

O ensino de gramática na escola: uma proposta de trabalho com articuladores entre frases, orações e períodos

Caroline Schwaribold

Mestranda em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: carol85rs@yahoo.com.br

Dayse Cardoso Guimarães

Mestranda em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: daysecard@hotmail.com

Sônia Alves Dantas

Mestranda em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: soniadantas@uol.com.br

Resumo: Este artigo objetiva, inicialmente, trazer uma breve reflexão sobre a relevância do ensino da gramática de Língua Portuguesa e o modo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entendem esse ensino. Em seguida, contempla diferentes concepções de gramáticas que podem ser vistas nas salas de aula de língua materna e a maneira como cada uma delas trata a questão dos articuladores entre frases, orações e períodos, considerando seus pontos fortes e fracos. Apresentados os diferentes tratamentos dados ao tema deste artigo, finalizamos com a apresentação de uma proposta de trabalho a respeito do uso dos articuladores (tradicionalmente nomeados como conjunções) que se inicia com a descoberta das suas relações de sentido e valores semânticos em textos e desenvolve-se através de atividades de reflexão e de uso desses recursos.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Articuladores. Proposta de trabalho.

Abstract: In this paper, we propose a brief reflection on the grammar teaching in schools and how the National Curriculum Parameters (PCN) conceives this teaching. We then present the different conceptions of grammar that are part of the Portuguese language teaching and the way each of them addresses the issue of connectors between phrases, clauses and sentences, considering the similarities and differences presented in the treatment of this issue. As the guidelines of PCN, we present a proposal for work on the use of the connectors (traditionally named as conjunctions), which begins with the discovery of relationships of meaning and semantic values established in the construction of the text and it is developed through activities of reflection and use of these linguistic resources.

Keywords: Grammar teaching. Connectors. Portuguese.

1 Introdução

Muito se tem questionado nas últimas décadas sobre a relevância do ensino de gramática nas escolas. Alguns autores como Antunes (2003), Possenti (2008), Travaglia (2008), Neves (2011; 2014), entre outros, têm contribuído para o amadurecimento das discussões que envolvem essa polêmica questão. Em quase todos os estudos acerca do tema, as críticas estão mais direcionadas ao modo como ainda vem sendo realizado o ensino de gramática no âmbito escolar do que propriamente à relevância desse ensino.

Nessa perspectiva, é quase consenso, entre professores e pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa, que uma das principais funções da escola é ensinar a norma culta aos alunos, isto é, ensinar as variedades mais prestigiadas da língua, visto que o domínio dessas variedades (entre outras que eles já dominam) contribuirá para que o aluno se torne um usuário competente da língua e possibilitará, assim, o pleno exercício da cidadania. O que é discutível, no entanto, é que o ensino de gramática nas escolas, tal como vem sendo concebido, além de não subsidiar o domínio efetivo da norma culta, não tem contribuído para que alcancemos o que acreditamos ser o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Dessa forma, considerando que há uma necessidade de refletir sobre ensino escolar de gramática calcado em métodos tradicionais, que, preocupados com o ensino da metalinguagem, não privilegiam o ensino de uma gramática contextualizada e próxima do uso dos falantes - propomos um trabalho com articuladores entre frases, orações e períodos, numa perspectiva que acreditamos ser mais adequada ao ensino do que o tratamento tradicional dado a essa questão, que ainda percebemos ser predominante nos manuais didáticos de ensino de Língua Portuguesa.

2 Os PCN de Língua Portuguesa e o ensino de gramática nas escolas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), publicados em 1998, representaram um avanço para a educação brasileira, visto que já incorporaram contribuições dos estudos linguísticos mais recentes e superaram, assim, a concepção tradicional de ensino, que ainda dá um tratamento estanque e homogêneo à língua, desvinculado das situações de uso. No entanto, mesmo quinze anos após sua publicação, não podemos dizer que os PCN foram efetivamente colocados em prática nas escolas brasileiras. Ainda é possível verificar que as práticas de ensino da maioria das escolas brasileiras distanciam-se do discurso proclamado pelo documento.

