

O ENSINO DE ORAÇÕES COORDENADAS: PROPOSTA INTERATIVA DA LINGUAGEM¹

THE TEACHING OF COORDENATED PHRASES: AN INTERACTIVE LANGUAGE PROPOSAL

Aline Stefonello² e Nilsa Teresinha Reichert Basim³

RESUMO

O ensino de gramática, em grande parte das escolas, é uma prática pouco produtiva, pois a maioria dos professores assimilam apenas o seu conceito como um manual de regras para o “bom uso da língua”, dando destaque para a classificação e para a memorização de conteúdos. Neste trabalho, são considerados subsídios teóricos que fundamentam uma proposta de ensino diferenciada dos padrões tradicionais, adotados pela Gramática Normativa. Com isso, procura-se estudar de que forma o ensino do processo de coordenação, no Ensino Fundamental, contribui para o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos em situações reais de vida. Além disso, pretende-se verificar como esse processo é apresentado em um livro didático, os métodos utilizados pelos autores para a exposição de conteúdos, a elaboração de exercícios e a existência de propostas interativas de ensino que objetivam o aperfeiçoamento de textos orais e escritos dos discentes.

Palavras-chave: interatividade, ensino, coordenação.

ABSTRACT

The teaching of grammar, mostly in schools, is a little productive practice, for most teachers see it as a manual of rules for the “good use of the language”, giving emphasis to the classification and memorization of content. In this work, some theoretical support is considered which may guide a proposition of teaching different from the traditional standards from the Prescriptive Grammar. With this, we seek to study how the principle of the coordination process, in Junior

¹ Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmica do Curso de Letras - UNIFRA.

³ Orientadora - UNIFRA.

High School, contributes to the improvement of communicative competence of the students in real life situations. Besides, we intend to check how this process is presented in a didactic book, the methods used by the authors for the exposition of content, the elaboration of exercises and the existence of interactive teaching proposals that aim to perfect the students' oral and written texts.

Keywords: *interactivity, teaching, coordination.*

INTRODUÇÃO

Muitos professores de Língua Portuguesa utilizam métodos classificatórios como meio de transmitir conteúdos gramaticais. Esse método, há muito tempo, tem-se mostrado ineficaz para um ensino de língua produtivo e que objetive o aprimoramento da competência comunicativa do aluno em uma situação real de interação.

Classificar requer apenas uma habilidade de memorização de conceitos e regras que, muitas vezes, dura apenas o período em que o conteúdo é trabalhado. No momento em que o discente precisa concretizar a teoria gramatical no dia a dia, ele sente dificuldades e carência de maiores conhecimentos acerca do assunto e passa a utilizar os recursos linguísticos inadequadamente em práticas escritas.

Autores como Travaglia (2003, 2006) e Richter (2000), especialmente, na área da Linguística, propuseram outras configurações de trabalho que não primassem apenas pela memorização de regras, mas por artifícios diferenciados, que objetivem resultados mais satisfatórios no desempenho linguístico do falante em situações reais.

Esta pesquisa é relevante, pois apresenta uma proposta diferenciada para o tratamento das orações coordenadas, não mais ancorada na visão tradicional e taxionômica de classificação de conteúdos, mas em estudos semânticos estabelecidos entre proposições em situações interativas de comunicação, bem como um estudo que contribui para as pesquisas já existentes nesse campo, uma vez que detectamos ainda muitas lacunas nas propostas interacionais para o ensino de gramática na escola.

Com isso, o objetivo deste trabalho é verificar de que forma o ensino do processo de encadeamento de orações vem sendo apresentado no livro didático de Ensino Fundamental, isto é, se apresenta propostas interativas de ensino que objetivem o aprimoramento da competência comunicativa do discente; em que

métodos os autores dos livros se ancoram para a exposição do conteúdo; como o conteúdo e os exercícios são apresentados. Com isso, esperamos destacar os pontos positivos e negativos na proposta do livro didático quanto à classificação de orações coordenadas.

Para que o leitor possa se situar na sequência do trabalho, será apresentado um roteiro no qual consta, primeiramente, o referencial teórico acerca de propostas interativas no ensino do processo de coordenação; em seguida, a metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa. Após, um capítulo que constitui a análise e discussão do tema proposto, e, por último, as considerações finais que comportam os resultados finais deste trabalho. Por fim, estão os anexos que constituem o *corpus* de análise das orações coordenadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS GRAMÁTICA: UMA PROPOSTA INTERATIVA DA LINGUAGEM

O ensino de gramática, na maioria das escolas, é uma prática pouco produtiva, tendo em vista que os educadores tomam o conceito de gramática como “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2003, p. 24). Travaglia também salienta que a língua é considerada uma só variedade: padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são consideradas desvios, erros, deformações. Por isso, esse padrão, segundo a gramática tradicional, deve ser seguido por todos, para que não haja uma degeneração da língua em nosso país.

