

O papel do conceito de competência comunicativa no ensino da gramática

The role of the concept of communicative competence in grammar teaching

*Luciano Amaral Oliveira**

**Universidade Federal da Bahia (UFBA)*

Resumo: O ensino da gramática é uma prática incontornável nas aulas de português como primeira língua pelo fato de ela ser parte inerente do sistema da língua. Assim, ensinar português implica ajudar alunas e alunos a explicitarem seus conhecimentos gramaticais implícitos, sistematizando-os e deles se conscientizando para serem introduzidos à norma-padrão. Por essa razão, não cabe perguntar se se deve ou não ensinar gramática, mas, isto sim, como ela pode ser ensinada de uma maneira que seja significativa para alunas e alunos. E para responder a tal pergunta, é importante lembrar-se que a prática pedagógica precisa se sustentar em teorias, em conceitos teóricos basilares. Um desses conceitos é competência comunicativa, proposto por Michael Canale (1990). Mostrar sua importância para o ensino da gramática do português como primeira língua é o objetivo deste texto, destinado a professoras e professores de português, formados ou em formação. Para isso, a primeira seção traz uma contextualização da criação do conceito de competência comunicativa. Na segunda seção, apresenta-se o papel que esse conceito pode desempenhar no ensino de gramática com base em considerações sobre o ensino de pronomes pessoais do caso reto para aprendizes de português como primeira língua. A discussão aqui realizada é oriunda do projeto de pesquisa “O modelo de competência comunicativa para o ensino de português” no âmbito do Grupo de Estudos sobre Linguagens e Culturas.

Palavras-chave: Competência comunicativa. Ensino de gramática. Pronomes pessoais do caso reto.

Abstract: The teaching of grammar is an unavoidable practice in Portuguese as a first language classes due to the fact that it is an inherent part of the language system. Therefore, teaching Portuguese implies helping students to turn their implicit grammatical knowledge into explicit grammatical knowledge, systematizing it and becoming aware of it in order to be introduced to the standard norm. For this reason, it does not make sense to ask if grammar should be taught or not, but it does make sense to ask how it can be taught in a way which is meaningful to students. And to answer that question, it is important to remember that pedagogical practice needs to be based on theories, on basic theoretical concepts. One of such concepts is communicative competence proposed by Michael Canale (1990). To show its importance for the teaching of the grammar of Portuguese as a first language is the objective of this text, which aims at both Portuguese teachers and Portuguese teachers to be. In order to do that, the first section brings a contextualization of the creation of the concept of communicative competence. In the second section, the role this concept can play in the teaching of grammar is presented based on the teaching of personal pronouns to learners of Portuguese as a first language. The discussion carried out here originated from the research project “The model of communicative competence for Portuguese teaching” within the scope of the Group of Studies about Languages and Cultures.

Keywords: Communicative competence. Grammar teaching. Subject pronouns.

Introdução

Até meados da década de 1960, parecia haver um consenso a respeito do foco das aulas de português: a sua estrutura. As aulas giravam em torno das formas gramaticais, *i.e.*, formas sintáticas, lexicais e morfológicas. Aulas expositivas e atividades voltadas para a nomenclatura gramatical dominavam as salas de aulas. Exemplos dessa época, que parecem ainda persistir, são os maçantes exercícios de memorização da nomenclatura dos pronomes e os inúteis e equivocados exercícios de transformação de orações na voz ativa em orações na voz passiva e vice-versa.

Um registro histórico de como as alunas e os alunos não gostavam das aulas de gramática foi deixado no Brasil por Monteiro Lobato quando ele publicou, em 1934, o livro *Emília no país da gramática*. Logo na primeira página, Pedrinho deixa clara, para Dona Benta, a sua opinião sobre ter aulas de gramática com ela: “Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa cacetação lá na escola” (LOBATO, 2001[1934], p. 7). Não se sabe qual o método de ensino adotado por Dona Benta. Sabe-se apenas que Pedrinho a elogia e critica a forma de ensino de gramática utilizada na escola de uma época ficcional que, certamente, retratava a época real na qual Lobato escreveu o livro: “Ah, assim, sim! – dizia ele. – Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática virava até brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende... Ditongos, fonemas, gerúndios...” (LOBATO, 2001[1934], p. 7). Claramente, o foco exclusivo nas formas gramaticais e na nomenclatura, sem atenção para os usos que se fazem dessas formas e para os sentidos que elas veiculam, não é o ideal para o ensino da gramática, pois desestimula o aprendizado.

O ensino de gramática na educação básica é incontornável. Afinal, como lembra Irandé Antunes:

[...] a questão maior não é *ensinar ou não ensinar gramática*. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre *o objeto do ensino*: as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de texto orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 88, grifos da autora).

Curiosamente, uma perspectiva diferente para o ensino da gramática nas aulas de português como primeira língua viria das discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras na segunda metade do século XX.