Antunes (2003) afirma que, no que se refere a atividades em torno do ensino da gramática nas escolas, ainda constatamos o ensino de:

- uma gramática descontextualizada, desvinculada dos usos reais da língua escrita e falada;
- uma gramática fragmentada, artificial, com exemplos centrados em frases feitas para “servir de lição”;
- uma gramática que privilegia questões irrelevantes, que não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes;

- uma gramática voltada para o ensino de nomenclaturas que desconsidera a diversidade linguística.

Nessa perspectiva, ainda é relevante discutir a eficiência do ensino de gramática nas escolas e, principalmente, aliar as teorias apresentadas pelos PCN às práticas de ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com os PCN,

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p.28).

Os PCN reforçam o que têm dito diversos autores preocupados com o ensino de Língua Portuguesa, ao ressaltar que o que se discute não é a relevância do ensino da gramática, mas sim a necessidade de repensar o modo como ela vem sendo ensinada. Dessa forma, os professores devem deixar de lado a preocupação em reconstruir o “quadro descritivo dos manuais de gramática” e trabalhar com o ensino em torno do eixo USO→REFLEXÃO→USO, considerando as situações reais de uso da língua, tomando como unidade básica de ensino o texto e como objetos de ensino os diferentes gêneros textuais.

3 Que gramática ensinar na escola

Quando propomos uma reflexão sobre o ensino de gramática na escola, acreditamos ser relevante contextualizar claramente a que gramática estamos nos referindo, visto que não há apenas uma concepção atribuída a essa palavra. A esse respeito, Neves afirma que

é possível ir desde a ideia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a ideia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante. (2014, p.29).

Logo, não há como discutir o ensino de gramática nas escolas, desconsiderando

que esse ensino está diretamente relacionado à concepção de língua* e à noção de gramática adotada pelos professores de Língua Portuguesa.

Possenti (2008, p. 63) atribui à palavra gramática o significado de “conjunto de regras” e, embora considere essa definição ainda não muito precisa, o autor afirma que ela também não é equivocada. Assim, considerando que há diversas maneiras de se entender a expressão “conjunto de regras”, o autor a utiliza para distinguir três tipos de gramática que ele avalia serem relevantes às questões de ensino. Dessa forma, tal expressão pode ser entendida como: “a) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; b) conjunto de regras *que são seguidas*; c) conjunto de regras *que o falante domina*” (cf. POSSENTI, 2008, p. 64).

A primeira definição de gramática – conjunto de regras que devem ser seguidas – é a mais conhecida pelos professores de português que atuam no Ensino Fundamental e Médio, porque, de acordo com Possenti (2008), é geralmente a que está presente nos livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Esse tipo de gramática, conhecida como *prescritiva* ou *normativa*, apresenta um conjunto de regras “relativamente explícitas e relativamente coerentes” que, se dominadas, poderão levar o aluno a “falar bem e escrever bem” a Língua Portuguesa. Nesse tipo de gramática, encontramos regras de uso da língua que, muitas vezes, não são mais seguidas por seus falantes.

A segunda definição – conjunto de regras que são seguidas – corresponde à *gramática descritiva* e é a que orienta o trabalho dos linguistas, visto que tem como preocupação a descrição e/ou explicação das línguas, tal como são utilizadas por seus falantes.

Por fim, a terceira definição de gramática – conjunto de regras que o falante domina – refere-se às gramáticas internalizadas e diz respeito à habilidade que o falante tem em produzir frases e sequências compreensíveis, que sejam reconhecidas como pertencentes a uma determinada língua.

Nessa discussão, tornam-se pertinentes reflexões sobre *o que são* ou *não* regras de gramática. Para tanto, destacamos as palavras de Antunes (2003, p. 86) que, ao definir gramática como “o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”, defende que regras de gramática “são orientações acerca de como *usar* as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos de sentido”, enquanto “definição e classificação das unidades da língua” não o são; trata-se de “questões metalinguísticas”.

