

A GRAMÁTICA E O ENSINO DA REDAÇÃO

Maria da Graça de Andrade Teixeira

Poderíamos iniciar a discussão deste tema indagando se o domínio da gramática interfere no desempenho do aluno ao redigir ou, em outras palavras, se a gramática tem uma real contribuição a oferecer ao ensino da redação. Se considerarmos que a língua é uma estrutura cujos termos se definem pelas relações que estabelecem uns com os outros vertical e horizontalmente, que a liberdade de um falante encontra-se na proporção exata do domínio que demonstra ter dos mecanismos de combinação e escolha do código lingüístico e que é o conhecimento intuído da gramática da sua língua que lhe fornecer esse domínio. Se ponderarmos ainda que, do ponto de vista da morfologia, em torno de 30 a 50% das palavras que entram na elaboração de uma mensagem lingüística são morfemas indispensáveis à sua composição e que, do ponto de vista da sintaxe, nenhuma frase se organiza sem se amoldar a uma estrutura preestabelecida pelo sistema, poderemos afirmar positivamente que a gramática se constitui na base de todo e qualquer enunciado lingüístico, consistindo o seu conhecimento pelo aluno fundamental ao seu melhor desempenho na fala e, mais particularmente, na escrita. Concordes em torno disso, encerraríamos aqui a discussão sem maiores questionamentos. Não nos parece, pois, ser essa a questão a ser debatida.

Talvez nos aclarasse melhor a idéia se situássemos aqui o tratamento que a escola tradicionalmente tem dispensado à gramática. Esse tratamento apresenta uma série de problemas aos professores e alunos, decorrentes, por um lado, da própria concepção da gramática portuguesa, por outro lado, dos métodos preconizados para seu ensino.

Do ponto de vista de como é concebida a gramática da língua portuguesa ensinada em nossas escolas, podemos levantar alguns senões que não resistem a uma análise mais demorada ou mesmo superficial. A terminologia, por exemplo, utilizada para denominação dos fatos da língua, é confusa e não toma por base nenhuma orientação lingüística particular ou critério único de classificação. Assim é que coexistem, dentro da mesma gramática, — unificada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira — denominações como *preposição e conjunção*, cujas definições apóiam-se em critérios formais, ao lado da denominação *substantivo*, cuja definição se extrai de um critério puramente semântico. Ora, isso contraria um postulado lingüístico que afirma ser todo signo um amálgama de forma e sentido ou, numa linguagem saussuriana, significante e significado.

Decorrencia dessa terminologia incoerente, vemos os professores se emaranharem na tentativa de explicar aos seus alunos a possessividade de alguns pronomes em determinados contextos, tais como "*meu* avião sai às duas horas"; "*minha* rua é tranqüila"; quanto não se é dono nem do avião nem da rua; ou distinguir entre adjunto adnominal e complemento nominal, quando o contexto em que eles ocorrem é idêntico. Iguamente idênticos são os contextos de *obedecer aos pais* e *ir ao cinema* mesmo quando nominalizados — *obediência aos pais, ida ao cinema*. A gramática ensinada em nossas escolas, porém, exige dos alunos que os percebam e concebam, a um, como objeto indireto, a outro, como adjunto adverbial.

Essas e outras questões de incoerência e ausência de unidade na concepção e classificação dos fatos da língua por nossa gramática talvez não viessem a constituir tão profundo dilema não fora o trato metodológico adotado pela escola no ensino dessa gramática. Um breve exame do que é e como vem sendo feito esse ensino nos revela que um dos seus objetivos centrais é conduzir os alunos a fazer análise — fundamentalmente morfológica até as 4ª e 5ª séries, sintática depois daí. Os professores como que comprazem-se em desafiar os alunos, propondo-lhes torneios fraseológicos os mais inusitados, geralmente tomados à língua escrita, num completo des-caso à fala usual das crianças, que se comportam como se estivesse diante de uma outra língua cuja única razão de existir é prestar-se a objeto de análise, seja morfológica, seja sintática. Por outro lado, morfologia e sintaxe são tidas e enfocadas como unidades estanques e suas noções, transmitidas