Sabemos que essa herança, cultivada pelas escolas e pela maioria das pessoas em relação ao conceito de gramática, prende-se a alguns fatores históricos, como:

- a língua, em tempos remotos, era considerada um instrumento de poder pela elite, pelas pessoas letradas e com alto status social;
- a discriminação em relação à linguagem coloquial também discriminava pessoas.

Essas características enraizaram-se em nossa sociedade como uma tradição a ser seguida e, por isso, as escolas não conseguem progredir quando tentam apresentar uma nova concepção de linguagem no meio escolar. Mas, por meio estudos de autores como Travaglia (2003, 2006), Carone (2006) e Richter (2000), percebemos algumas mudanças sobre o conceito de língua, de como esta deve ser trabalhada e aprendida pelo aluno em sala de aula.

Travaglia (2006, p. 10) ressalta que “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no caso, a Língua Portuguesa)”. Segundo o autor, para avaliarmos um ensino de língua, na prática escolar, é necessário que levemos em consideração alguns temas relevantes:

- os objetivos de ensino de língua materna a serem trabalhados;
- a concepção de linguagem e de gramática adotada pela escola;
- tipos de ensino de língua;
- as variedades linguísticas existentes (TRAVAGLIA, 2006, p. 11).

Para o autor, o objetivo que a língua materna deve atingir é “o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua” (TRAVAGLIA, 2006, p. 19). Para tal, é necessário “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados aos vários tipos de situações de enunciação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 18). Somente por meio da abertura para os diferentes discursos existentes é que realizaremos a tão esperada abertura da escola à vida.

Travaglia (2006) expõe, claramente, que o ensino de língua só pode ter como fim principal e fundamental o desenvolvimento da competência comunicativa, que deve ser entendido como a possibilidade de o falante utilizar um maior número de recursos linguísticos de forma adequada a cada situação de contexto em que irá se comunicar. Outra questão abordada é a maneira como as pessoas internalizam o conceito de gramática, pois uma vez entendida como um conjunto de regras da língua para um melhor exercício da linguagem, se a escola considerá-la apenas como uma teoria linguística meramente impregnada de regras, é evidente que não haverá nenhuma relação explícita com a qualidade de vida das pessoas. Mas, se vista sob o prisma de um conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário da língua possui internalizado para o uso efetivo de situações reais de comunicação, sem dúvida, a gramática constituirá qualidade de vida. Assim, quanto mais mecanismos e recursos o falante tiver, maior sua movimentação em sociedade e, conseqüentemente, melhor seu modo de viver.

A proposta estabelecida pela reflexão de Travaglia possibilita o entendimento de que as pessoas consigam vincular sentido por meio da língua e compreender melhor os significados. O falante, ao ser capaz de perceber as estratégias argumentativas e toda a bagagem sociocultural concretizadas na expressão linguística, será capaz de utilizar a língua como meio para atingir suas metas. A proposta, então, é que a gramática seja vista “como o estudo das condições linguísticas da significação” (2003, p. 18) e não como uma teoria linguística.

A SINTAXE DO PERÍODO COMPOSTO: ENCADEAMENTO DE ORAÇÕES PARA A GRAMÁTICA INTERATIVA

Carone (2006) ao estudar alguns conceitos acerca dos processos de coordenação, observou alguns pontos confusos que ainda persistem, discutindo e exemplificando seu ponto de vista com relação à opinião equivocada de alguns autores, principalmente, no estudo da coordenação, um processo que é considerado simples e fácil, mas que oculta detalhes que não são apresentados, na maior parte das vezes, aos educandos.

Togebly (apud CARONE, 2006, p.18) ressalta que a coordenação é uma combinação, ou seja, as sentenças, supostamente aqui representadas por A e B, podem ocorrer uma sem a outra, num contexto diferente. Carone menciona que, na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), só encontraremos os vocábulos coordenação e subordinação a partir do item relativo ao período composto. Diante disso, poderíamos supor que os mecanismos sintáticos não ocorrem dentro da oração. Essa nomenclatura, para a autora, revela-se enganosa, pois, na realidade, as relações não se dão apenas em nível oracional, mas também em âmbito morfológico e fonético.

Martinet (apud CARONE, 2006, p. 20) denomina expansão um acréscimo que não altera a estrutura sintática a que se incorpora e afirma que

há expansão por coordenação quando a função do elemento acrescentado é idêntica a de um elemento preexistente no mesmo quadro, de tal sorte que se recuperaria a estrutura do enunciado primitivo se suprimisse o elemento preexistente (e a eventual marca de coordenação) (CARONE, 2006, p. 19)

É o que podemos perceber nos seguintes exemplos:

- Ele vende imóvel (enunciado primitivo).
- Ele compra imóveis (estrutura primitiva).
- Ele vende e compra imóveis.