Até aquele momento, a concepção estruturalista de línguas capitaneada por

Leonard Bloomfield e Charles Fries (RICHARDS; RODGERS, 1994), criadores do método audiolingual, dominava a cena no ensino de línguas estrangeiras. E, nessa mesma época, surge a vertente gerativista, concebida por Noam Chomsky, que, mesmo sem interesses pedagógicos, criou o conceito de competência linguística, que, juntamente com a concepção estruturalista de língua, serviu de ponto de partida para uma reviravolta epistemológica importante: a virada pragmática.

Essa virada, cujo ápice foi na década de 1970, trouxe de volta à cena linguística, elementos excluídos por Ferdinand de Saussure (1999[1916]), *i.e.*, a variação linguística, a história da língua, o sujeito e os usos da língua, e o elemento excluído por Chomsky, *i.e.*, o desempenho linguístico. O foco dessa virada foi o uso da língua.

No contexto da virada pragmática, o ensino centrado nas estruturas gramaticais passou a ser questionado por já ter sido demonstrada sua ineficiência no sentido de ajudar no domínio da língua por parte de aprendizes. Além disso, o conceito de competência linguística virou alvo de críticas por parte de linguistas aplicados (*e.g.* HYMES, 1979), as quais levaram à criação conceito de competência comunicativa.

Embora pensado inicialmente para o ensino de línguas estrangeiras, o conceito de competência comunicativa pode ser usado para se pensar o ensino de português como primeira língua. Nesse sentido, um dos objetivos deste artigo é defender a adoção de um dos seus componentes, *i.e.*, a competência gramatical, para nortear as decisões pedagógicas relativas ao ensino da gramática na educação básica. A propósito, gramática é entendida aqui como o conjunto de elementos sintáticos, morfológicos, lexicais e fonológicos e de regras de organização desses elementos em frases, orações e períodos.

Outro objetivo deste texto é provocar reflexões sobre o ensino de elementos gramaticais, o qual precisa focar não apenas a estrutura, mas também os usos que se fazem desses elementos no processo de interação social.

Para atingir esses objetivos, o presente texto está dividido em duas seções, além da introdução e da conclusão. A primeira seção traz uma contextualização do surgimento do conceito de competência comunicativa. A segunda foca o papel da competência comunicativa no ensino de português, ilustrando-o com considerações sobre o ensino de pronomes retos.

1 O surgimento do conceito de competência comunicativa

Em diversos países ocidentais, a concepção estruturalista de língua dominava o cenário linguístico nas faculdades de letras e em cursos de formação de docentes em

institutos de idiomas no terceiro quartel do século passado. Inevitavelmente, esse domínio provocava forte influência tanto no ensino de línguas maternas quanto no ensino de línguas estrangeiras, levando professoras e professores a acreditarem que o ensino com foco nas formas gramaticais garantiria o aprendizado. Afinal, conforme mencionado na Introdução, teóricos importantes não apenas da linguística teórica, mas também da linguística aplicada, davam atenção quase exclusiva às formas da língua nos seus estudos, relegando a um segundo plano aos seus usos ou, até mesmo, os ignorando por completo.

Uma evidência desse foco nos foi dada por Chomsky (1978[1965]) em *Aspectos da teoria da sintaxe*, que consolida a sua teoria *standard*. Crítico dos estruturalistas por eles não levarem em conta a produtividade e a criatividade linguísticas em seus estudos, mas a eles bastante semelhante por focar as estruturas da língua em sua pesquisa, o linguista estadunidense lançava, naquele livro, dois conceitos que seriam alvos de muita discussão na área da linguística aplicada: competência linguística, que diz respeito ao conhecimento tácito que uma pessoa possui da estrutura da língua que fala, e desempenho linguístico, que diz respeito ao uso que essa pessoa faz da língua em situações concretas.

E a discussão surgiu exatamente por Chomsky ter decidido excluir o desempenho dos estudos linguísticos com a alegação de que o uso que uma pessoa faz da língua em situações concretas é um retrato imperfeito, infiel, da sua competência linguística por causa da influência de fatores psicológicos e físicos, como o cansaço, a irritação e o sono. Esses fatores, segundo ele, fazem com que a pessoa se esqueça de uma ou outra palavra, repita palavras, interrompa no meio as sentenças que usa na fala. Como se não bastasse essa exclusão, Chomsky resolveu estabelecer como objeto de estudo da linguística o falante-ouvinte ideal que vive numa comunidade linguística completamente homogênea. Com isso, ele excluiu também a variação linguística dos estudos sobre a linguagem.

Ora, obviamente, na prática, no mundo real, não há a possibilidade de uma pessoa ser linguisticamente competente, por exemplo, em português, tendo apenas conhecimentos sobre a estrutura da língua e não possuindo habilidades para os utilizar em situações concretas. Essa possibilidade só existe na comunidade linguística fictícia evocada por Chomsky na qual vivem falantes-ouvintes ideais, igualmente fictícios.