A referida autora ainda acrescenta que o conjunto de regras gramaticais “existe, apenas, com a única finalidade de estabelecer os padrões de *uso*, de funcionamento dessa língua” (ANTUNES, 2003, p. 89); o que conduz ao questionamento sobre “que

*A respeito das concepções de língua, consultar Geraldini (2004) e Travaglia (2008). Os autores mencionados discorrem sobre as três concepções de língua que orientaram e ainda tem orientado o trabalho dos professores: a) a língua vista como expressão do pensamento; b) a língua vista como instrumento de comunicação e c) a língua vista como forma de interação. Acreditamos que a terceira concepção é a mais adequada para nortear o ensino realizado em sala de aula, por considerar a importância do estudo da linguagem em seu funcionamento, nas situações de uso.

regras ensinar e em que perspectiva ensinar” (p. 93).

Para Possenti (2008), não faz sentido organizar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas dividindo-o em fases, começando pelo ensino de estruturas mais simples para se chegar às estruturas mais complexas, visto que o aluno aprende essas formas ao mesmo tempo. Nesse sentido, o autor constata que a prioridade é colocar o aluno em contato com formas linguísticas desconhecidas por meio da leitura frequente de livros e da produção de textos. Em ordem de prioridade, o ensino da gramática descritiva viria logo em seguida.

No entanto, ensinar gramática descritiva na escola não equivaleria a ensinar linguística, mas partir das produções textuais dos alunos para estudar os fenômenos linguísticos que eles ainda não dominam, apresentando, quando for o caso, outras formas de dizer a mesma coisa, considerando a adequação dos usos às situações de comunicação. Isso resultaria num ensino produtivo, que não estigmatiza as variedades utilizadas pelos alunos, mas que considera importante ainda o ensino de variedades de maior prestígio social.

Dessa forma, o professor deve se caracterizar como um pesquisador da Língua Portuguesa e conhecer as gramáticas de tradição linguística, a fim de diminuir as incoerências resultantes de um ensino prescritivo que desconsidera os usos efetivos que os falantes fazem do Português e que apresenta um ideal de língua abstrato e muitas vezes já ultrapassado.

Neves defende um ensino de gramática que coloque a definição gramatical como “ponto de chegada, não de saída. A pessoa só chega à definição – se chegar – quando já sabe tudo daquilo que define. [...] Se fosse reduzida a moldes, a categorias estanques, a linguagem não diria tudo o que tem a dizer e diz” (2010, p. 12-13).

Entrevê-se, dessa forma, que mais relevante do que o tipo de gramática a ensinar, o que realmente precisamos nos atentar é o modo como determinadas regras – as que devem ser seguidas, as que já são ou as que dominamos – são tratadas no ensino de Língua Portuguesa, a fim de não se perder de vista o principal objetivo desse ensino – o desenvolvimento da competência comunicativa. Portanto, um tratamento das regras gramaticais pelo viés da análise/ *reflexão* sobre o *uso* dos recursos da língua destaca-se como necessário nas aulas de Língua Portuguesa, para além da descrição e nomeação das unidades da língua, por apresentar-se como contexto favorável à percepção dos efeitos de sentido produzidos, quando da utilização de determinados recursos linguísticos.

Concordamos com Antunes (2003, p. 97) quando diz que “não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam”.

Para tanto, acreditamos ser importante, ao propor o ensino dos articuladores entre frases, orações e períodos, que apresentemos, primeiramente, as principais considerações feitas pelas gramáticas mencionadas acerca da relação de coordenação e de subordinação na organização de frases e períodos.

3.10 tratamento da articulação entre frases, orações e períodos: o confronto entre a gramática tradicional e outras perspectivas

Entendidas pela tradição gramatical como relações de independência e dependência sintáticas entre orações de um período, a coordenação e a subordinação, respectivamente, recebem tratamento diferenciado na perspectiva de gramáticas de tradição linguística.