O elemento compra tem a mesma função de vende e mantém as mesmas relações com os outros elementos do enunciado. Isto é, o quadro sintático primitivo não se alterou, conforme Martinet (apud CARONE, 2006, p. 20).

Desses apontamentos, Carone (2006, p. 20) conclui que “a coordenação torna possível uma troca de elementos, por acréscimo de um segundo e supressão do primeiro, bem como da eventual marca de coordenação”. Todavia, a autora aponta uma falha na possível descoberta de Martinet, argumentando que a autora, ao invés de explicar o processo de coordenação, destruiu-o, pois sua argumentação só se concretiza com a supressão dos elementos que a configuram. Além disso, se formos aplicar esse mecanismo de acréscimo e supressão à subordinação, ele oferecerá o mesmo resultado em muitos casos, como, por exemplo:

- Comprei sorvete.
- Comprei sorvete de chocolate.
- Comprei chocolate.

Com a supressão de sorvete, há o retorno da estrutura primitiva da 1ª oração, mas com sentido diferente. Já, para Tesnière (apud CARONE, 2006, p. 22), coordenação é a consequência de um fenômeno denominado “desdobramento” de um termo. Nesse tipo de processo, parece que vão surgindo clones do indivíduo original, não havendo limites de multiplicação. Em uma só frase, podemos perceber o desdobramento de seis termos diferentes:

- João e Pedro emprestam e dão livros e cadernos novos e velhos aos amigos e aos colegas hoje e sempre.

Podemos observar, no exemplo acima, que há diversos acréscimos de expressões linguísticas que podem, nesse caso, ser somadas sem alcance numa construção sintática. Se esse fenômeno de desdobramento atinge o centro da oração, o verbo - ao qual todos os termos se subordinam, imediata ou mediatamente -, ocorre um desdobramento em duas orações coordenadas.

Carone (2006) questiona quais instrumentos gramaticais instauram a coordenação e cita a existência de dois: a conjunção e a pausa, avaliando que ambos combinam-se para coordenar elementos. As conjunções adversativas, explicativas e conclusivas são precedidas de forte pausa.

- É gostoso, mas faz mal à saúde.
- Já estão dormindo, pois a casa está às escuras.
- Você não participou do jogo, portanto não cante vitória.

A autora ressalta que as conjunções aditivas e alternativas também possuem pausa, mas quase são imperceptíveis ao ouvido. No exemplo:

“*Trabalha, e teima, e lima e sofre e sua!*” (Olavo Bilac), a autora focaliza as situações em que ocorrem a pausa e a entonação para marcar o processo de coordenação, como em: põe e tira/ Põe, tira. Dessa forma, Carone (2006, p. 27) conclui que a coordenação apresenta as seguintes características:

- a) os elementos coordenados têm a mesma função sintática;
- b) os elementos coordenados pertencem a um mesmo paradigma;
- c) a coordenação forma sequências abertas, não sintagmas;
- d) coordenam-se tanto orações quanto termos de uma oração. Pode-se intercalar verbos, termos com valor de substantivo, advérbio e adjetivo: Compra e vende; O gato e o rato; Hoje e amanhã; Belo e fagueiro.

No geral, coordenam-se funções, não formas, mas a autora afirma que, muitas vezes, coordenam-se funções e formas. Outro ponto significativo é o estudo focalizado sobre a formação de sequências abertas na coordenação, pois a autora consegue provar que existem frases que não possibilitam a formação de inúmeros termos ou sentenças.

- Deus é bom, mas justo e severo.

Nesse caso, a conjunção adversativa fecha a sequência aberta da oração, impedindo a formação de inúmeras outras sentenças. Carone (2006) consegue, por intermédio de vários autores, como Janne Martinet, Lucien Tesnière, Kund Togeby, mostrar alguns pontos obscuros que persistem, muitas vezes, no campo da coordenação, provando, por meio de exemplos concretos, o poder que a língua tem de se organizar de diversas formas e maneiras, em diferentes situações.

Travaglia (2006) propõe que o ensino de gramática seja basicamente voltado para a gramática de uso e para a gramática reflexiva, com um pouco de auxílio da gramática teórica e da normativa, mas privilegiando sempre, como postulado básico, a questão da interação numa situação específica de comunicação e o estabelecimento de sentido.

A proposta para a gramática de uso, conforme o autor, é que o professor deve saber muito sobre a língua para selecionar, ordenar e montar exercícios adequados à habilidade pretendida em sala de aula. Atividades devem contemplar as variedades da língua, como a produção e a compreensão textual.