Diante dessa impossibilidade no mundo real, vozes começaram a se insurgir contra a influência da primazia teórica das estruturas gramaticais no ensino de línguas e, conseqüentemente, contra a postura de se pensar apenas nos conhecimentos gramaticais de um indivíduo ignorando-se tanto suas habilidades para usá-los quanto o contexto em que se encontra no momento de uso da língua. Afinal, um indivíduo que tem apenas competência linguística, ou seja, apenas conhecimentos no âmbito estrutural da língua, não vai ser capaz de interagir socialmente naquela língua de maneira adequada, conforme explica Keith Johnson:

Muito do impulso considerável do ensino de línguas atual pode ser visto como uma resposta a um problema do qual professores têm tido consciência há um longo tempo. É o problema do estudante que pode ser estruturalmente competente, mas que não consegue se comunicar adequadamente.¹ (JOHNSON, 1979, p. 192).

Robin Campbell e Roger Wales (1970) reforçam essa questão ao lembrarem que Chomsky deixou de fora de seu conceito de competência a habilidade linguística mais importante, qual seja, a de produzir e de entender enunciados que podem não ser tão precisos do ponto de vista gramatical, mas que são adequados ao contexto no qual eles são produzidos. Por essa razão, eles se referem ao conceito de competência comunicativa para fazerem um contraponto ao conceito de competência linguística.

Aparentemente, Campbell e Wales foram quem primeiro usou o termo *competência comunicativa*. Entretanto, uma outra voz viria a ter mais potência e, por isso, mais impacto na área de linguística aplicada no que diz respeito a esse conceito. Trata-se de Dell Hymes (1979, p. 8), que criticou a linguística moderna por ter colocado as estruturas da língua como um fim prioritário em si mesmo e por tender a depreciar os usos que se fazem da língua. É a Hymes que se atribui a criação do conceito de competência comunicativa, cuja composição será apresentada mais adiante.

As críticas à exclusão feita por Chomsky para elaborar sua teoria procedem. Afinal, os usos que se fazem da língua são consequências inevitáveis do fato de ela só existir concretamente em uma sociedade, ou seja, de ela não existir no vácuo ou abstratamente, e do fato de ser na língua que a interação social se materializa. Pensar numa língua como um sistema abstrato de estruturas pode fazer sentido apenas para reflexões puramente teóricas, mas não faz o menor sentido do ponto de vista da existência social concreta dessa língua nem para a competência que um indivíduo possui para interagir socialmente. Faz menos sentido ainda quando se trata do ensino de português como primeira língua, por exemplo, o qual não deveria ter como foco principal suas estruturas, mas, sim, os usos que se fazem dela.

Nesse sentido, comentando sobre a dificuldade demonstrada por aprendizes de línguas estrangeiras para usarem as línguas que aprendem, Henry Widdowson entende que a habilidade para criar orações não é a única habilidade necessária para a comunicação e afirma:

¹ Cf. o trecho original: Much of the very considerable momentum of present day language teaching may be seen as a response to a problem of the student who may be structurally competent, but who cannot communicate appropriately.

A comunicação apenas acontece quando nós usamos as sentenças para realizar uma variedade de diferentes atos de natureza essencialmente social. Portanto, nós não nos comunicamos por meio da criação de sentenças, mas, sim, por meio do uso delas para fazer declarações de diferentes tipos, para descrever, para registrar, para classificar e assim por diante, ou para fazer perguntas, fazer pedidos, dar ordens. Saber o que está envolvido na construção correta de sentenças é apenas uma parte daquilo que significa saber uma língua, e tem muito pouco valor por si só: precisa ser suplementado por um conhecimento sobre como as orações são vistas no seu uso normal como um meio de comunicação (WIDDOWSON, 1979, p. 118).²

Dessa forma, considerando-se a língua, não a partir de uma perspectiva abstrata, mas, sim, a partir de uma perspectiva social, é possível afirmar que as formas gramaticais e os usos da língua mantêm uma relação dialética entre si. Em outras palavras, o uso condiciona a forma, que, por sua vez, condiciona o uso. Não por acaso, Hymes afirma argutamente:

Há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis. Assim como as regras da sintaxe podem controlar aspectos da fonologia, e assim como as regras da semântica talvez controlem aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala entram como um fator controlador para a forma linguística como um todo (HYMES, 1979, p. 15).³

E não menos argutamente, Merrill Swain e Michael Canale (1980, p. 5) ponderam sobre essa afirmação: “Assim como Hymes (1972) foi capaz de dizer que há regras de gramática que seriam inúteis sem regras de uso da língua, nós sentimos que há regras de uso da língua que seriam inúteis sem regras de gramática”.⁴

² Cf. o trecho original: Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. Thus we do not communicate by composing sentences, but by using sentences to make statements of different kinds, to describe, to record, to classify and so on, or to ask questions, make requests, give orders. Knowing what is involved in putting sentences together correctly is only one part of what we mean by knowing a language, and it has very little value on its own: it has to be supplemented by a knowledge of what sentences count as in their normal use as a means of communication.

³ Cf. o trecho original: There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.