Duarte (2011, p. 205) considera que “duas operações principais estão em jogo na organização do período: a subordinação e a coordenação”. Nessa perspectiva, enquanto a subordinação é uma forma de organização sintática na qual um termo exerce função no outro, isto é, um termo depende sintaticamente do outro, a coordenação refere-se à organização em que os termos são independentes sintaticamente um do outro. A autora afirma ser lamentável que as gramáticas pedagógicas só tratem dessa relação de coordenação e subordinação no âmbito do período composto, desconsiderando, portanto, que essas relações podem ser estabelecidas dentro do período simples, como verificamos em (1):

(1a) Avistei hoje seu irmão e o doutor Márcio. (PERINI, 2005, p. 135)

(1b) A mãe de Luiza mora em uma casa de tijolo à vista.

Quanto às relações de subordinação, Perini (2005) propõe uma análise coerente à prática. Semelhante à análise tradicional, o autor compreende que a oração subordinada é aquela que não possui autonomia gramatical, funcionando como parte de outra. No entanto, este analisa que, excluída a oração subordinada, não há uma oração principal, mas apenas um pedaço de oração.

Oração principal, então, é a oração completa; é uma oração que contém outra como parte integrante na subordinação. E, em relações de coordenação, tem-se que duas orações coordenadas formam uma terceira oração (oração complexa, pois abarca outras orações em seus limites).

A partir de estudos de Rodrigues (2011), também se observa que a tradição gramatical, por vezes, limita-se a definições que não condizem com a realidade linguística. Por exemplo, fenômenos como a interdependência entre orações, de forma que uma não subsista sem a outra, são desconsiderados pela tradição gramatical, conforme aponta Rodrigues (2011), ao afirmar que “pode-se defender a existência de orações correlatas, que não estão contempladas na NGB” (p. 231).

Assim, orações como as do período “Maria não só arrumou a casa, mas também foi ao supermercado” (RODRIGUES, 2011, p. 234), ao serem tradicionalmente classificadas como coordenadas, perdem o efeito de “realce do conteúdo que veiculam” (p. 234), por comporem uma organização baseada na correlação, cujas características são elencadas a seguir (RODRIGUES, 2011, p. 233):

- presença de conectores “que vêm aos pares, cada elemento do par em uma oração”;
- “orações que **não** podem ter sua ordem invertida, isto é, não apresentam a mobilidade posicional típica das subordinadas adverbiais”;
- nem “ser consideradas parte constituinte de outra”.

A desconsideração dos efeitos de sentidos produzidos por organizações sintáticas e escolhas lexicais decorre, igualmente, da supervalorização de

nomenclaturas, comum no tratamento tradicional de conjunções e conectores, tão consideráveis por marcarem o encadeamento entre partes do texto e expressarem algum tipo de relação semântica entre essas partes, conforme entende Antunes (2003, p. 132).

As relações de *causa, tempo, adição, oposição, condição*, entre outras, sinalizam um direcionamento ao que se diz e, nesse sentido, o reconhecimento dessas relações e de suas funções estabelecidas no texto é de extrema relevância. Esse saber seria, portanto, muito mais útil ao aluno do que o quadro complexo da classificação das orações em coordenadas ou subordinadas, uma vez que

- as relações entre orações podem se estabelecer sem marcas explícitas (PERINI, 2005, p. 143), como ocorre entre orações coordenadas, tradicionalmente classificadas como assindéticas, nas quais há o estabelecimento de nexos semânticos (DUARTE, 2011);
- as classificações de orações e conectores não são consensuais entre as gramáticas normativas e as gramáticas de tradição linguística.