Outra proposta é trabalhar com a gramática reflexiva. Um dos trabalhos a serem realizados por meio dessa gramática permite ao aluno especificar fatos da estrutura e do funcionamento da língua. Deverá, também, contribuir para o enriquecimento da habilidade de interação e para a percepção dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir numa interlocução. Com isso, o autor expõe um exemplo de como podemos trabalhar com a gramática reflexiva que tem efeito sobre a capacidade de o falante utilizar adequadamente a língua em situações específicas de comunicação. O autor demonstra como essa questão da coordenação vem sendo trabalhada no contexto escolar e auxilia os educadores e estudiosos, apresentando uma nova forma de trabalho, um estudo, via relações de sentido entre proposições. Com isso, o autor afirma que o período composto tem se restringido, em nossas escolas, à capacidade de analisar e classificar as orações e períodos, conforme os tipos de orações constitutivos (Gramática Normativa). Ressalta que se trabalham as conjunções como suporte em que os alunos apenas memorizam sua classificação. Por exemplo, algumas frases que são destacadas pela gramática tradicional: - Venha agora ou perderá a vez. Vives mentindo, logo não mereces o perdão. A espada vence, mas não convence. Os livros não somente instruem, mas também divertem. Porém, o que esses discentes não sabem é que as conjunções identificam relações entre proposições, sendo que essas podem ser lógicas ou discursivo-argumentativas.

Com isso, para Travaglia (2003), é “mais pertinente para o desenvolvimento da competência comunicativa que se discutam as relações entre proposições e os estados das coisas que estas representam e como tais relações funcionam na interação comunicativa” (p. 180). Para tal, afirma que vários tipos de orações (causais, explicativas, finais, consecutivas, etc.) estão ligadas à expressão da causa e consequência e que tais relações podem ser estabelecidas pelo uso de diferentes conectores. Ao propor uma discussão dessas relações, com foco na análise das diferenças entre frases de cada grupo, em termos de sentido e/ou situação em que podem ser usadas, o autor apresenta os seguintes períodos

- (a) Eu não fiz os exercícios porque estava doente.
- (b) Eu não fiz os exercícios, mas estava doente.

Esses exemplos compõem-se de duas orações diferentes: (a) expressa causa e (b) adversidade. Travaglia questiona quando se pode usar uma ou outra, e afirma que vai depender da imagem que o falante faz de seu interlocutor e do contexto. No primeiro exemplo, o falante pretende apenas informar a razão

por um motivo qualquer (estar doente, ter esquecido de realizar os exercícios), uma vez que ele não tem nenhum pressuposto sobre o fato do interlocutor ter alguma opinião acerca da razão pela qual ele não fez os exercícios. Já, em (b), o falante pressupõe ou sabe, por qualquer pretexto, que o interlocutor não fez os exercícios por alguma causa que não será considerada verdadeira como explicação, criando, assim, uma oposição argumentativa.

O autor conclui que há, entre as duas formas de apresentar a causa, uma diferença argumentativa baseada na visão de que o falante faz ou tem de seu interlocutor. Nos exemplos,

(c) A água ferveu porque atingiu a temperatura de 100°C.

(d) Ele não veio porque choveu.

temos duas orações causais, mas, entre elas, há uma diferença: em (c), temos a causa como condição necessária para a ocorrência da consequência; em (d), é uma causa que não é uma condição necessária para a ocorrência da consequência. Nesse caso, a causa é uma justificativa, razão, motivo para “ele não veio”, ou seja, o falante apresenta “o chover” como uma causa do seu discurso.

(e) Se eu estou doente, não faço os exercícios.

(f) Se eu estiver doente, não farei os exercícios.

Nesses exemplos, as relações estabelecidas de causa e consequência são explicitadas sob as formas condicional e condicionada. “Estar doente” é uma causa hipotética ou virtual (condição) cuja ocorrência levará a uma consequência (condicionada) que é “não fazer os exercícios”. O exemplo (e) também expressa uma ideia de habitualidade devido ao tempo verbal (presente do indicativo). Já, em (f), o falante, prevendo sua futura situação, expõe uma condição para não fazer os exercícios solicitados (TRAVAGLIA, 2006, p. 181-82).

Travaglia (2006), ao tratar do processo de coordenação e subordinação de orações que exprimem causa/consequência, ressalta que essas reflexões devem levar o discente a entender e distinguir essas relações e reconhecer os recursos de expressão para, posteriormente, trabalhar as diferenças fundamentais e menos frequentes. Esse tipo de estudo pode ser feito, segundo o autor, para outros tipos de relações entre proposições, apresentando uma forma diferenciada e desvinculada dos padrões tradicionais apresentados nas Gramáticas Normativas.

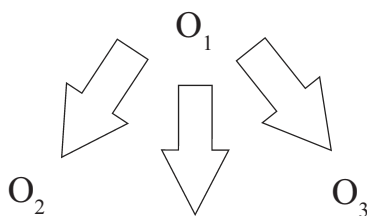
O PROCESSO DE ENCADEAMENTO DE ORAÇÕES

Perini (2006) trabalha o processo de coordenação por meio de exemplos e de explicações. Em uma de suas descrições acerca desse processo, observa que não se pode dizer que uma oração está dentro da outra, no sentido de que faz parte complementar de um de seus termos. As orações que compõem o processo são equivalentes, não podendo haver uma principal como na subordinação.