⁴ Cf. o trecho original: Just as Hymes (1970) was able to say that there are rules of grammar that would be

Hymes recusou a desqualificação que Chomsky fez do desempenho como sendo uma representação falha e não fidedigna da competência linguística. Sua recusa procede na medida em que apenas os fictícios falantes-ouvintes ideais não se esquecem de uma palavra, não interrompem uma sentença no meio, não repetem palavras, não usam estratégias de compensação. Além disso, essa recusa faz todo sentido se se pensar em termos de ensino de línguas, que é voltado para falantes-ouvintes reais.

E foi pensando no ensino de línguas estrangeiras que Hymes propôs um conceito de competência comunicativa, combinando conhecimentos gramaticais e habilidades para usá-los. Na sua concepção, é necessário levar em consideração quatro elementos para se discutir a competência comunicativa das pessoas: possibilidade formal, exequibilidade, possibilidade de ocorrência e adequação. Consideremos cada um deles.

A possibilidade formal diz respeito à construção de sentenças gramaticalmente possíveis, ou seja, à construção de sentenças que seguem as regras do sistema da língua. Por exemplo, a sentença “O porta está aberto” não está de acordo com as regras de concordância nominal no português. Logo, se uma pessoa profere um enunciado contendo essa sentença, depreende-se que ela não é uma falante-ouvinte fluente dessa língua, provavelmente é de origem estrangeira, ainda está aprendendo a falar português e, por isso, ainda está desenvolvendo sua competência comunicativa.

A exequibilidade se refere à viabilidade de uso de uma sentença gramaticalmente possível. Em outras palavras, mesmo que uma sentença seja construída de acordo com as regras da língua, mesmo que ela seja gramatical, ela precisa ser viável para ser usada.

É possível, por exemplo, construir um período composto, com vários encaixes, mas ele não seria exequível por causar dificuldades para o processamento cognitivo de ouvintes e leitores por conta do seu comprimento. O trecho a seguir, retirado do romance *A mão e a luva*, de Machado de Assis, evidencia isso:

Estevão, dotado de extrema habilidade, e não menor fraqueza de ânimo, afetuoso e bom, não daquela bondade varonil, que é apanágio de uma alma forte, mas dessa outra bondade mole e de cera, que vai à mercê de todas as circunstâncias, tinha, além de tudo isso, o infortúnio de trazer ainda sobre o nariz os óculos cor-de-rosa de suas virginais ilusões. (ASSIS, 1998[1874], p. 16).

Conforme Luciano Oliveira (2010, p. 45), “[...] se Machado tivesse aumentado o

useless without rules of language, so we feel that there are rules of language use that would be useless without rules of grammar.

número de encaixes nessa sentença, o leitor, provavelmente, teria dificuldades de processá-la e necessitaria lê-la umas duas ou três vezes para entendê-la”. Em outras palavras, o trecho ficaria inexequível, pois dificultaria o processamento do período por quem o lesse ou o ouvisse.

A adequação está estreitamente relacionada ao contexto de uso da língua. Ela diz respeito a quão apropriada é uma sentença em relação ao locutor, ao interlocutor e aos outros elementos do contexto no qual é usada. Há um enunciado bastante conhecido por quem se lembra do então presidente Fernando Collor de Mello, que o proferiu em 1991, o qual serve para exemplificar a questão da adequação. Após uma manifestação contra seu governo, ele se irritou e proferiu, em alto e bom som, um enunciado para supostamente enfatizar sua coragem e virilidade: “O meu pai já me dizia, desde quando eu era pequeno, que eu havia nascido com aquilo roxo!”. Foi um ato mal-educado e grosseiro, evidenciando a falta de adequação linguística do enunciado pelo fato de ele ocupar o cargo de presidente da república, o qual exige decoro.

A possibilidade de ocorrência diz respeito ao grau de probabilidade que uma sentença tem de ocorrer em uma situação de uso. É o caso, por exemplo, desta sentença: “Vossa Santidade gostaria de chupar um geladinho?”⁵. Ela precisaria ser dita ao Papa por alguém que não apenas fala uma variedade do português brasileiro como a falada em Salvador, mas que também tem a ideia surreal de oferecer um geladinho ao Papa. Essa é uma situação extremamente improvável de acontecer e, por isso, a possibilidade de ocorrência dessa sentença é praticamente zero.

Em suma, a partir da proposta teórica de Hymes, uma pessoa pode ser considerada comunicativamente competente se ela sabe construir e colocar em uso sentenças formalmente possíveis, exequíveis, possíveis de ocorrer e adequadas ao contexto. Embora interessante e capaz de provocar insights valiosos, a proposta de Hymes carece de operacionalidade pedagógica.

Por essa razão, em busca dessa operacionalidade, Swain e Canale (1980) se debruçaram sobre diferentes propostas teóricas voltadas para a relação entre, de um lado, o conceito de competência comunicativa e, de outro, o ensino de línguas estrangeiras e a avaliação em línguas estrangeiras. Ela e ele propuseram subdividir esse conceito em três componentes: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Posteriormente, Canale (1990[1983]) detalhou esses três componentes e retirou alguns elementos da competência sociolinguística para criar um quarto componente: a competência discursiva. Vejamos brevemente cada um desses quatro componentes a partir

⁵ Geladinho é uma espécie de suco congelado em um saquinho conhecido, em outras localidades, como *sacolê*, *chup-chup*, *cremosinho* e *gelinho*, entre outras variantes.

da proposta teórica de Canale.