isoladamente, repousam sobre definições lógicas e visam à pura classificação dos elementos. A cada regra exposta o professor faz, geralmente, desfilar frente ao aluno uma extensa lista de exceções àquela regra, baseadas no uso fortuito, embora expressivo, que delas fizeram escritores consagrados pelos moldes clássicos do bom falar e escrever. Quando as frases não vêm de textos de escritores famosos são criadas a dedo pelo autor do manual didático ou pelo próprio professor de modo a acomodar-se perfeitamente ao tipo de exemplo ou de caso que se deseja estudar. Os textos que geralmente iniciam cada unidade de um manual dos comumente adotados por nossas escolas, na sua grande maioria, servem apenas de pretexto às lições de gramática. Abre-se mão, assim, de ricas oportunidades de exercício da leitura, da interpretação, da recriação, da dramatização e de tantas outras formas de expressão oral que o texto normalmente permite e, tão logo se façam duas ou três perguntas que denunciem seu entendimento literal, parte-se para a memorização de definições, regras e exceções que não atendem a nenhuma necessidade básica do educando por não apresentarem qualquer objetivo prático. E isso agravado pelo fato de que, nas aulas de língua portuguesa, nem sempre a criança é posta a ler, raramente escreve, no entanto, todo dia entra em contato com as lições de gramática que lhe prescrevem o "bom uso" da língua, num verdadeiro culto da gramática pela gramática.

Mais objetivamente, podemos afirmar que o ensino da gramática por nossas escolas é praticado numa total desconsideração ao conhecimento intuitivo que a criança tem da gramática de sua língua ou à necessidade de os programas se amoldarem ao que os alunos precisam ou têm capacidade de aprender. Da forma como se o vem exercendo, o aluno, quando muito, adquire informações sobre a língua mas não lhe adquire o mecanismo de funcionamento por não praticá-lo. Além disso, a gramática é estudada a pretexto da língua escrita, ignorando completamente os fatos da fala, em apelo à memorização pura e simples de uma terminologia confusa e ineficaz. Afinal, esse tipo de procedimento da escola em relação ao ensino da gramática deixa de lado pelo menos três fatores que merecem consideração:

- a) a criança ingressa na escola dominando uma gramática intuitiva que lhe assegura comunicar-se perfeitamente bem com os outros falantes de sua língua. Cum-

pre, pois, avaliá-la no que já sabe com base em que programa-se o que deve aprender para melhorar seu desempenho oral e escrito.

b) O mecanismo da língua falada difere do da língua escrita, de sorte que não se aprende um através do outro.

c) O saber prático impõe-se anterior ao saber teórico; só a informação sem a prática efetiva das estruturas lingüísticas não fornece delas o automatismo.

Isto posto, começa a ficar claro para nós qual o problema a ser discutido aqui sobre a relação gramática e ensino da redação.

Não se trata de definir "se" mas "em que" e "como" se dá a contribuição da gramática para o ensino da expressão escrita. Enfocar essas questões requer, a nosso ver, uma reflexão sobre a necessidade de uma mudança de posicionamento da escola face ao ensino da língua materna como um todo.

Até o momento, a escola tem assumido uma posição relativamente ao ensino do português que chega mesmo a confundi-lo como ensino da gramática. É como se ensinar português e ensinar gramática constituíssem uma única realidade. Falar, ler e redigir são tarefas à parte, ocasionais e desvinculadas da preocupação central: gramática. Ao mesmo tempo, a escola se mantém inteiramente alheia ao fato de que a criança já fala sua língua ao iniciar sua escolaridade, já possui uma gramática que intuiu da simples exposição a um ambiente lingüístico. E ela é entregue à escola para aprender a ler, escrever e expressar-se oralmente com expressividade e correção. O desenvolvimento dessa competência que a criança já traz é o que a capacitará a ler, escrever e falar expressiva e corretamente. Para tal tem de ascender ao domínio das estruturas lingüísticas ainda não intuídas e cuja familiaridade só obterá se delas fizer uso efetivo. Nessa perspectiva, o ensino da gramática tem de ser considerado como meio para se alcançar um perfeito desempenho na produção oral e escrita da criança e não como um fim em si mesmo. Aceitando-se essa mudança de posição e passando-se a vê-la como um meio, a gramática revela-se fundamental ao ensino da redação. É ela que responde pela organização das frases que, para se fazerem inteligíveis e aceitas, devem amoldar-se ao sistema da língua em uso.