O autor, na obra Gramática descritiva do português, adota a posição de que, por exemplo, uma frase com duas orações possui, na verdade, três orações, sendo que a terceira é a íntegra da sentença.

- João fez os exercícios e Carlos jogou bola.

Perini (2006, p. 135) propõe um esquema para representar visualmente o exemplo:



João fez os exercícios e Carlos jogou bola.

O autor argumenta que “se o conjunto das duas orações não formar uma oração, teremos de criar uma nova classe para acomodá-lo, e os membros dessa classe teriam pelo menos algumas das propriedades distribucionais das orações (por exemplo, ocorrer sozinhas no período)” (PERINI, 2006, p.135). Ao tratar do processo de coordenação de orações, Perini (2006) conclui que não existe coordenação sem subordinação, uma vez que, se O_1 e O_2 são coordenadas, elas formam uma terceira oração (O_3), à qual O_1 e O_2 são subordinadas por terem somente em O_3 o membro da coordenação.

O autor, ainda, trata de coordenação sem marca explícita, simplesmente justapondo as orações. No caso, usamos sempre algum sinal de pontuação, por exemplo:

- Seu cachorro roeu meu livro, você vai pagar o prejuízo.

A marca de coordenação, nesse caso, é apenas o sinal de pontuação (vírgula). Casos desse tipo a Gramática Normativa chama de orações assindéticas (sem conectivo) e as com conectivo, sindéticas. O autor trabalha com alguns nexos a fim de examinar o funcionamento deles em frases. Inicia com o estudo do conector “e” e adverte que esse possui algumas propriedades:

a) As orações podem ser separadas, opcionalmente, por pontuação.

- João fez os exercícios e Carlos jogou bola.
- João fez os exercícios; Carlos jogou bola.

b) O coordenador vale para ordenar qualquer número de membros, podendo ser usado nesses casos apenas entre os últimos.

- Sandra adormeceu, Maria saiu e Joana foi estudar.

c) O coordenador, quando não vem repetido, só pode ocorrer logo antes da última oração.

- Titia fez a salada, mamãe e fritou os pastéis.

d) O “e” pode juntar quaisquer elementos coordenáveis (orações, verbos, adjetivos...)

- Avistei hoje seu patrão e o doutor Márcio. (sintagmas nominais)
- Vocês roubaram e estragaram meu chocalho. (verbos)
- Um simples e competente auxiliar. (adjetivos)

e) O “mas” não pode coordenar mais de dois elementos.

- João estudou, mas não aprovou.

O “mas” pode ligar adjetivos ou verbos, mas não SNs. Assim, o “mas” com relação ao “e” possui características bastante desviantes.

Já, ao estudar o “porém”, Perini aborda que o comportamento sintático é bem diferente do e/ou. A primeira conclusão que faz é que o “porém” também aceita pontuação ao unir orações coordenadas, destacando que, diferentemente do “e”, a pontuação é obrigatória.

- Ema adormeceu; porém sua mãe continuou a contar histórias.

- Também só pode coordenar dois elementos. Pode, ainda, migrar no interior da oração, não se restringindo apenas antes da segunda oração.
 - Ema adormeceu; sua mãe continuou a contar histórias, porém.
 - Ema adormeceu; sua mãe, porém, continuou a contar histórias.

- “Porém”, tal como “mas”, não pode coordenar Sintagmas Nominiais, assemelhando-se funcionalmente a um advérbio (consequentemente) do que a um nexos, podendo ocorrer em diversas posições na oração, como nos exemplos citados abaixo:
 - João adormeceu; consequentemente, vovó parou de cantar.
 - João adormeceu; vovó, consequentemente, parou de cantar.

O autor questiona o real papel do “porém” e alega que os advérbios são as classes não bem definidas pela Gramática Normativa. Relembra, ainda, que o grupo dos “coordenadores” são heterogêneos; “[...] qualquer generalização depende do estudo individual do comportamento sintático de cada um de seus integrantes”. (PERINI, 2006, p. 147)

Dando sequência à pesquisa referente ao ensino de orações coordenadas, em livros didáticos de Ensino Fundamental, buscamos analisar e discutir, no próximo capítulo, se esses apresentam propostas interativas de linguagem que objetivem a um ensino produtivo para a vida dos discentes.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, com base especialmente em Travaglia (2003, 2006) e Richter (2000), objetivamos avaliar como o processo de coordenação é considerado em livros didáticos de Ensino Fundamental. Para a oficialização do tema, o corpus é constituído de um livro didático, escolhidos aleatoriamente, em que há a divulgação do conteúdo sobre coordenação. O intuito foi avaliar como o estudo sobre orações coordenadas era proposto aos alunos do Ensino Fundamental, considerando que é, nesse estágio, o ensino de orações encadeadas no processo escolar. A análise está embasada na proposta de discutir como a teoria e os exercícios propostos eram, em essência, motivo para o aprimoramento (ou não) da competência comunicativa do falante em contexto interacional.

