

PROPOSTAS GRAMATICAIS EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO

Maria Auxiliadora Ferreira Lima*

Resumo

Neste artigo, tecemos algumas reflexões no que diz respeito à natureza das abordagens de conteúdos gramaticais em livros didáticos, com base em exemplos extraídos de livros de língua portuguesa utilizados no Ensino Fundamental. Procuramos redirecionar tais abordagens para um ensino gramatical que possa priorizar uma visão dinâmica da língua, trabalhando os dados gramaticais como elementos que dão suporte à significação dos enunciados em situações concretas de uso.

Palavras-chaves: conteúdos gramaticais, ensino, usos lingüísticos.

Abstract

In this article we do some reflecting concerning the nature of the approaches of the grammatical contents in Portuguese schoolbooks from examples taken from elementary school books. We have sought to focus such approaches to a grammatical teaching that has as a priority a dynamic view of the language and works the grammatical data as elements that give support to the meaning of the enunciations in concrete situational usage.

Key words: grammatical contents, teaching, linguistic usage.

Uma reflexão sobre abordagens teóricas e metodológicas referentes a conteúdos gramaticais em livros didáticos insere-se, naturalmente, em uma questão mais ampla que diz respeito à problemática do ensino de gramática nas escolas. Sabemos que este ensino tem sido objeto de interesse de muitos estudiosos da linguagem, insatisfeitos com seus resultados não satisfatórios. Restringimos a questão ao âmbito do livro didático, por considerarmos que tal

instrumento de trabalho atua como o principal (muitas vezes, o único) condutor teórico e metodológico do professor em suas atividades docentes. E, no que diz respeito, especificamente, ao ensino de gramática, os conteúdos gramaticais costumam ser abordados em função da seleção estabelecida pelo autor do livro didático adotado.

A força desses dois aspectos motiva-nos a refletir sobre o ensino de gramática via livro didático. Pensar sobre o ensino de gramática, centrado ou não no livro didático, suscita questões do tipo: Que gramática ensinar? Para que ensinar gramática? Como ensinar? O que ensinar? Que papel o ensino de gramática deve ter no desempenho lingüístico do aluno? Que concepções teóricas permeiam o ensino de gramática? Tais questões passam evidentemente por uma concepção de língua, de linguagem, de gramática, de ensino de língua materna, que servirá de condutor para tais indagações. No entanto, o professor, muitas vezes, não consegue estabelecer uma articulação entre cada uma dessas concepções e o ensino de gramática adotado, não ficando as respostas para as referidas questões bem delineadas para o professor, o que o impede de assumir uma postura crítica e pragmática em relação, não apenas ao conteúdo gramatical, mas também aos procedimentos metodológicos encaminhados pelo livro didático.

O professor ressentir-se de um delineamento objetivo para o ensino de gramática. Tem consciência de que a abordagem gramatical proposta pelo autor do livro adotado não é produtiva para os alunos, mas, por falta de uma formação lingüística adequada e articulada com o exercício da atividade de linguagem, fica sem condições de redirecioná-la. Daí não encontrar respostas que atendam às indagações supramencionadas. Tais respostas, naturalmente, não constituem a solução, mas a indicação de caminhos a percorrer, contribuindo para um ensino de gramática mais eficaz, que proporcione ao aluno instrumentos lingüísticos que lhe permitam aprimorar o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

* Doutora em Letras pela UNESP-Araraquara-SP. Professora do Departamento de Letras e do Mestrado em Letras na área Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Essa falta de delineamento tem sua origem no processo de formação lingüística do professor. E aqui entra a nossa responsabilidade, enquanto professores de um Curso de Letras, que forma professores para o ensino de língua portuguesa, como bem ressalta Neves (2003, p.17):

[...] cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias lingüísticas e sua aplicação na prática.

É preciso, pois, que os professores dos Cursos de Letras propiciem aos seus alunos uma reflexão crítica, alicerçada por pressupostos teóricos, que lhes dê condições de estabelecer direcionamentos para um trabalho que tenha como meta refletir sobre o funcionamento da língua em situações concretas de uso e que objetive, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa, no sentido de que “possibilite ao falante utilizar cada vez mais um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2003, p.16).