Bagno (2012), em introdução ao capítulo “Os nós e os nexos: as conjunções e companhia ilimitada”, da *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, corrobora a constatação anterior ao declarar, sobre advérbios, preposições e conjunções, que,

na verdade, essas três classes parecem desdobramentos de alguma ‘sopa gramatical primitiva’ e guardam tantas características comuns que resulta difícil separá-las completamente e incluí-las só numa das três categorias. É por isso também que, a cada nova investigação, os estudiosos retiram itens de uma categoria e os levam para outra, devolvem a uma categoria itens que tinham sido retirados dela para compor outra e assim por diante. (BAGNO, 2012, p. 881-882)

Essa mobilidade de itens entre as classes gramaticais não transparece em diversas obras didáticas que se pautam por abordagens tradicionais da língua e, por essa razão, mantêm grupos bastante fixos de palavras. Em gramáticas de tradição linguística, entretanto, são mais evidentes as semelhanças entre advérbios, preposições e conjunções.

Neves (2011) apresenta os usos de preposições e conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais num mesmo capítulo, “A junção”, na obra *Gramática de usos do português*, pois as considera palavras pertencentes “à esfera semântica das relações e processos”, atuantes “especificamente na junção dos elementos do discurso” (NEVES, 2011, p. 601), na indicação de modos de conexão. Embora a gramática tradicional admita a existência de orações coordenadas sindéticas conclusivas, na *Gramática de usos do português* não há esse grupo de coordenadas, pois *portanto, por conseguinte, então e logo* são considerados advérbios juntivos[†], assim como *porém, contudo, no entanto, todavia* não seriam conjunções adversativas, mas advérbios juntivos adversativos. Dessa forma, Neves (2011) categoriza as conjunções coordenativas em apenas três grupos: construções aditivas (*E, NEM*), adversativas (*MAS*) e alternativas (*OU*), diferentemente do que constatamos em obras de caráter mais tradicional.

[†] Sobre advérbios juntivos, ver Neves (2011), Bagno (2012) e Bechara (2009).

Para a referida autora, uma conjunção (coordenativa ou subordinativa) não expressa necessariamente apenas um valor semântico, assim, admite-se que os valores semânticos e as relações expressas pelas conjunções podem ser vários, em virtude, por exemplo, de ordem das orações, pontuação, conjunção escolhida e posição desta no enunciado. Percebemos que o elemento *como*, em “José saiu *como* João entrou”, não expressa o mesmo valor semântico que em “*Como* José entrou, João saiu”.

Além disso, são pertinentes as constatações de que uma conjunção pode expressar diferentes sentidos e/ou mais de um sentido, favorecendo interpretações outras, para além do que se tradicionalmente convencionou. O conector destacado em “*Quando* voltou para quarto deu um pequeno grito de susto” (NEVES, 2011, p. 790) marca uma relação temporal, mas também autoriza uma interpretação causal.

Independentemente dessas constatações, pautadas numa realidade linguística, no tocante ao ensino de conjunções, observa-se a tendência em privilegiar “uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades” e “uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterada” (ANTUNES, 2003, pp. 31, 32). Em muitos livros didáticos, por exemplo, na abordagem de conjunções, há ainda um excesso de atividades visando apenas à classificação dos itens dessa classe e uma única possibilidade de resposta, que materializa a crença em relações biunívocas entre conjunções e efeitos de sentidos.

Embora haja atividades que visem à reflexão sobre sentidos de conjunções, em alguns manuais, por exemplo, ainda persistem quadros com classificações das conjunções que antes visam à “formatação da análise do consulente”, que o reflexo e a sistematização de conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, repensar práticas de sala de aula e abordagens do ensino da articulação entre orações e períodos mostra-se uma ação necessária no processo de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

4 Uma proposta de trabalho com os articuladores entre frases, orações e períodos

Conforme viemos discutindo, a gramática tradicional nem sempre é suficiente à realidade linguística. Por isso, é pertinente o conhecimento de diferentes propostas de análise da língua, como as apresentadas por gramáticas de tradição linguística. Trata-se de diversificar os pontos de vista, visto que “nenhuma classificação resolve toda a complexidade envolvida nas línguas” (DUARTE, 2011, p. 222).

Diversificar propostas didáticas também é insuficiente, se o professor mantém uma abordagem que desconsidera a diversidade de usos dos recursos da língua na comunicação. O manual didático não deve determinar o tratamento dado aos conteúdos, assim, são bastante pertinentes algumas considerações de Antunes (2003).