Para melhor observação da análise realizada, os conteúdos dos livros didáticos estão em anexo, em sequência, numerados de um a cinco.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com a perspectiva de observarmos como é apresentado o estudo do processo de coordenação no Ensino Fundamental, será realizada uma análise desse tema em um livro didático de 8ª série, no qual procuramos observar como são constituídos os conceitos, o processo de coordenação e, sobretudo, se somam conhecimentos para a vida do aluno e para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante.

O livro didático selecionado como corpus intitula-se *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2003), que trabalha o processo de coordenação da seguinte forma: primeiramente, os autores utilizam uma história em quadrinhos cujo o objetivo primeiro é construir o conceito. Há, com isso, vários exercícios que contemplam os tipos de sujeito encontrados nas falas, a transitividade dos verbos, a dependência ou independência sintática, o sentido que uma oração estabelece em relação à outra, devido à conjunção e à interpretação semântica do conteúdo humorístico da tira. Em momento algum, até então, foram mencionados conceitos, mas também não há uma proposta de interpretação da tira que proporcione uma aproximação dialógica maior entre professor-aluno e vice-versa.

Há um emaranhado de questões que fazem com que o aluno identifique constituintes oracionais e, por último, uma questão simples sobre o texto. Se, nesse instante, o educador souber conduzir o processo de ensino-aprendizagem adequadamente, perceberá que o educando tem mais probabilidade de aprender interagindo, de forma espontânea, expondo suas ideias e pensamentos. É também relevante a identificação dos constituintes de uma frase, mas isso deveria ser realizado após uma discussão interpretativa da tira que contemplasse uma proposta voltada para a pragmática e para o estudo das significações, como aborda Travaglia (2003). Essa metodologia, conseqüentemente, acarretaria uma discussão coletiva, de natureza dialógica, propiciando uma interação comunicativa com autenticidade, como destaca Richter (2000).

Percebemos que, diferentemente de Ferreira (1998), os autores não trabalham com o intuito inicial de classificar orações diretamente. Não instigam o discente a “decorar” nada, mas a perceber, mesmo que de forma não muito produtiva, que a classificação e os conceitos dados, em primeira instância, inibem

o discente de interagir coletivamente, o que aprimora sua capacidade comunicativa em meio a diversas situações do cotidiano.

Após, com os mesmos exemplos da tira, os autores descrevem o explicações acerca dos períodos compostos por coordenação. Por que é composto, se possui dependência sintática ou não, quais elementos sintáticos são responsáveis pela construção da oração, o que liga uma oração a outra, a relação de sentido estabelecida, etc., assim, nominaliza.

Em seguida, classificam as orações coordenadas sindéticas de forma tradicional. Expõem os cinco tipos, as principais conjunções responsáveis pela conexão das orações e exemplos. No entanto, em alguns momentos, os autores ressaltam, por meio de um exemplo da história em quadrinho, que há conjunções que podem funcionar como partículas de realce numa conversa informal. Isso faz com que o discente assimile questões que são relevantes no momento interacional entre falantes e que vêm ao encontro das propostas interativas, pois mostram no contexto a função que os elementos podem desempenhar numa situação real de comunicação. Embora seja um único exemplo, já é um começo para a desconstrução dos métodos tão inertes de ensino que ainda predominam nas escolas.

Os exercícios propostos são pouco proveitosos, pois os autores utilizam propagandas não com o objetivo de estudar suas informações e explorar as intenções e significações explícitas e implícitas, mas com o pretexto de classificar as orações coordenadas sindéticas. Um dos exercícios recorrentes nos livros didáticos é o de unir duas orações para formar um período composto. Isso é pertinente, pois, os alunos devem observar a relação semântica estabelecida para, depois, utilizar a conjunção adequada. Esse exercício faz com o educando pense e raciocine sobre as relações de sentido. No entanto, seria mais produtivo se fosse trabalhado em algum gênero textual, como propõe Richter (2000), em que o educando pudesse perceber as mudanças que podem acontecer, dependendo da forma como se constrói o período composto e não em frases descontextualizadas.

Na sequência, os autores intitulam uma outra parte da exposição das orações coordenadas “Coordenação na construção do texto”, na qual há um texto em forma de poesia “A gaiola”, em que são exploradas diversas questões interpretativas. É um excelente tema para debate, pois representa a vida aprisionada de muitos jovens devido ao orgulho, à vaidade e ao preconceito. Se o educador souber conduzir essa tarefa interativa para que se levantem suposições e posicionamentos acerca do assunto, tanto escrito quanto visual, os discentes não apenas assimilarão novos conhecimentos, mas também aperfeiçoarão sua capacidade de argumentar e acrescentarão conhecimentos em sua memória perceptível.