A competência gramatical está relacionada ao código linguístico e diz respeito aos conhecimentos gramaticais de uma pessoa e à habilidade que ela tem para usá-los em situações concretas (CANALE, 1990[1983]). Fazem parte desses conhecimentos os elementos e regras referentes ao vocabulário (incluindo-se aí os significados literais e as figuras de linguagem), à ortografia, à pronúncia (incluindo-se aí a entonação e a tonicidade), à formação de palavras e à sintaxe. Por exemplo, saber quando evitar usar orações relativas cortadoras, inserindo-se a preposição exigida pelo verbo em determinados gêneros textuais, é um conhecimento e uma habilidade que fazem parte da competência gramatical de uma pessoa com um nível de competência comunicativa que lhe permite transitar pela cultura escrita.

A competência sociolinguística compreende os conhecimentos necessários para produzir enunciados adequados e a habilidade para colocar esses conhecimentos em uso. Conforme explica Canale, ela

[...] diz respeito à medida na qual os enunciados são produzidos e entendidos *adequadamente* em diferentes contextos sociolinguísticos a depender de fatores contextuais como status dos participantes, propósitos da interação e normas ou convenções de interação [...].⁶ (CANALE, 1990[1983], p. 7, grifo do autor).

Para exemplificar a competência sociolinguística, imagine-se que um homem está à mesa jantando na casa da família de sua nova amiga e que ele quer que o filho dela lhe passe o sal. Ele tem à sua disposição diferentes possibilidades de enunciados, como “Passe o sal!”, “Cadê a zorra do sal?” e “Poderia passar o sal, por favor?”. Se for sociolinguisticamente competente, ele deverá levar em consideração o contexto no qual se encontra para escolher o enunciado mais adequado, que, no caso do exemplo, seria o último.

O terceiro componente é a competência discursiva, que se refere ao “[...] domínio da combinação de formas e significados gramaticais para se produzir um texto com unidade, escrito ou falado, em gêneros diferentes”⁷ (CANALE, 1990[1983], p. 9). Em outras palavras, ela diz respeito aos conhecimentos necessários para se produzirem textos

⁶ Cf. trecho original: [...] addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts depending on contextual factors such as status of participants, purposes of the interaction, and norms or conventions of interaction [...].

⁷ Cf. o trecho original: [...] mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres.

coesos e coerentes e à habilidade para colocar esses conhecimentos em uso. Isso inclui, por exemplo, o domínio do uso de elementos coesivos como os pronomes, as conjunções e os dêiticos.

O último componente da competência comunicativa é a competência estratégica, que diz respeito aos conhecimentos de estratégias de comunicação verbal e não verbal e à habilidade de colocar esses conhecimentos em prática. Essas estratégias são usadas por duas razões principais:

(a) para compensar quebras na comunicação resultantes de condições limitadoras na comunicação propriamente dita (*e.g.* inabilidade momentânea para se lembrar de uma ideia ou de uma forma gramatical) ou de uma competência insuficiente em uma ou mais das outras áreas da competência comunicativa; e (b) para melhorar a eficácia da comunicação (*e.g.* fala deliberadamente lenta e macia para efeitos retóricos)⁸ (CANALE, 1990[1983], p. 10-11).

Um exemplo do que professoras e professores podem (e devem) fazer para ajudar alunas e alunos a desenvolverem um aspecto da sua competência estratégica é ensinar-lhes a usar o dicionário. Usar um dicionário parece algo muito simples. Apenas parece. É necessário ensinar-lhes não apenas a respeito dos símbolos que se encontram em cada entrada, mas também a respeito da inexistência de sinônimos perfeitos, a qual exige cautela na escolha de sinônimos para a substituição de palavras em um texto.

A próxima seção foca o papel que o conceito de competência comunicativa pode desempenhar no ensino da gramática. Para ilustrar essa importância, será comentado o ensino dos pronomes pessoais do caso reto.

2 O conceito de competência comunicativa e o ensino da gramática

Como visto na seção anterior, Canale (1990[1983]) divide a competência comunicativa em quatro componentes. Entretanto, ele faz essa divisão por motivos

⁸ Cf. o trecho original: (a) to compensate for breakdown in communication due to limiting conditions in actual communication (*e.g.* momentary inability to recall an idea or grammatical form) or to insufficient competence in one or more of the other areas of communicative competence; and (b) to enhance the effectiveness of communication (*e.g.* deliberately slow and soft speech for rhetorical effect).

analíticos, pois esses componentes não existem independentemente uns dos outros, de forma estanque: sempre ocorre algum entrelaçamento entre pelo menos dois deles.