Estabelecer o elo entre teorias lingüísticas e o ensino de língua materna constitui um grande desafio para os professores da área de linguagem dos Cursos de Letras. É um desafio, porque não se trata de uma simples aplicação de uma teoria em uma aula de gramática do Ensino Fundamental ou Médio. Teorias lingüísticas não são elaboradas para serem aplicadas em aulas de gramática. Elas constituem um construto formal que analisa o funcionamento de uma dada língua por meio do empírico, ou seja, por meio dos dados lingüísticos. Compete, pois, ao professor dos Cursos de Letras estabelecer uma ponte entre determinado construto formal e o uso de determinadas construções lingüísticas, propiciando a elaboração de uma reflexão que forneça ao aluno, professor ou futuro professor de língua portuguesa pressupostos teóricos e direcionamentos para o trabalho com a linguagem.

Não precisamos ressaltar que a construção dessa reflexão passa pela pesquisa lingüística. E, no que se refere ao ensino de gramática, o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a gramática do português, investigando a gramática utilizada pelos falantes em situações efetivas de interação verbal e mostrando as múltiplas possibilidades de manifestação de aspectos gramaticais, dará ao professor um suporte de indiscutível relevância para o ensino de língua portuguesa. Este suporte permitirá ao docente preencher os vazios lingüísticos encontrados nos livros didáticos quando abordam determinados aspectos gramaticais. Por exemplo, citando uma abordagem dos pronomes pessoais em um livro de 5ª série, observamos uma preocupação do autor com aspectos classificatórios, definitórios, vejamos:

Observe:

*I A amiga não emprestava sua roupa a **ninguém**.*

*II De quem era aquele vestido que **ela** estava usando?*

Os termos destacados nos exemplos são pronomes – palavras que acompanham ou representam o substantivo.

Na leitura de um texto, podemos retirar dos pronomes informações importantes, como:

- identificar a pessoa do discurso

1ª pessoa: a que fala

2ª pessoa: a pessoa com quem se fala

3ª pessoa a pessoa de quem se fala

Exemplo:

***Nós** compramos vestidos lindos.*

1ª pessoa do plural (a pessoa que fala)

*- dar uma idéia indefinida em relação à terceira pessoa do discurso. Exercem essa função **os pronomes indefinidos**.*

*1. **Algo** aconteceu com a garota do shopping.*

*2. **Ninguém** soube dos acontecimentos.*

Em uma abordagem enunciativa, a terceira pessoa não estaria incluída como pessoa do discurso, mas como o elemento que está fora da relação de interação entre o **eu** e o **tu** e sobre o qual recai o que é dito nessa relação de interação. O pronome pessoal **nós** é utilizado como exemplo de pronome de primeira pessoa do plural (a pessoa que fala) sem ser explorada a diferença que ele estabelece com o pronome *eu* em situações efetivas de uso. Em *nós compramos vestidos*, há a inclusão de outro *eu* ou outros *eus*, no sentido de que houve mais de um agente para a compra de vestidos, ou seja, além do sujeito enunciador, outra ou outras pessoas também foram responsáveis pela ação de comprar vestidos junto com ele. O autor, ao abordar o pronome pessoal **nós**, ignora o uso do *a gente* que vem ganhando espaço em relação ao pronome de uma forma mais agressiva no português falado, conforme tem mostrado as pesquisas e as observações assistemáticas. Não só a questão do uso do *a gente*, mas também os livros didáticos costumam ignorar a marca de indeterminação referencial do pronome *você* em exemplos do tipo:

*amigos de verdade é aquele que **você** conta com eles nos momentos tristes::tes...nos momentos felizes e:: aquelas coleguinhas é quando **você** vai pra uma festa e encontra um colega conversa e depois esquece dele. (EPa IF. 8ªS).*

Quanto aos pronomes indefinidos, o autor define-os em função da pessoa do discurso, misturando pessoa gramatical do verbo e pessoa do discurso, ao dizer que o pronome indefinido dá uma idéia indefinida em relação à terceira pessoa do discurso. Se tomarmos o exemplo que cita *A amiga não emprestava sua roupa a **ninguém***, ninguém não

está exercendo o papel de uma terceira pessoa do discurso, ele é um elemento constitutivo do que está sendo dito em relação à terceira pessoa do discurso, no caso, **a amiga**. O aluno perceberá facilmente o papel do indefinido se ele entender que o verbo emprestar requer obrigatoriamente um emprestador, o objeto emprestado e a pessoa a quem se empresta. Explorando construções metalingüísticas do tipo:

- A amiga não emprestava suas roupas *às primas*.
- A amiga não emprestava suas roupas *às irmãs*.
- A amiga não emprestava suas roupas *a nenhuma prima*.
- A amiga não emprestava suas roupas *a nenhuma irmã*.
- A amiga não emprestava suas roupas *a nenhuma pessoa*.
- A amiga não emprestava suas roupas *a ninguém*.