Em outra situação, a mesma imagem do texto anterior, que era um pássaro enjaulado e acorrentado, é tomada pelos autores como fonte de pesquisa para explicar, via imagem visual, a ideia principal da coordenação e da subordinação. Cereja e Magalhães (2002) fazem um trabalho de interpretação da imagem muito relevante, pois propõem que observemos a jaula, as linhas verticais e horizontais, que são simétricas e equivalentes e que cumprem uma mesma função, vedar a gaiola. Nesse sentido, há a relação de coordenação. Também, todas essas linhas verticais convergem para um mesmo ponto, ou seja, para a alça, e afirmam que as linhas estão subordinadas à alça, estabelecendo, assim, uma relação de subordinação. Com isso, podemos perceber a concretização da proposta de Travaglia (2003, p. 180), quando declara que “é mais pertinente para o desenvolvimento da competência comunicativa que se discutam as relações entre proposições e os estados das coisas que estas representam e como tais relações funcionam na interação comunicativa”.

Essa proposta é muito interessante, uma vez que o educador expor a imagem aos discentes, questionando-os e fazendo-os refletir sobre as relações apresentadas na figura, pois existem outras subordinações e coordenações, além das abordadas pelos autores e que podem ser questionadas pelos discentes. Por isso, o texto não deve ser apresentado aos educandos de forma objetiva, priorizando apenas o que a explicação do livro ilustra.

Outro exercício pertinente é o relacionado a um verso do poema. Nesse, há a exploração de algumas ideias principais que merecem destaque, pois os autores a todo momento questionam situações bastante discursivas e fazem com que os discentes estabeleçam relações entre o texto e a imagem, o que essa tem em comum com a vida das pessoas. Há propostas que enriquecem a competência comunicativa e interpretativa do aluno em sala de aula, pois tratam de temas ligados à sua realidade.

A seguir, há um exercício no qual o educando deve identificar uma conjunção que se repete no texto e, após, descrever sua função, comprovando, via exemplos do poema, o que respondeu. Mais uma proposta interativa e produtiva acerca do ensino da coordenação, pois, ao argumentar sua resposta, o aluno adquirir capacidade de criticar e não receber tudo pronto, como também percebe com qual propósito as situações são colocadas e que fim elas querem atingir. Paralelo a isso, os autores abordam a questão da polissemia da conjunção no poema, sem dar nomenclaturas, mas fazendo com que o aluno perceba que essa pode assumir diferentes valores, dependendo do contexto em que é empregada e da intenção do autor ao transmitir uma informação.

Há, também, algumas sugestões para os professores considerarem como, por exemplo, algumas particularidades do gênero poesia, a criatividade artística do

autor para criar construções gramaticais consideradas “incorretas” pela gramática normativa, sua imaginação e subjetividade para a construção das poesias. Após, os autores propõem aos discentes a criação de um poema e que destaquem uma conjunção que deva se repetir para reforçar a ideia que eles querem expressar. No entanto, poderia haver sugestões de temas ou talvez uma proposta para professor e aluno escolherem um assunto. É de suma relevância que os discentes se motivem a escrever e não só sintam a obrigação de fazer algo, pois, muitas vezes, suas ideias estão um pouco “adormecidas” e merecem um destaque para serem despertadas. Nesse caso, o diálogo cooperativo seria uma das melhores formas para atingir tal objetivo.

Dando sequência à análise dos exercícios propostos, há uma propaganda em que o anúncio principal era tomado para a classificação do tipo de oração (coordenada ou subordinada), em seguida há algumas questões de interpretação a respeito do que o anunciante queria transmitir e atingir. Nessa tarefa, constatamos que as questões deveriam ser formuladas ao contrário da segunda proposta interpretativa na primeira. Segundo Richter (2000), classificar somente, sem uma interação dialógica anterior não leva o discente a acréscimo de conhecimento proeminente para o uso em situações reais e nem a uma comunicação com autenticidade. Talvez em grupos deveria ser realizado um trabalho em que os alunos pudessem levantar hipóteses interpretativas a partir das imagens visuais e escritas, observando o público alvo ao qual é destinado e a intenção primeira que a propaganda quer passar. Com esse trabalho, os educandos também aprenderiam a lidar com o respeito a diferentes opiniões, construindo mutuamente seus conhecimentos a partir da interação comunicacional.

Um outro caso apresentado vem ao encontro da proposta de Travaglia (2006), que trata, via estudo de relações de sentido entre proposições, as orações coordenadas e subordinadas. Os autores utilizam algumas orações complexas com as mesmas conjunções e explicam por que uma exprime causa, a outra explicação, entre outros exemplos, sempre por meio das relações entre as proposições. O que difere um pouco da proposta de Travaglia, porque ele não nomeia as orações de coordenadas ou subordinadas e os autores sim. Poderia ser acrescentado, nesse trabalho, em relação à causa e à consequência, a proposta de explicar se as causas são necessárias para a ocorrência da consequência ou não, o que pode ser verídico em termos de informação para convencer alguém numa situação de interação, entre outras explorações.