É nesse entrelaçamento que reside o importante papel que o conceito de competência comunicativa pode desempenhar no ensino da gramática. Afinal, ao adotarmos como um dos conceitos norteadores de sua prática pedagógica, professoras e professores, durante o planejamento das aulas de gramática, inevitavelmente, passam a olhar para o ponto gramatical a ser ensinado não apenas da perspectiva da forma, mas também da perspectiva do seu uso e, conseqüentemente, da sua adequação contextual.

Isso implica que precisam ajudar suas alunas e alunos a se tornarem conscientes de que os elementos gramaticais são, sim, constituídos por estruturas e que expressam sentidos e desempenham funções nos textos que elas e eles constroem nas suas interações sociais. Precisam também ajudar-lhes a se conscientizar da necessidade de escolherem formas gramaticais adequadas aos contextos nos quais se encontram em diferentes momentos de interação social para produzirem textos orais e/ou escritos coesos e coerentes.

No contexto de português como primeira língua, o ensino precisa partir da realidade linguística de alunas e alunos para que seja significativo e, conseqüentemente, tenha um maior potencial de eficácia. Nesse sentido, a primeira ação a ser realizada pela professora ou pelo professor para apresentar os pronomes pessoais do caso reto é elaborar o quadro de pronomes retos usados no dia a dia na oralidade. Para isso, é necessário afastarem-se do pensamento naturalizado de que existe apenas um quadro de pronomes na língua portuguesa, ilustrado pelo Quadro 1, com informações tradicionalmente apresentadas em gramáticas normativas e em livros didáticos.

Quadro 1 – Pronomes pessoais do caso reto conforme gramáticas normativas e livros didáticos

NÚMERO	PESSOA	PRONOME RETO
singular	1 ^a	eu
	2 ^a	tu
	3 ^a	ele, ela
plural	1 ^a	nós
	2 ^a	vós
	3 ^a	eles, elas

Fonte: Autoria própria

Essa primeira ação é necessária para possibilitar a alunas e alunos partirem do conhecido para o desconhecido, do velho para o novo, o que favorece o processo de

aprendizagem na medida em que podem relacionar algo que já conhecem com algo novo, engendrando a construção de conhecimentos. Para isso, a professora ou o professor precisa elaborar um quadro de pronomes do caso reto realmente usados no dia a dia da localidade na qual elas e eles vivem. Vejamos alguns fatos da realidade linguística da cidade de Salvador para ilustrar essa questão.

Na capital da Bahia, a primeira pessoa do plural não é realizada somente pelo pronome *nós*: a forma *a gente* é usada com muita frequência. Seu uso consolidado legitima sua classificação como pronome pessoal e, por isso, essa forma deve constar em um quadro de pronomes.

Soteropolitanas e soteropolitanos nunca usam *vós* na oralidade e não costumam usar *tu* na oralidade. As pessoas que vivem em Salvador e o usam são muito provavelmente originárias de cidades nas quais *tu* é utilizado, como Feira de Santana, no semiárido baiano.

No lugar de *tu*, falantes de Salvador costumam usar *você* e *cê*; e no lugar de *vós*, *vocês* e *cês*. Observe-se que *você* é classificado nas gramáticas normativas como um pronome de tratamento. Contudo, o uso de *você* e *vocês* já se consolidou no português brasileiro, tornando legítima sua classificação como pronomes pessoais da segunda pessoa do singular e do plural respectivamente. Por extensão, *cê* e *cês* também podem receber a mesma classificação por terem adquirido existência sintática independente, não sendo sempre intercambiáveis, respectivamente, com *você* e *vocês* em determinadas posições paradigmáticas no eixo sintagmático. Por exemplo, tanto *você* quanto *cê* podem ocupar a posição paradigmática indicada pela lacuna na construção “____ tá onde?”, mas em “Cadê ____?”, apenas *você* pode ser usado.

A propósito, vale aqui uma pequena digressão. A elaboração desse quadro é uma boa oportunidade para se desconstruir a ideia sexista naturalizada e infundada segundo a qual os pronomes masculinos devem anteceder os femininos, conforme são apresentados em gramáticas normativas e em livros didáticos. Ora, não há nenhuma razão lógica para o estabelecimento dessa ordem. Note-se, aliás, que ela contraria até mesmo a tradicional e intuitiva lógica de ordenação que se costuma adotar na ausência de outras: a alfabética.

Os fatos mencionados anteriormente permitem a professoras e professores de português em Salvador elaborarem um quadro de pronomes parecido com o Quadro 2, a seguir, representando fidedignamente a realidade linguística da localidade na qual suas alunas e alunos vivem.

Quadro 2 – Pronomes pessoais do caso reto usados por soteropolitanas e soteropolitanos

NÚMERO	PESSOA	PRONOME
singular	1 ^a	eu
	2 ^a	você, cê
	3 ^a	ela, ele
plural	1 ^a	nós, a gente
	2 ^a	vocês, cês
	3 ^a	elas, eles

Fonte: Autoria própria

Uma vez elaborado o quadro de pronomes realmente usados pelas alunas e pelos alunos, pode-se começar a determinar os desafios didáticos impostos pelos pronomes pessoais do caso reto que precisam ser superados para o desenvolvimento da sua competência comunicativa no que diz respeito a esses elementos gramaticais.