O professor levará o aluno a perceber que existe um conjunto de pessoas a quem as roupas poderiam ter sido emprestadas e não foram, e o pronome *ninguém* mostra essa inexistência de distinção entre um ou mais elementos dessa possível classe de pessoas a quem a roupa poderia ter sido emprestada. Em relação ao outro exemplo *Algo aconteceu com a menina no shopping*, muito mais importante é o aluno perceber que há um elemento que foi afetado por alguma coisa e esse elemento afetado está determinado (*a menina*), o que não está determinado é o elemento afetador. O professor poderá construir enunciados com a ajuda dos alunos que mostrem isso, como:

- A menina sofreu algo no shopping.
- A menina caiu no shopping.
- A menina sentiu-se mal no shopping.

Dentre um conjunto de coisas que a menina poderá ter sofrido no shopping, não houve a identificação de nenhuma dessas no enunciado *Algo aconteceu com a menina no shopping* e o pronome *algo* está marcando essa não identificação. Por que também não explorar exemplos de possíveis situações em que o sujeito enunciadador recorre ao pronome *algo* para indeterminar?

Desta forma, pensar o ensino de gramática significa pensar no funcionamento da língua não como uma realidade estática, única (como se apresenta nos livros didáticos), mas como uma realidade dinâmica. Este dinamismo remete também para a heterogeneidade lingüística que não pode ser ignorada no processo pedagógico e precisa ser vista no ensino, não apenas como diferenças dialetais, mas também em função de valores lingüísticos diferentes decorrentes da diversidade dos usos lingüísticos.

A escola preocupa-se em fornecer aos alunos subsídios para o domínio de uma norma culta, de um bom português, reduzindo, como observa Bagno (2002), a língua à norma culta e a norma culta à gramática. Reforça a concepção estática de língua como algo pronto, em que o aluno tem apenas de absorver e reproduzir os modelos que dão conta

de uma norma padrão. O que não faz parte da gramática é rotulado de formas erradas das quais o falante precisa livrar-se para que possa pertencer ao grupo dos bons usuários da língua.

O ensino de gramática na escola ainda não consegue pôr, lado a lado, a existência da norma lingüística no sentido amplo de “normalidade”, por representar um conjunto de formas lingüísticas utilizadas por grupos de falantes, e a norma lingüística, no sentido de “normatividade”, a que corresponde à norma-padrão, para uma convivência harmoniosa (NEVES, 2003). Na realidade a variação lingüística ainda não é trabalhada na escola como um fenômeno inerente à língua. Por exemplo, em um livro didático, encontramos um tipo de exercício em uma unidade denominada de gramática aplicada:

Eu não tô doente...

Reescreva essa frase, seguindo as normas gramaticais.

É um tipo de exercício que mostra a preocupação com a reprodução de uma construção que faz parte de um modelo eleito, escolhido como o padrão. É um exercício mecânico sem nenhuma objetividade, a não ser mostrar sutilmente ao aluno que a forma correta não é aquela dita pelo personagem do texto. Mas se o professor trabalha esse enunciado levando em conta o sujeito enunciadador, o que é dito, o modo como é dito, para quem é dito, em que circunstância é dito, ele estaria trabalhando a variação lingüística, explorando as possibilidades de registro de tal enunciado em situações enunciativas distintas.

Esse tipo de exercício e muitos outros de natureza diversa reforçam a asserção de que o ensino gramatical é pautado por uma concepção estática de língua, em que os elementos são dados, deslocados do processo de construção de significação dos enunciados. Não se volta, assim, para o funcionamento da língua, tendo em vista os usos lingüísticos do falante em diferentes situações de interação verbal.

Os falantes interagem entre si, por meio de uma articulação entre língua e linguagem, em diferentes situações comunicativas que levam à construção de diferentes tipos de textos, originando o que Travaglia (Id. *ibid.*) chama de “pluralidade dos discursos”, a qual os alunos devem estar expostos. É importante que a essa pluralidade de discursos esteja atrelada uma reflexão sobre o funcionamento da gramática.