Destacamos aqui que os estudos de frases descontextualizadas não contribuem muito para o processo de um ensino eficiente para a vida do discente, pois ele não consegue estabelecer maiores sentidos a partir de um todo complexo,

restringindo-se a recortes, o que dificultará futuramente a realização de ligações semânticas maiores como, por exemplo, sintetizar um texto, destacando suas ideias principais e as conectando em uma só síntese.

Na sequência, há mais exercícios que contemplam interpretação de texto, classificação de orações, o estudo das posições das conjunções em frases, se essas extraposições modificam o sentido ou não, de que forma modificam, com que intenção podem ser construídas. Por fim, há uma tarefa que faz com que os discentes aprimorem sua competência comunicativa e interativa, como Richter (2000) estabelece ao propor o levantamento de hipóteses pelos discentes, e Travaglia (2006), ao estudar as relações de sentido entre orações. São apresentadas algumas situações possíveis de acontecer na vida real do aluno, e ele deve levantar hipóteses para o emprego de certas orações complexas destacadas no livro didático. Por mais que sejam frases isoladas, o trabalho realizado será fantástico, uma vez que o educando sentir-se-á instigado a pensar e a identificar uma situação real de emprego das orações. Isso, sem dúvida, acrescenta um conhecimento enorme à vida do discente e não o objetivo de ingressar para outra série.

O livro didático analisado apresenta uma proposta bastante pertinente no sentido de que apresenta muitos exercícios dialógicos, de interpretação e estabelecimento de relações, apesar de haver ainda algumas carências nas questões interpretativas sobre alguns gêneros textuais, na apresentação de esquemas classificatórios para o estudo de orações coordenadas e na utilização de frases desconexas de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos no início desta pesquisa, o ensino de gramática, na maioria das escolas, tem se transformado em prática pouco produtiva, uma vez que é dado destaque à memorização e à classificação como método de ensino.

Para tanto, buscamos autores que propusessem uma forma diferenciada de ensino, especificamente, no ensino de orações coordenadas. Os autores pesquisados que mais se destacaram nesta proposta foram Travaglia (2003, 2006) e Richter (2000). O primeiro expõe que o ensino de língua deve se apoiar na gramática de uso em que o professor deve ser um conhecedor da língua para poder desenvolver atividades em sala de aula que continham produção e compreensão de texto, trabalhos com diferentes tipos de textos e com produções orais e escritas dos próprios alunos. Na gramática reflexiva, objetivar efeitos de sentido que podem ser produzidos em

dada situação e em diferentes contextos, preocupando-se mais com a atuação do que com a classificação e com as nomenclaturas.

Richter (2000), autor que contribui para uma proposta interativa no ensino de orações coordenadas, apresenta a Teoria Interacionista e declara que essa tem o princípio de agir comunicativamente em grupo e deve responder à capacidade de perceber, de processar e de organizar informações. Declara que, sem interação com os objetos do meio em situações reais, não há verdadeiro conhecimento e que, só assim, há ensino produtivo.

Os demais autores, como Carone (2006), Bechara (1987), Perini (2006), acrescentam informações acerca das orações coordenadas, também contribuíram para um maior entendimento de como essas são organizadas sintaticamente, quais equívocos se apresentam no ensino das orações complexas, em sala de aula, entre outras questões que se somaram à pesquisa com o intuito de enriquecê-la e complementá-la.

Com isso, procuramos discutir, nos livros didáticos de Ensino Fundamental, se o ensino de orações encadeadas apresenta uma proposta interativa que possa contribuir para o aprimoramento da competência comunicativa do discente em situação real de interação.

Assim, diante do que foi analisado no livro didático *Português: linguagens*, destacamos que esse possui propostas interativas no ensino do processo de coordenação uma vez que apresenta exercícios que possibilitam diálogos interativos, interpretações de diferentes gêneros textuais, estabelecimento de relações de sentido entre proposições. Mas também, em alguns momentos, apresenta algumas carências em interpretações de texto e na exposição dos cinco tipos de orações encadeadas.

Por fim, com a realização deste trabalho, podemos evidenciar o quanto nosso ensino de gramática ainda necessita de propostas interativas e produtivas. A Gramática Normativa está tão enraizada que é material primordial e único para alguns educadores da área de Português. Portanto, este trabalho acrescenta informações para as pesquisas no campo da Linguística e para os futuros acadêmicos e docentes de língua, que desejarem fazer de sua prática uma ação produtiva e real na vida de seus educandos.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1987.

CARONE, Flávia de Barros. **Subordinação e coordenação.** São Paulo: Ática, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2002.

FERREIRA, Mauro. **Entre palavras**. São Paulo: FTD, 1998.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2006.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

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

_____. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.