Como se trata de ensino de português como primeira língua, não são todos os elementos da competência gramatical que precisarão ser alvos da professora ou do professor. Por exemplo, os aspectos fonológicos dos pronomes pessoais do caso reto não apresentam nenhuma dificuldade para as alunas e os alunos, diferentemente do que ocorreria com aprendizes de português como língua estrangeira, que precisariam aprender a pronúncia de cada pronome.

O elemento da competência gramatical que precisa ser objeto de uma aula no ensino de português como primeira língua é a grafia de *nós* e a de *a gente*. Há alunas e alunos que redigem *nóis* por causa do favorecimento da ocorrência do /i/ provocada pela presença da sibilante /s/. Curiosamente, essa grafia já está consolidada pela gíria “É nóis!”, facilmente encontrada em postagens em redes sociais. Existe também quem confunda a grafia de *a gente* com a de *agente* por causa da semelhança gráfica, algo parecido com a confusão feita por algumas pessoas que escrevem *afim de* em vez de *a fim de*.

Note-se que, na aula sobre a grafia de *nós*, a professora ou o professor acabam adentrando a área da competência sociolinguística. Afinal, é necessário explicar que a grafia adequada para uso em textos escritos formais é *nós* e que a grafia *nóis* só deve ser usada na gíria “É nóis” em gêneros textuais que circulam em esferas sociais marcadas pela informalidade, como as redes sociais.

Esses aspectos da competência gramatical e da competência sociolinguística relativas aos pronomes retos da primeira pessoa do plural são, obviamente, importantes. Entretanto, é na competência discursiva que reside o aspecto mais importante dos pronomes pessoais de todas as pessoas do discurso: sua função coesiva. E isso precisa ser abordado

nas aulas de português.

Canale (1990[1983], p. 24) considera os pronomes como mecanismos gramaticais de coesão em um contexto. Ele está correto, pois os pronomes são elementos coesivos por excelência, sendo essenciais para a construção da coerência textual por estabelecerem referência anafórica ou catafórica.

Com base nesse fato, professoras e professores têm um ponto de partida incontornável para o ensino de pronomes: os textos. Afinal, se a *raison d'être* dos pronomes é o estabelecimento da coesão, não há uma alternativa mais lógica para o ensino de pronomes se não for o ensino por meio de textos. É neles que os pronomes existem antes de figurarem em quadros como os apresentados anteriormente.

Não por acaso, é comum encontrarem-se, em provas de concursos públicos, questões sobre os referentes de pronomes pessoais em textos. Um exemplo disso é uma questão da prova do concurso de analista judiciário do Supremo Tribunal Federal realizado em 2008 na qual se pede a análise da veracidade desta afirmação acerca de um texto apresentado na prova: “A organização das ideias no texto mostra que, em suas duas ocorrências, o pronome ‘ele’, na linha 17, refere-se textualmente a ‘agente’” (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2021, p. 1). Outro exemplo é esta alternativa de uma questão da prova do concurso para professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico realizado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2021) tendo por base um texto apresentado na questão: “c) o pronome *ela*, na linha 1, tem como referente a palavra ‘felicidade’, também na linha 1”.

Nesse sentido, é importante levar para a aula atividades que ajudem alunas e alunos a se tornarem conscientes da função coesiva dos pronomes pessoais. Um tipo de atividade que serve a esse propósito é aquela em que se solicita que se localizem os referentes de pronomes destacados em um texto ou em um trecho de um texto. Eis um exemplo de um trecho que pode ser usado para essa atividade, o qual foi retirado do texto “As pessoas que não conhecem rostos”, de autoria de Tarso Araújo e Bruno Garattoni (2021), publicado na revista *Superinteressante*, já com os pronomes destacados:

Minas Gerais, férias de verão. A produtora de moda Mônica, de 24 anos, está com um amigo numa lanchonete quando chega outro jovem. **Ela** o cumprimenta polidamente. Meio espantado, o amigo pergunta: “Mônica, **você** não se lembra do Marcelo?” **Ela** não consegue reconhecer o tal Marcelo, que dá um sorrisinho constrangido. Era seu ex-namorado. São Paulo, Hospital da Unifesp. O médico Rodrigo Schultz, de 25 anos, está trabalhando no setor de neurologia. Até que chega uma paciente se queixando de um estranho problema. Schultz mostra uma foto à paciente e pergunta: “Quem é esta mulher?” **Ela** não

sabe responder, mas a pessoa em questão era **ela** mesma. Nos dois casos, o diagnóstico foi o mesmo: prosopagnosia, uma estranha doença que torna o cérebro incapaz de identificar rostos.