A autora defende que, no processo de transposição didática de conhecimentos da língua, para a sala de aula, priorize-se o que é aplicável “à compreensão e aos usos sociais da língua”; “uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua”; de maneira “instigante” (ANTUNES, 2003, pp. 96-97).

Nesse caminho, Neves (2010, p. 14) sugere que as aulas satisfaçam as “necessidades dos alunos, de agir refletidamente, de enfrentar desafios e discutir questões, percebendo a funcionalidade das escolhas”. Nessa mesma direção, Duarte

reforça que “professor e aluno devem ir além da nomenclatura, das classificações” (2011, p. 222).

Posto isso, uma possibilidade de trabalho sobre a articulação entre frases e períodos pode concretizar-se num movimento que se inicia com a descoberta das relações de sentido e valores semânticos, do que tradicionalmente tem-se por conjunções, e desenvolve-se em atividades de reflexão e uso desses recursos. Nessa proposta, nomenclaturas e definições figuram como organizadores do conhecimento sobre a língua, “na formação de uma massa de conhecimentos que se espera que todo cidadão instruído dessa sociedade domine” (TRAVAGLIA, 2003, p. 100).

Um trabalho com conjunções, organizado dessa forma, portanto, está embasado em textos, pois fragmentos e frases descontextualizadas não contribuem para a percepção da funcionalidade das escolhas e dos efeitos de sentido propostos por produtores de textos.

Assim, uma alternativa para início de reflexões acerca de conjunções são atividades que direcionem a observação da relevância desses itens, aliadas ao estudo de como esses recursos agem no encaminhamento dos textos.

Esse exercício pode efetivar-se promovendo a comparação entre textos “iguais”, em que conjunções são suprimidas, a fim de motivar discussões acerca da diferença de leitura entre os textos, identificação dos itens ausentes em um deles, repercussão dessa ausência na produção de sentidos e das relações que as conjunções estabelecem entre as partes do texto em que aparecem. Dessa maneira, os alunos serão levados a perceber palavras que, provavelmente, já utilizem em suas produções textuais e se atentarão para a função e a relevância dessas palavras na articulação e no encadeamento das ideias no texto.

As diversas possibilidades de sentidos que uma conjunção pode indicar também devem ser percebidas pelos alunos. Um exemplo de análise nessa perspectiva pode ser realizada com a conjunção *mas*.

Para Possenti (2010, p. 16), “essa conjunção pode realçar conclusões implícitas e marcar oposição entre visões diferentes”. Daí, o estudo reflexivo sobre o uso dessa conjunção, em textos, pode subsidiar práticas relevantes no desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos.

Exemplo disso seriam exercícios de análise dos pressupostos marcados pelo “*mas*” em textos que instiguem a capacidade interpretativa dos alunos, como exemplificado a seguir:

- a) No dia da escalção, o técnico diz a Roberto: “Você está acima do peso, *mas* é ágil”. E, aí, ele tem chances de ser escalado ou não?
- b) Um grupo de amigos vai dar uma festa e procura uma chácara para alugar. Na visita a um imóvel, Márcia diz aos amigos: “A chácara é grande, *mas* é cara!” Enquanto o restante do grupo afirma: “A chácara é cara, *mas* é bonita!” Quem é mais favorável ao aluguel da casa?

Como mencionamos anteriormente, tão importante quanto o tipo de exercício proposto ao aluno é a postura do professor, no sentido de suscitar reflexões sobre os usos e sentidos produzidos pelas conjunções. Por isso, exercícios de articulação de períodos simples em períodos compostos, já recorrentes nos livros didáticos, no estudo

de conjunções, são relevantes quando o professor valoriza a reflexão acerca das possíveis formas de articulação pensadas pelos alunos.

Por exemplo, solicitar a articulação entre os períodos “Choveu granizo. Não fomos ao show” pode representar uma oportunidade para se questionar os efeitos de sentido produzidos pelo uso das conjunções *como* e *porque*. Muitos manuais didáticos limitam-se a classificar essas conjunções como *explicativas/causais*, mas não aprofundam a análise, mostrando, por exemplo, que o uso delas interfere no entendimento das informações que introduzem, como informações novas ou partilhadas.