Eis aí, então, "em que" a gramática é contribuído ao ensino da redação: em enriquecer a competência lingüística do aluno para permitir-lhe uma expressão oral e escrita expressiva e correta. Por seu turno, o procedimento que se tem apresentado mais eficaz, para efetivar o manejo dos mecanismos gramaticais básicos dos quais a criança tenha domínio precário ou completo desconhecimento, consiste na utilização de exercícios que trabalhem a estrutura funcional da língua, os chamados exercícios estruturais.

A prática dos exercícios estruturais constitui-se numa técnica pedagógica rica em possibilidades por permitir o desenvolvimento de uma gramática "imane" da qual a criança não tem consciência — por não lhe requerer a enunciação de regras cujo conhecimento se fará exclusivo do professor — ao mesmo tempo em que a capacita a uma utilização espontaneamente correta da língua. O professor, por outro lado, vê modificar-se radicalmente seu papel frente aos alunos. Em vez de expositor de um conteúdo gramatical desinteressante, transforma-se num animador que, em lugar de falar o que quase ninguém quer ouvir, ele faz com que seus alunos falem o que planejou ouvir deles. Fundamentalmente, os exercícios estruturais objetivam corrigir os erros mais grosseiros e/ou freqüentes na linguagem das crianças; transferir para o nível do desempenho estruturas lingüísticas situadas a nível da competência; familiarizar a criança com o manejo de estruturas novas, indispensáveis ao enriquecimento de sua competência; preencher lacunas na linguagem de crianças que vivem num meio lingüístico e social precários.

Os exercícios variam da simples repetição às modificações internas à frase, promovidas por substituições e transformações, conforme o erro de linguagem que se queira corrigir ou a estrutura lingüística que se deseje aprimorar e/ou incorporar à fala da criança.

Os exercícios de substituição apóiam-se no princípio da de um erro que se constate freqüente na fala ou na escrita das crianças ou à introdução gradual e intuitiva de um novo aspecto da gramática. Suponha-se que o professor constate a seguinte construção produzida inúmeras vezes por seus alunos em suas redações: *a gente fomos passear* ou *o pessoal foram embora*. Pode, então, formular um conjunto de exercícios baseados em frases cuja elaboração envolva esses sujeitos e, por ocasião em que o erro for novamente cometido, procede a um exercício de repetição. Ex.:

Frase da criança: A gente corremos muito

P — Durante o recreio, a gente correu muito.

A — repete a frase.

1

P — Todos os dias, a gente brinca de bola.

A — repete a frase

2

e assim por diante, em torno de 10-12 frases.

A repetição é muito útil, também, à conjugação de verbos, trabalhando-se uma ou duas pessoas, no máximo, por cada sessão.

Os exercícios de substituição apóiam-se no princípio da comutação e compreendem a troca de um grupo funcional por um outro que possa ocupar o seu lugar sem lhe alterar a estrutura inicial.

O procedimento didático difere daquele adotado para a repetição pois agora, dada uma frase, o professor propõe a substituição de algum ou alguns de seus elementos funcionais, realizando ele próprio a primeira substituição, a título de exemplo, solicitando aos alunos que efetuem as subseqüentes.

Os objetivos também podem diferir. Um deles pode ser, por exemplo, pôr em evidência a concordância do sujeito com o verbo.

P — Pedro gosta de frutas

P — Eles

P — Eles gostam de frutas

A — Pedro e Maria gostam de frutas

P — Todos

A — Todos gostam de frutas

P — Ela

A — Ela gosta de frutas.

Esses dois tipos de exercícios estruturais mantêm em comum o fato de não redundarem numa alteração da estrutura original.

