjetivos são usados, como se comportam no texto e qual a sua função, analisando os enunciados do texto. Propomos o trabalho com os adjetivos, já que a atividade questionada era sobre classificação dos adjetivos. Além disso, classes gramaticais são conteúdos recorrentes no Ensino Fundamental e Médio.

O texto sugerido foi “D’Artagnan, o filósofo” de Juliano Martinz. É um texto pequeno e com uma temática interessante para pré-adolescentes e adolescentes. Consideramos que esse é um fato relevante, procurar textos que chamem a atenção do público-alvo e torne a leitura um momento divertido e agradável.

Apresentaremos, uma sequência de como a atividade deve ser conduzida, levando-os a analisar a situação, levantando questionamentos a serem respondidos, como: a) onde normalmente esses elementos são alocados no texto? b) como eles se comportam? c) eles fazem qualquer tipo de concordância? d) qual a função no enunciado? As perguntas precisam nortear o que eles devem perceber de modo que a atividade aconteça natural e intuitivamente.

4 Explorando o adjetivo em sala de aula

Dentre várias atividades que trabalham o adjetivo, escolhemos essa em um site de ensino. É uma atividade simples, mas bem corriqueira nos livros e nesse tipo de site. Observe.

Assinale a alternativa correta em relação à classificação dos adjetivos destacados nas frases:

I. Comprei um vestido **verde-água**.

II. Todos ficaram **tristes** pela derrota do time.

III. João ficou **alegre** após a aprovação.

IV. O **baiano** Caetano Veloso é considerado um dos maiores cantores da música **brasileira**.

V. Aquele jogador é muito **alto**.

a) biforme, pátrio, derivado, primitivo e composto.

b) primitivo, composto, biforme, pátrio e derivado.

c) composto, primitivo, primitivo, pátrio e biforme.

d) composto, derivado, primitivo, pátrio e biforme.

Não temos espaço aqui para listar atividades variadas, mas esse exemplo pode nos conduzir a pensar de que forma nosso aluno é induzido a estudar. É um exercício mecânico que não contribui para o desenvolvimento das percepções dos estudantes e nem seu raciocínio, os elementos devem apenas ser classificados. Quando pensamos em competência comunicativa não vemos uma justificativa plausível para explicar que aprender esse tipo de classificação pode ser útil.

Como já foi citado, usaremos o texto D'Artagnan (em anexo) e introduziremos, a seguir, seu primeiro parágrafo. Deixaremos marcados os adjetivos para exemplificar a atividade.

“Não era o que poderia se chamar de uma figura popular, mas estava um pouco além do anonimato. Seu nome era João D'Artagnan, mas era mais conhecido como D'Artagnan, o Filósofo. O **típico** personagem de crônicas **engraçadas**. Rapaz **universitário**, cursando Letras, **magro**, óculos de grau, e tênis All Star **azul rasgado**. Era consumidor **inveterado** de livros e gibis, indo dos mangás a Shakespeare, das **antigas** fotonovelas em papel **jornal** colecionadas pela avó Beneditina, com quem morava, até os **desmedidos** contratos de licenças de software **pago** (coisa que,

convenhamos, ninguém nunca leu). Já tinha lido o Houaiss de capa a capa (o Aurélio, três vezes) e todas as bulas **de remédio** da **supracitada** avó Beneditina, o que era quase uma farmácia **inteira**.”

Vamos explorar o adjetivo, então, é importante que os estudantes tenham um parâmetro básico para identificá-lo no texto. Ao perguntar aos alunos em sala de aula, normalmente, eles não sabem dizer o “conceito gramatical”, mas respondem que eles são usados para descrever, para dar qualidade. Esse pode ser o ponto de partida, caso eles não consigam nem identificá-los no texto.

Após essa primeira identificação, sugerimos observar como esses elementos se encontram no texto.