Nem o professor nem os livros didáticos podem esquecer que a pluralidade de discursos do falante tem por suporte uma gramática internalizada de natureza fonológica, sintática, semântica e pragmática que operacionaliza, por meio de regras, a construção dos enunciados que resultam em construção de significações. Esta gramática permite a constituição dos enunciados, ou mais especificamente, dos textos, considerando que não interagimos com o outro por

meio de enunciados soltos. Aqui se percebe como é sem sentido o corte que a gramática sofre em relação aos dois eixos do ensino de língua materna: leitura e escrita, quando os três eixos deveriam estar em constante sintonia. Ler e escrever implicam na construção e reconstrução de significação dos enunciados que compõem o texto, e a gramática é o suporte para a construção desses enunciados. Por que, então, não explorar os usos lingüísticos em função da construção de significação dos enunciados?

A abordagem de aspectos gramaticais nos livros didáticos ressentem-se da falta de uma análise integrada. Detectamos facilmente tal desintegração na abordagem das classes gramaticais e das funções sintáticas.

As classes gramaticais são elementos constitutivos dos enunciados e estabelecem relações entre si dentro de um processo de construção de significação dos enunciados. Conforme já ressaltamos, os livros didáticos costumam trabalhar as classes gramaticais dando ênfase a aspectos conceituais, classificatórios, identificatórios e prescritivos. É privilegiada, pois, a exposição de conteúdos gramaticais e a exploração de atividades metalingüísticas, conforme constatou Bräklibng (2003), em uma análise da gramática nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries. Vejamos mais alguns exemplos que refletem essa realidade:

TIPOS DE ORAÇÃO

I declarativas – quando informam algo. Podem ser afirmativas ou declarativas. Normalmente são marcadas, na linguagem escrita, por ponto ou reticências;

II interrogativas – quando exprimem uma resposta. Normalmente marcadas, na linguagem escrita, pelo ponto de interrogação;

III exclamativas – quando exprimem uma emoção. São marcadas na linguagem escrita pelo ponto de exclamação. É comum repetir o ponto de exclamação quando se quer intensificar a emoção.

Exercício

Faça um quadro como o do modelo e preencha-o, identificando a intenção dos falantes no trecho final do texto “A palavra escrita no muro”.

- a) “ – E como é o seu nome, palavra-passarinho?”
- b) “ - Meu nome é liberdade, menino.”
- c) “ - A senhora tem um nome muito bonito”.
- d) “ – Não me chame de senhora...”

Podemos observar que a abordagem gramatical em A apresenta concepções prontas de tipos de oração, quando poderia explorar os diversos usos dessas modalidades tendo em vista a situação de enunciação. Não explora a entonação, que é fundamental para a constituição dessas modalidades no enunciado.

Trata-se de um exercício também pronto, porque o aluno deverá encaixar a intenção do falante de acordo com a classificação apresentada e os tipos de marca de pontua-

ção. Se analisarmos o conceito dado para oração declarativa, podemos verificar que o exemplo **d** não se enquadra bem no **item I** (oração declarativa). Pois, se considerarmos que este enunciado foi construído em razão do enunciado **c** (A senhora tem um nome muito bonito!), e se considerarmos ainda a definição de orações declarativas dada em **I** (quando informam algo), podemos dizer que em **d** não há uma asserção negativa, mas um pedido para que algo não mais aconteça. O autor retirou os exemplos do texto, mas não os contextualizou na situação de enunciação envolvendo dois sujeitos enunciadorees que assumem de forma alternativa (trata-se de um diálogo) o papel de sujeito enunciador e de sujeito co-enunciador.

Não só as classes gramaticais, mas os conteúdos gramaticais como um todo, são norteados por uma sistematização mecânica, dada, pautada na língua desvinculada das situações efetivas de usos lingüísticos. Os aspectos gramaticais são estudados através de definições, classificações sem se levar em conta o processo de construção do enunciado, a situação de enunciação. Sem se levar em conta também que a construção de significação faz parte de um ato de enunciação em que sujeitos enunciadorees produzem enunciados em uma situação de enunciação única. Esta situação de enunciação envolve as variáveis sujeitos enunciadorees, espaço e tempo. E os sujeitos enunciadorees constroem e reconstroem significações acerca da realidade, dentro de um processo simultâneo de construção e reinterpretção da realidade, no decorrer da atividade de linguagem em um momento dado. Mediante essa perspectiva, a língua não pode ser trabalhada de uma forma estática.