Já os exercícios de transformação promovem a mudança de uma estrutura em outra, permitindo, por exemplo, a passagem uma estrutura simples a outra complexa ou o seu inverso. Enquanto nos exercícios de substituição comuta-se um elemento por outro de igual função, na transformação, o ele-

mento fornecido X provoca sempre uma modificação na estrutura da qual se parte.

Os exercícios estruturais de transformação são os mais ricos em possibilidades podendo ser apresentados sob as formas as mais variadas. Enquanto os exercícios de repetição e substituição prestam-se à fixação e reconhecimento de formas e funções lingüísticas, o manejo criativo dessas formas e funções e a expressão dos vários matizes da língua constituem domínio exclusivo das transformações.

As transformações podem ser obtidas:

a) por adição (expansão) de palavras ou grupos de palavras que se vão juntando sucessivamente aos grupos funcionais da frase inicial. Ex.:

P — Aquele homem chegou ontem

P — de manhã

P — Aquele homem chegou ontem de manhã

P — por volta das dez horas

A — Aquele homem chegou ontem de manhã por volta das dez horas.

P — pobre

A — Aquele pobre homem chegou ontem de manhã por volta das dez horas.

b) por redução de elementos, pois, assim como se podem acrescentar novos elementos aos grupos funcionais de uma frase inicial, também é possível retirar uma ou duas ou três palavras ou grupos de palavras de uma frase mais longa, até a redução à sua estrutura mínima.

Seja a seguinte frase:

“A partir das seis horas da manhã, inúmeros vendedores da localidade acumulam mercadorias de todo o tipo sobre as calçadas das ruas principais.”

É lícito propor às crianças que tentem reduzir esta frase à sua menor estrutura, retirando sucessivamente palavras ou grupos de palavras, desde que não lhe alterem o sentido. Por um procedimento intuitivo de tateio, elas conseguem subtrair os elementos circunstanciais independentes até que só reste a frase básica.

Ambos os exercícios são bastante proveitosos e podem auxiliar efetivamente as crianças, especialmente se realizados durante a correção de frases defeituosas (excessivamente longas ou inacabadas) encontradas nas redações dos escolares.

c) por substituição quando um elemento da frase inicial é suprimido e surge, na nova estrutura, substituído por um outro que lhe marca a existência. Ex.:

Encontrei Maria — Encontrei-a
Ainda recordo *todos os detalhes* — Ainda os re-
cordo

d) por transposição ou permuta de palavras ou grupos de palavras que são deslocados de suas posições originais quando da elaboração inicial da frase. Dada a frase *Todas as noites, Carlos lê o jornal do dia*, por transposição podemos obter:

- . Carlos lê, todas as noites, o jornal do dia.
- . Carlos lê o jornal do dia, todas as noites.
- . Carlos, todas as noites, lê o jornal do dia.

Esse tipo de manipulação da estrutura, além de facilitar a intuição dos grupos funcionais das frases, ainda permite demonstrar com clareza a inviabilidade de certas transposições, por comprometerem o sentido e a ordenação sintática normal da frase portuguesa. É o caso das seguintes formulações:

- . . Do dia, todas as noites, Carlos lê o jornal.
- . . Todas as noites, o jornal do dia lê Carlos.

A criança logo percebe que essas duas últimas construções são inaceitáveis baseada única e exclusivamente na sua competência de falante da língua, sem que lhe seja necessário recorrer à enunciação de nenhuma regra ou exceção da gramática tradicional.

e) por encaixe de uma frase simples em outra a fim de obter uma estrutura complexa. Ex.:

- i) as crianças estavam alegres.
- ii) As crianças passeavam pelo parque.
- iii) As crianças que passeavam pelo parque estavam alegres.

O encaixe geralmente resulta na transformação da frase encaixada numa oração adjetiva. Podemos, então, a partir daí, lançando mão de substituições sucessivas, propor sua redução à uma única frase simples que incorpore o sentido das duas iniciais. Ex.:

- Eu tenho um cão. Ele assusta as pessoas.
- Eu tenho um cão que assusta as pessoas.
- Eu tenho um cão assustador.
- Meu cão é assustador.
- Meu cão assusta.