- a) Não era o que poderia se chamar de uma figura **popular**.
- b) O **típico** personagem de crônicas **engraçadas**.
- c) Rapaz **universitário** [...], **magro** e tênis All Star **azul rasgado**.
- d) Era consumidor **inveterado** de livros e gibis, das **antigas** fotonovelas em papel **jornal**, indo dos mangás a Shakespeare [...]até os **desmedidos** contratos de licenças de software **pago**.
- e) Já tinha lido [...] as bulas **de remédio** da **supracitada** avó Beneditina, o que era quase uma farmácia **inteira**.

Fica claro que o adjetivo acompanha um termo, o substantivo. Quando dizemos que ele aparece junto ao substantivo não quer dizer que há um lugar específico, pois como se vê nos exemplos, ele pode aparecer antes ou depois, como em “figura **popular**” ou “**típico** personagem”. Os alunos vão claramente perceber que a posição desses elementos pode ser alterada. Os exemplos (a) e (b) mostram claramente isso. A sugestão para os estudantes é que eles manipulem as orações. E para esclarecer, recortamos a oração porque, nesse momento, vamos trabalhar apenas a posição do adjetivo.

- a) Figura **popular** / **popular** figura
- b) **Típico** personagem / personagem **típico**
- c) Rapaz **universitário** / **universitário** rapaz

Ao contrapor as mudanças, eles poderão analisar se há alteração de sentido, ou mesmo se é possível fazê-las. Em (a), por exemplo, há claramente um desconforto, embora não consigamos explicar o motivo de ser estranho usar “popular figura”. No exemplo (b), por sua vez, “típico” transita facilmente na posição anterior e posterior ao substantivo. Ainda é possível ver que não há alteração de sentido em (b), mas se evidencia uma ênfase quando “típico” vem antes do substantivo. O exemplo (c) é de fato um uso que jamais fazemos “universitário rapaz”. Esses detalhes vão sendo observados de uma forma muito natural à medida que as discussões vão acontecendo. Os próprios estudantes se dão conta de quando fazemos ou não uso de uma construção.

É interessante chamar a atenção para o fato de que o adjetivo pode ser retirado, no entanto, há prejuízo para o sentido construído. Por exemplo, “o garoto é uma figura” e o “garoto é uma figura popular”, vemos o sentido alterado claramente. Destacamos esse fato, pois o adjunto adnominal (a classe gramatical do adjetivo também exerce essa função) é considerado um termo acessório da oração e, portanto, não deveria fazer falta quando retirado. Todavia, o que vemos é que qualquer termo modifica, de alguma forma, o sentido do enunciado.

Ainda recortando os enunciados, apenas para exemplificar, se considerarmos os exemplos:

- b) Crônicas **engraçadas**
- c) Rapaz **universitário**

Nesses exemplos, podemos explorar como essas unidades se comportam na oração. Os alunos devem ser questionados e instigados a perceberem que elas se comportam de acordo com o termo que acompanham. Assim, se o substantivo está no feminino plural, como em (b), o adjetivo automaticamente se adequa indo para o feminino plural, resultando em “crônicas engraçadas”. O mesmo ocorre também em (c) e em todos os exemplos citados. É válido lembrar aos estudantes que, na oralidade, normalmente dispensamos a concordância de plural, mas nunca a de gênero. Facilmente diríamos “crônicas engraçada”, mas nunca “rapaz universitária”, ou talvez isso aconteceria em um contexto de ironia muito específico, mas esse não é o foco.

A função é outro fator que deve ser explorado dentro dos conteúdos gramaticais. Na verdade, a função é de extrema importância. Observando os exemplos citados, qual a função de cada um nos enunciados? Ressaltamos que, segundo a gramática normativa, alguns elementos, dentre eles os adjetivos, são instrumentos gramaticais de determinação nominal (BECHARA, 2006). Podemos partir dessa ideia de que o adjetivo determina de algum modo o nome e incitá-los a descobrir como isso acontece nos enunciados.

De modo geral, os adjetivos delimitam a unidade com a qual interagem, o substantivo, porém essa delimitação ocorre de diferentes formas. Levando em conta o parágrafo apresentado, observe que, quando os adjetivos são usados para se referir ao personagem, a função sempre vai ser de especificar ou diferenciar. Destacamos que o fazemos dessa forma para que fique claro que o texto deve ser levado em conta como um todo e não apenas como um pretexto para destacar orações e fazer atividades soltas.