O ensino gramatical não se volta para o valor que um elemento gramatical assume na construção de um enunciado e das correlações que ele estabelece com outros elementos do enunciado. Por exemplo, observemos um tipo de exercício sobre advérbio em um livro didático de 4ª série:

Reescreva as frases abaixo em seu caderno, acrescentando as circunstâncias pedidas, como no modelo. Consulte o quadro dos advérbios, em caso de dúvida:

a) O corvo é vaidoso. (afirmação e intensidade)

*Dá como resposta:

“**Realmente**, o corvo é muito vaidoso. **Certamente** o corvo é vaidoso demais”

Nesse enunciado, **realmente** não constitui uma marca de afirmação. A afirmação está na própria modalidade assertiva do enunciado. Em um ensino de gramática que prioriza a atividade de linguagem, o importante é levar o aluno a refletir sobre o valor significativo do uso do **realmente** no enunciado. O importante é o aluno perceber que o uso do advérbio **realmente** expressa um comprometimento total do falante com o valor de verdade do enunciado que o falante, ao fazer uso deste advérbio, transmite ao interlocutor

a idéia de que a verdade do seu enunciado tem bases constatativas, ou seja, ele se apóia em dados que o autorizam a considerá-lo como verdade. Enquanto que **certamente**, embora esteja também classificado como advérbio de afirmação, não possui o mesmo valor significativo de realmente. Em **certamente**, não há um comprometimento total do sujeito enunciativo com a verdade do enunciado, ele não é tão categórico em sua afirmação quanto foi ao utilizar o advérbio **realmente**.

Um outro exemplo refere-se à classificação dos substantivos em próprios e comuns. Vejamos como foi apresentada em um livro didático:

Observe:

Convidei o menino para a festa.

Convidei Pedro para a festa.

Visitei a cidade.

Visitei Salvador.

Agora, identifique nos exemplos acima as frases que apresentam informações mais precisas. Justifique por que isso acontece.

Pode-se concluir que:

Os substantivos Pedro e Salvador são próprios, pois nomeiam seres particulares dentro de um grupo.

Os substantivos menino e cidade são comuns, pois identificam todos os seres de uma mesma espécie, sem particularizá-los.

É um tipo de exercício que prioriza o classificatório, com base em definições prontas que se distanciam do uso efetivo desses substantivos nos enunciados. Se levarmos em conta o uso desses enunciados em uma dada situação de enunciação, nenhum deles apresenta informações menos precisas. A marca do artigo indica uma retomada de *menino* e *cidade* já mencionados anteriormente. Há uma particularização e uma identificação unitária, porque há uma determinação. Podemos verificar que a definição dada para os substantivos comuns, *menino* e *cidade*, destoa do uso lingüístico destes substantivos em uma situação efetiva de

comunicação, posto que o sujeito enunciativo utiliza *o menino* no enunciado; tais substantivos não estão identificando todos os seres de uma mesma espécie, e sim remetendo para um determinado elemento da espécie *menino* e da espécie *cidade*. Quanto aos nomes próprios, ele está nomeando um elemento da espécie menino (Pedro) e outro elemento da espécie cidade (Salvador).

Não só as classes gramaticais, mas os conteúdos gramaticais como um todo são norteados por uma sistematização mecânica, dada, pautada na língua desvinculada das situações efetivas de usos lingüísticos. Os aspectos gramaticais são estudados através de definições, classificações, sem se levar em conta o processo de construção do enunciado, a situação de enunciação. Não se observa que a construção de significação faz parte de um ato de enunciação em que sujeitos enunciativos produzem enunciados em uma situação de enunciação única. Esta situação de enunciação envolve as variáveis sujeitos enunciativos, espaço e tempo. E os sujeitos enunciativos constroem e reconstróem significações acerca da realidade, dentro de um processo simultâneo de construção e reinterpretação da realidade, no decorrer da atividade de linguagem em um momento dado. Mediante essa perspectiva, a língua não pode ser trabalhada de uma forma estática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5 a 8ª séries. In: ROJO Roxane; BATISTA Antônio Augusto Gomes (Org.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGDO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- NEVES, Ma. Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.