Isto é, dizer “Não fomos ao cinema, *porque* choveu granizo” não propõe os mesmos sentidos que “*Como* choveu, não fomos ao cinema”. A informação iniciada pela conjunção *porque* aparece como informação nova, enquanto o uso do *como* revela a consideração da informação como dada (NEVES, 2011). E os alunos devem atentar-se aos diferentes efeitos de sentidos decorrentes da escolha das conjunções utilizadas.

Percebe-se, portanto, que o estudo reflexivo sobre o uso das conjunções e os efeitos de sentido propostos pelos produtores de textos com cada maneira de articular as informações mostram-se relevantes oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por promover uma leitura mais aprofundada, consciente de que “nada no texto é gratuito, e, portanto, qualquer diferença entre dois textos tem significação” (NEVES, 2013, p. 246). Enfim, uma abordagem pautada na reflexão sobre o uso favorece a percepção de que “para produzir efeitos de sentido desejados em determinada situação de interação comunicativa, é preciso saber usar os recursos da língua [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 12).

6 Considerações finais

Considerando o exposto ao longo deste artigo, é possível concordar que “nenhuma classificação resolve toda a complexidade envolvida nas línguas” (DUARTE, 2011, p. 222), visto que o uso das classificações costuma ter caráter determinador do modo como o aluno (e por que não dizer o professor) percebe as relações de sentido expressas nos períodos. Em outras palavras, quando ensinamos os processos de coordenação e subordinação priorizando listas de nomes e classificações, tendemos a engessar os sentidos presentes nos exemplos e frases lidos, não oportunizando, assim, a reflexão do uso por parte dos alunos.

Dessa maneira, um estudo da coordenação e da subordinação que deseje instrumentalizar o aluno para a compreensão do sentido que ele lê e escreve deve se iniciar com textos (escritos e orais) próximos da realidade do aluno, porque somente assim será possível verificar a frequência das estruturas, das conjunções mais ou menos utilizadas e as “formas de articulação que se implementam no sistema” (DUARTE, 2011, p. 222) linguístico.

Além de utilizar textos próximos da realidade do aluno, o aluno precisa “ser levado a examinar a estrutura dos períodos no seu próprio texto, aprendendo a reconhecer os processos de que ele lança mão todas as vezes em que fala e escreve” (DUARTE, 2011, p. 222).

No entanto, desenvolver esse tipo de proposta de ensino na escola exige que o professor seja também um pesquisador, pois é necessário que compreenda e aproprie-

se de outras gramáticas além da normativa, para que possa promover um ensino mais produtivo de gramática em sala de aula. Isso significa sair da zona de conforto que as várias décadas de ensino da gramática normativa proporcionaram. Significa, também, ir além das atividades baseadas em classificações e nomenclaturas de muitos livros didáticos.

Enfim, pretendemos, com este artigo, propor uma reflexão sobre o ensino de gramática na escola e sugerir que “professor e aluno devem ir além da nomenclatura, das classificações” (DUARTE, 2011, p. 222) não apenas no que se refere à articulação entre frases, orações e períodos, mas em tudo que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, para que tenhamos, de fato, alunos proficientes no uso da língua, que entendem os sentidos propostos em cada uso e escolha linguística.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

DUARTE, M. E. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, S.R. & BRANDÃO, S.F. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e usos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 205-223.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-45.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. Gramática sem normas. Entrevista concedida a Luiz Costa Pereira Junior. *Revista Língua Portuguesa*, ano 4, n. 54, São Paulo: abr. 2010.

_____. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 223-269.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 19. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. As muitas camadas do “mas”. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 4, n. 52, p. 16-17, fev. 2010.

RODRIGUES, V. V. Correlação. In: VIEIRA, S.R. & BRANDÃO, S.F. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e usos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 225-235.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.