No exemplo (a), “não era o que poderia se chamar de uma figura **popular**”, note que, em primeiro lugar, há uma ideia de comparação aqui e se pegarmos somente “figura popular” não teremos o mesmo efeito. Há alguém que é considerado “figura

popular”, porém não é o João D’Artagnan. O adjetivo “popular” não é para João, mas serve para diferenciá-lo daqueles que tem essa característica.

Na sequência, em (b), “o **típico** personagem de crônicas engraçadas”, João é tipificado. Lembrando que a própria semanticidade de “típico” precisa ser levada em consideração para que se pense em tipificação. Só se considera “típico” o que tem características específicas para algo. Se ele é “o típico personagem” quer dizer que ele cumpre as exigências para isso, ou seja, manifesta as características necessárias para que seja considerado enquanto tal.

Em (c), “rapaz **universitário** [...], **magro** e tênis All Star **azul rasgado**” os adjetivos especificam o personagem principal. Ele é “universitário”, “magro” e ainda especifica mais descrevendo o tipo de tênis que ele usa. O mesmo acontece em (d), “era consumidor **inveterado**”, especificando o tipo de consumidor. João não era só um consumidor, ele era inveterado, lia qualquer coisa, o próprio texto reforça isso com os exemplos das leituras que ele fazia.

Exploramos, nos parágrafos anteriores, apenas o uso dos adjetivos para o personagem principal. Vamos explorar outros elementos.

Em (b), “crônicas **engraçadas**”, o adjetivo “engraçadas” serve para especificar ainda mais o tipo de personagem que João d’Artagnan era. É certo que há vários tipos de crônicas, mas ele se identifica com os personagens que fazem parte de apenas um tipo de crônicas, as engraçadas. Indiretamente, esse adjetivo, embora se refira a “crônicas”, ele contribui para especificar João.

No exemplo (d), “era consumidor **inveterado** de livros e gibis, das **antigas** fotonovelas em papel **jornal** indo dos mangás a Shakespeare [...] até os **desmedidos** contratos **de licenças** de software **pago**”, temos muita descrição de outros elementos, **antigas** fotonovelas, papel **jornal**, **desmedidos** contratos **de licença** e software **pago**. É evidente que esses casos são muito descritivos e enfatizam muito o que o autor do texto quer dizer. Esses adjetivos entram em jogo para caracterizar as leituras do

personagem, enfatizando esses elementos, marcando que as leituras vão muito além daquelas que consideramos normais. Apaixonados por leitura leem livros de diferentes gêneros, jornais, revistas, entre outras, mas contratos, softwares e fotonovelas vão muito além dessas leituras. “Antigas”, por exemplo, enfatiza “fotonovelas” que, por acaso, a maioria dos alunos nunca ouviu falar de tão antigas que são, chega a ser redundante. O autor ainda acrescenta que elas são feitas de papel jornal, evidenciando cada vez mais que João fazia leituras fora do comum.

Entretanto, no meio desses adjetivos do exemplo (c), há um exemplo interessante, “papel jornal”. O conjunto já apresenta uma função adjetiva pelo fato de caracterizar “fotonovelas”, mas, além disso, “jornal” tem uma característica diferente dos outros exemplos, ele tipifica o elemento “jornal”, individualizando o tipo de papel.

Outro fato importante a destacar é que “jornal”, em outros exemplos, como “o jornal está caro”, pode ter uma função de substantivo, no texto, no entanto, ele tem função adjetival. Ressaltamos isso porque se o aluno decora as classificações ele não compreende como isso ocorre nesse exemplo.