Todas as frases dadas aqui para exemplos das diversas transformações foram do tipo declarativo ativo. Isso não se deu por acaso. Esse parece constituir-se num tipo preferencial de frase. Mas existem outros. Alguns são exclusivos e obrigam a que a frase se conforme a um deles. Outros são facultativos e utilizá-los é uma questão de intensificação, mudança de foco, de intenção, até mesmo de estilo. Trabalhá-los com as crianças pode assegurar-lhes um grande domínio sobre estruturas e possibilidades lingüísticas.

As principais variedades de transformações de tipos que podem sofrer as frases são:

a) Transformação de uma frase declarativa ativa em frase interrogativa, imperativa e exclamativa. Ex.:

Frase declarativa ativa: A menina é inteligente.

Transformação interrogativa: A menina é inteligente?
Quem é inteligente?

Transformação imperativa: Seja inteligente.

Transformação exclamativa: Que menina inteligente!

Por sua vez esses tipos de frases aceitam ser convertidos em frases negativas, enfáticas, passivas, nas mais variadas combinações. Ex.:

Frase declarativa afirmativa ativa: O menino trouxe o livro.

T. declarativa negativa ativa: O menino não trouxe o livro.

T. declarativa afirmativa passiva: O livro foi trazido pelo menino.

T. declarativa negativa passiva: O livro não foi traduzido pelo menino.

- T. declarativa afirmativa enfática: Este é o menino que trouxe o livro.
- T. interrogativa negativa: Quem não trouxe o livro? e assim por diante.

Os exercícios podem também oportunizar o reconhecimento das relações de circunstâncias que se estabelecem entre duas frases de base.

Diante das frases:

i) O menino quebrou a perna. Ele caiu da escada. Podemos evidenciar as relações:

- . causa — O menino quebrou a perna porque caiu da escada.
- . tempo — O menino quebrou a perna quando caiu da escada.

e assim por diante, conforme a intenção comunicativa da criança.

Como podemos ver, os exercícios estruturais permitem desenvolver uma gramática imanente, intuitiva, cuja prática, quase inconsciente, dispensa qualquer referência à terminologia ou regras de funcionamento da língua.

Devem ser praticados individual ou coletivamente, em sessões freqüentes, preferentemente diárias e podem surgir a propósito de erros comuns, constatados com freqüência na linguagem da criança, ou como decorrência de uma programação preestabelecida numa dada progressão. As sessões programadas não podem se reduzir a menos de duas por semana a fim de garantir evolução gradativa no domínio da gramática. Já as sessões ocasionais se realizarão com real proveito quando dirigidas à superação de falhas verificadas em trabalhos de composição e correção coletiva de textos pelas crianças. Ambas devem ser breves — no máximo 10 a 15 minutos — e sempre na seqüência: primeiramente o domínio oral, em seguida, o treinamento escrito. O professor tem de exigir rapidez nas respostas dos alunos a fim de não lhes dar tempo de refletir já que a reflexão virá depois e o objetivo, em 1º lugar, é tornar automática a estrutura.

A criança instada a trabalhar a gramática por meio dessa impregnação galgará paulatinamente os estágios ulteriores da

aprendizagem gramatical e não sofrerá bloqueios na sua criatividade. Melhorando o perfil de sua competência lingüística, estará apta a produzir textos progressivamente corretos e expressivos sem necessidade de emaranhar-se numa terminologia estéril que nada acrescenta ao seu desempenho de usuário da língua. Enfrentará sem traumas a transferência da oralidade para a escrita. Principalmente, passará a reconhecer na gramática os mecanismos que lhe assegurarão manipular as estruturas lingüísticas a partir do que descobrirá o prazer lúdico do jogo que a língua oferece para a expressão do seu pensamento, em combinação das mais simples às mais refinadas. E assim concebida e tratada, a gramática poderá, enfim, contribuir efetivamente para o ensino da redação.

Trabalho apresentado no Encontro do Gelne (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste), em Limoeiro do Norte, em março de 1985.