A prosopagnosia foi descoberta no front de batalha. O ano é 1944, e estamos na 2ª Guerra Mundial. Durante um bombardeio russo, um soldado nazista se fere – alguns estilhaços de bomba atingem sua cabeça, causando lesões cerebrais. **Ele** é tratado pelo neurologista alemão Joachim Bodamer, que faz uma operação para remover os estilhaços e depois aplica um teste para avaliar o estado do paciente. O médico pede que sua esposa vista um uniforme de enfermeira e fique entre enfermeiras de verdade. Aí pergunta ao doente: “Percebe algo de diferente nessas mulheres?” O soldado diz que não. **Ele** simplesmente não reconhece mais a esposa. **Ele** faz mais testes e constata o que aconteceu: o paciente está normal, só que não consegue mais identificar rostos. Nenhum deles. Para batizar esse estranhíssimo sintoma, o médico cria o termo prosopagnosia: uma junção das palavras gregas prosopo (“rosto”) e agnosia (“sem conhecimento”).

Nesse tipo de atividade, a mediação da professora ou do professor é extremamente importante, pois ela ou ele precisa solicitar a suas alunas e alunos para explicarem por que associam cada pronome destacado a um referente, esclarecendo dúvidas que podem surgir. O processo de realização da atividade e de discussão das respostas é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa de suas alunas e alunos. Após se certificarem de que elas e eles têm consciência da função coesiva dos pronomes pessoais reto, a professora ou o professor podem apresentar o quadro de pronomes.

Se não levarem a competência discursiva em consideração no planejamento e na execução das suas aulas sobre elementos coesivos como pronomes, baseando-se em textos para suas explicações, professoras e professores não estarão dando oportunidades para suas alunas e alunos tomarem consciência de um aspecto importante desse elemento gramatical, não lhes ajudando, assim, a desenvolverem sua competência comunicativa. Esse raciocínio se aplica ao ensino de outros elementos da língua como as vozes verbais, os tempos verbais e as conjunções.

Conclusão

O ensino de gramática nas aulas de português é uma tarefa incontornável, pois não há língua sem gramática. Por isso, não cabem questionamentos acerca da necessidade de se ensinar a gramática. Cabe, sim, perguntar quais as maneiras mais significativas de se

ensinar gramática, maneiras que provoquem nas alunas e nos alunos sentimentos diferentes daquele expresso por Pedrinho ao relatar a Dona Benta como se sente nas aulas de gramática na escola.

É por causa dessa incontornabilidade e da busca de maneiras significativas de ensino que o conceito de competência comunicativa se apresenta como imprescindível para a prática pedagógica. Com a sua adoção, é possível evitar a armadilha de se conceber a gramática como um conjunto de estruturas abstratas que se encontram em gramáticas normativas, cuja nomenclatura deve ser memorizada por alunas e alunos. Além disso, ao se nortear por meio desse conceito, professoras e professores passam a entender que é necessário ajudar suas alunas e alunos a aprenderem a usar adequadamente os elementos gramaticais para construir textos coerentes, coesos e adequados a um determinado contexto.

Afinal, há regras de uso sem as quais as regras gramaticais são inúteis e há regras gramaticais sem as quais as regras de uso são inúteis. Dessa dialética, ninguém escapa.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Tarso; GARATTONI, Bruno. *As pessoas que não reconhecem rostos*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/as-pessoas-que-nao-reconhecem-rostos/>. Acesso em: 13 maio 2021.

ASSIS, Machado. *A mão e a luva*. 19. ed. São Paulo: Ática, 1998[1874].

CAMPBELL, Robin; WALES, Roger. The study of language acquisition. In: LYONS, John. (org.) *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. p. 242-260.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (org.). *Language and communication*. 5. imp. Singapura: Longman, 1990[1983]. p. 2-27.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978[1965]. Título original: *Aspects of the theory of syntax*.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith (org.). *The communicative approach to language teaching*. 8. imp. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 5-26.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Caderno de provas*. Edital n. 07/2012. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/comunidade/coletanea_provas/concursos/docente/concurso-docente-linguistica-2012-07.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

JOHNSON, Keith. Communicative approaches and communicative processes. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith (org.). *The communicative approach to language teaching*. 8. imp. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 192-205.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 39. ed. 48. imp. São Paulo: Brasiliense, 2001[1934].

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994[1986].

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 21. ed. Tradução de Antônio Chelin et al. São Paulo: Cultrix, 1999 [2016]. Título original: *Cours de linguistique générale*.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Analista judiciário*. Disponível em: https://arquivos.qconcursos.com/prova/arquivo_prova/785/cespe-2008-stf-analista-judiciario-area-judiciaria-prova.pdf?_ga=2.207432339.1066307734.1620605965-1962270361.1620605965. Acesso em: 09 maio 2021.

WIDDOWSON, Henry. The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith (org.). *The communicative approach to language teaching*. 8. imp. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 117-121.

LUCIANO AMARAL OLIVEIRA

Mestre e doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, na qual é professor associado no Instituto de Letras. Atualmente leciona língua portuguesa, leitura e produção de textos e realiza pesquisa sobre ensino de português e competência comunicativa. Possui artigos, ensaios e livros publicados nas áreas de ensino de português, estudos do discurso, ensino de inglês, semântica e metodologia do estudo.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1449262402917658>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3425-7421>

E-mail: lucianoamaral64@yahoo.com