No exemplo (e), “Já tinha lido [...] as bulas **de remédio** da **supracitada** avó Beditina, o que era quase uma farmácia **inteira**”, há mais três adjetivos que não se referem ao personagem principal. Em “bulas **de remédio**”, destaca-se uma função identificadora em relação a bulas. Já, em “**supracitada** avó”, o adjetivo assume a função explicativa, marcando que a avó a qual ele se refere já havia sido citada anteriormente. Podemos ainda destacar a anáfora que é desencadeada com o uso de “supracitada”. E, por fim, em “farmácia **inteira**”, destaca-se a função de especializador da unidade “inteira”. Essa farmácia não consta apenas de itens de primeiros socorros e analgésicos, ela contém tudo que uma farmácia pode ter.

Como o texto sugerido está repleto de adjetivos, essa tarefa seria extremamente exaustiva, nesse caso, a classe pode ser dividida em grupos e diferentes atividades ser delegadas para cada grupo, ou ainda dividir por parágrafos. Tudo depende do

objetivo pretendido, do nível e do tamanho da turma, entre outros fatores. Não há uma regra que defina como as atividades devem ser executadas, é sempre uma questão de escolhas. O importante é que a turma tenha a possibilidade de perceber como as unidades da língua funcionam e como isso pode ser aplicado nos usos.

5 Considerações finais

Entender como as coisas acontecem e funcionam é sempre muito mais importante que decorar as regras. Isso é básico para o processo de apreensão de algo. Com a língua não é diferente. Aprendemos a falar muito pequenos, conjugamos verbos, fazemos construções sintáticas e ainda assim não sabemos classificar as classes gramaticais, quem é sujeito ou predicado, entre outros. As pessoas privadas da leitura o fazem da mesma forma, já que todos tem uma gramática internalizada que segue regras de funcionamento lógico.

Reiteramos que o ensino de gramática é importante e não somos a favor de sua extinção em sala de aula, ao contrário, entendemos que língua e gramática estão imbricadas e que esse ensino deve levar à compreensão de processos que ultrapassam as meras classificações. Entender por que um adjetivo é composto ou derivado não contribui em nada, mas porque ele vem antes ou depois da unidade que acompanha, qual a sua função no enunciado é útil para a atividade de linguagem em si. Lembrando que consideramos para este trabalho a atividade de linguagem enquanto construção e reconhecimento de formas, ou seja, produzir e reconhecer textos. Isso passa pelos processos de interpretação, reconhecer e entender o que o outro diz e também produzir algo que seja interpretável.

Entendemos também que não há uma fórmula mágica e que as atividades em sala de aula devem ser bem planejadas, de modo a permitir que o aluno construa seu próprio conhecimento e percepção da língua. Ressaltamos que utilizar o estudo do

adjetivo serviu-nos apenas de forma prática, como exemplo de atividade, mas todo e qualquer conteúdo gramatical pode ser trabalhado dentro desses parâmetros, considerando sempre a capacidade de linguagem e epilinguística que qualquer falante possui.

Entre os resultados deste trabalho, gostaríamos de destacar que é sempre possível buscar formas diferentes de se trabalhar a língua em sala de aula sem a necessidade de se prender a atividades metódicas, classificatórias e repetitivas. O segredo está em levar os alunos a explorar os textos de maneira ativa, permitindo que compreendam o funcionamento das unidades da língua de modo que eles percebam como isso é interessante e até mesmo divertido.

Como o título desse artigo menciona, o objetivo era sugerir uma proposta viável para um ensino reflexivo de gramática, fugindo do ensino prescritivo ao qual estamos tão habituados. Trouxemos algumas reflexões de autores importantes no estudo da língua e da gramática e sua relação com o ensino. Buscamos também mostrar, de forma clara e objetiva, possibilidades de exploração de conteúdos gramaticais na perspectiva enunciativa da TOPE. No entanto, gostaríamos de destacar os inúmeros trabalhos de Rezende (2011) dentro dessa temática. Além de ser a precursora da TOPE no Brasil, ela conseguiu trazer a sua aplicabilidade para o ensino de língua.

Manter um ensino prescritivo é um retrocesso para as instituições, para os professores e muito mais para os estudantes. Esse tipo de ensino tolhe a sua capacidade criativa, prejudica a sua percepção para os fatos da língua, pois impede que eles a descubram e reflitam sobre o seu funcionamento. A percepção do falante é importante, pois, a partir disso, ele pode entender o porquê de muita coisa na língua e, conseqüentemente, ter um posicionamento linguístico e até mesmo político diante do seu modo de falar e de apreender as coisas.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*. BAGNO, M. GAGNÉ, G. STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-82
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- REZENDE, L. M. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 707-714, mai-ago. 2011.

Anexo

D'Artagnan, o filósofo

Não era o que poderia se chamar de uma figura popular, mas estava um pouco além do anonimato. Seu nome era João D'Artagnan, mas era mais conhecido como D'Artagnan, o Filósofo. O típico personagem de crônicas engraçadas. Rapaz universitário, cursando Letras, magro, óculos de grau, e tênis All Star azul rasgado. Era consumidor inveterado de livros e gibis, indo dos mangás a Shakespeare, das antigas fotonovelas em papel jornal colecionadas pela avó Beneditina, com quem morava, até os desmedidos contratos de licenças de software pago (coisa que, convenhamos, ninguém nunca leu). Já tinha lido o Houaiss de capa a capa (o Aurélio, três vezes) e todas as bulas de remédio da supracitada avó Beneditina, o que era quase uma farmácia inteira.

Era um jovem metódico, às vezes, com uma exagerada prudência que o levava a ter certos temores descomedidos. Mas era mais conhecido por ser um rapaz comunicativo. D'Artagnan procurava transmitir suas ideias com o máximo de emoção. E para isso não economizava recursos. Usava gestos esdrúxulos, emitia grunhidos, saltitava e chegava a soltar

arrotos retumbantes – tudo para atingir o zênite da expressividade. Definitivamente, não era um rapaz comum. Era muito mais do que isso.

Era D'Artagnan, o Filósofo.

Estava almoçando no restaurante universitário com Filomeno, seu melhor amigo. “Melhor amigo, não”, diria. “Grande parceiro de porre”.

– Mas a mina nem olha para mim, D'Artagnan.

– Sua neutralidade vive te descoroando. Por que não chega junto?

– Estou planejando isso.

– E vai falar o quê?

– Bom, pensei em chamar ela para tomar um chopinho e...

– Quê??? Quê??? – D'Artagnan o interrompeu, arreganhando as pernas e socando o ar, indignado. – Tá maluco, mano? Quer conquistar a guria com... *chopinho*? – Ele falou “chopinho” fazendo cara de quem ia vomitar.

Filomeno deu de ombros.

– O que me sugere?

– Filo – D'Artagnan gostava de chamá-lo assim, uma discreta homenagem ao filósofo Filo, de Alexandria –, você precisa entender e contemplar a alma feminina. – D'Artagnan abriu os braços em concha e ficou com as mãos parecendo segurar duas bolas de cristal, frágeis e escorregadias, movimentando os ombros para frente e para trás. – Não a alma feminina como um todo, mas a alma da sua pretendente. Muitas mulheres fingem ser românticas, mas isso é só fachada. Mas eu conheço essa menina. Você se apaixonou pela garota certa. Ela é romântica. Suave. Pura. A musa perfeita para qualquer poeta. E uma garota como a Amanda não vai se apaixonar por um cara que a chama para *tomar um chopinho*. – Voltou a fazer a cara de prenúncio de vômito.

– Amanda? Que Amanda???

– Como “que Amanda”? A Amanda do terceiro ano.

– Tá maluco, D'Artagnan? Eu tô falando da Grazi Bico de Urubu.

– A Grazi? A do piercing na goela, que usa minissaia de meio palmo e que tem tatuagem até na sola do pé?

– Essa mesma, oras.

D'Artagnan pensou um pouco, assoviou, deu um tapa na coxa e arrematou:

– Chama a guria para tomar um chopinho.

Martinz, Juliano. **D'artagnan, o filósofo**. Disponível em: <https://corrosiva.com.br/textos-engracados/cronica-humoristica-dartagnan-filosofo/>

Acesso em: 27 mai. 2021.

Artigo recebido em: 29.06.2021

Artigo aprovado em: 24.02.2022