

SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Edcarla Rayssa Aires da Silva (UERN)¹
Netanias Mateus de Souza Castro (UERN)²

RESUMO

Diante do desempenho pouco satisfatório dos alunos brasileiros quanto a produção textual, comprovado nas atividades em sala de aula e nas provas oficiais, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), somos levados a repensar o ensino de língua materna e, conseqüentemente, os materiais que o norteiam, em especial, o livro didático. Assim, interessa-nos investigar o tratamento dado à gramática e/ou análise linguística na Coleção “Novas Palavras” (2013), direcionada as três séries do ensino médio, considerando que a competência escritora do discente está atrelada ao conhecimento que dispõe da língua. No entanto, o *corpus* deste artigo compreende, apenas, os livros da 1ª e da 3ª série, escolha justificada por dois motivos, quais sejam: a amplitude temática e a representatividade de ambas, ou seja, o início e o fim de uma etapa da vida estudantil. Para tanto, adotamos como aporte teórico os estudos acerca dos conceitos de gramática (MARTELOTTA, 2008); os direcionamentos sobre o trabalho com essa prática de linguagem (ANTUNES, 2003, 2004; OLIVEIRA, 2010; POSSENTI, 2010); além das discussões em torno da análise linguística, uma nova forma de ensinar os aspectos gramaticais, textuais e discursivos da língua (MENDONÇA, 2006). Constatamos que dois pontos poderiam ser interpretados como positivos: a abordagem dos tipos de gramática no livro reservado a 1ª série e o emprego de diferentes gêneros textuais, em ambos os livros, para explicar as normas linguísticas. Todavia, o primeiro ponto tem um caráter introdutório, acabando por dar ênfase a tradição gramatical e o segundo serve, na maioria das vezes, para exemplificar e responder atividades pontuais. Portanto, uma prática pedagógica pautada no livro didático não forma bons escritores, mas sim, a ação de propiciar aos nossos alunos a escrita e a reescrita textual, refletindo as (in)adequações morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Palavras-Chave: Gramática. Análise Linguística. Livro didático. Ensino.

¹ Graduanda do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pelo CAMEAM/UERN. edcarlarayssa@hotmail.com.

² Mestrando em Letras pelo PPGL/CAMEAM/UERN. nmscastro@yahoo.com.br.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro didático exerce uma função primordial no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a de auxiliar o professor na escolha dos conteúdos e do modo como eles devem ser trabalhados em sala de aula. Logo, essa ferramenta pedagógica tem sua parcela de contribuição quando o assunto é a dificuldade que os alunos brasileiros apresentam no momento de produzir textos, especialmente, escritos. Tal dificuldade manifesta-se nas atividades realizadas no âmbito escolar, bem como nas provas oficiais, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que verifica a competência escritora de cada um deles com base na chamada “redação”.

Levando em consideração que o desenvolvimento dessa competência pressupõe, dentre outros saberes, os gramaticais, pretendemos, neste artigo, analisar a forma como a gramática e/ou a análise linguística (AL) são abordadas na Coleção “Novas Palavras” (2013), elaborada por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Em sua 2ª edição, a respectiva coleção foi avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para atender as três séries do ensino médio, nos anos de 2015/2016/2017. Devido a isso, foi inserida no Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) aos colégios públicos, se tornando uma opção de escolha para os docentes (BRASIL, 2014).

É válido salientar que os saberes gramaticais aos quais nos referimos ultrapassam o domínio da metalinguagem, designando os usos das unidades de uma língua, em consonância com Antunes (2003). Essa e outras noções que circundam tanto o ensino de gramática quanto a prática de análise linguística são complexas e abrangentes. Dessa maneira, debruçamo-nos, apenas, sobre os livros da 1ª e da 3ª série, os quais foram selecionados por seus valores simbólicos, ou seja, o início e o fim de uma fase estudantil.

Teoricamente, sustentamo-nos em apontamentos sobre os conceitos de gramática (MARELOTTA, 2008); em reflexões alusivas às concepções de ensino subjacentes a tais conceitos, isto é, a gramática em sala de aula (ANTUNES, 2003, 2004; OLIVEIRA, 2010; POSSENTI, 2010); como também em estudos da AL, prática que enxerga no texto uma ótima possibilidade de se trabalhar, de forma integrada, os elementos gramaticais, textuais e discursivos da língua (MENDONÇA, 2006). Ademais, para complementar algumas ideias disseminadas por Marelotta (2008) utilizamos Travaglia (2008), além de Rangel (2005), que nos mostra sua compreensão acerca do livro didático de português (LDP).

Este artigo está dividido em duas seções: na primeira, as questões teóricas, discutimos os conceitos de gramática, os tipos de ensino, entendendo o LDP como um de seus portadores, e a prática de análise linguística; na segunda, as questões de análise, averiguamos o trato da gramática e/ou da AL no livro didático de português do ensino médio. Por fim, evidenciamos os resultados obtidos a partir dessa análise, esperando contribuir para o ensino de língua vernácula.

2 QUESTÕES TEÓRICAS

2.1 Os conceitos de gramática nos estudos linguísticos

O processo de ensino-aprendizagem de língua materna está intrinsecamente vinculado ao(s) conceito(s) de gramática adotado(s) pelo docente, pois o trabalho em sala de aula se organiza mediante as compreensões acerca do que Martelotta (2008) define como modelos teóricos elaborados para explicarem a língua e seu funcionamento. Isso não implica dizer que o ensino de gramática deva ser priorizado em relação às demais práticas de linguagem, assim como já é, mas que cada conceito aponta para uma metodologia específica, com objetivos diferenciados. Esse mesmo autor elenca cinco conceitos de gramática, quais sejam: tradicional, histórico-comparativa, estrutural, gerativa e cognitivo-funcional.

A preocupação da gramática tradicional é, meramente, padronizar a utilização da língua, apresentando-nos regras e exceções que limitam os arranjos dos componentes linguísticos no processo de comunicação. Neste sentido, ao dicotomizar a língua em “certa” e “errada” abandona as variações linguísticas resultantes de seus usos sociais e respalda-se em um paradigma de cunho impositivo, mostrando-se “[...] incapaz de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade” (MARTELOTTA, 2008, p. 47). Essa incapacidade elucida-se ao pensarmos na língua enquanto um fenômeno que só se concretiza na interação diária, com interlocutores diversos, logo, a gramática tradicional lida com o ideal e não com o real.

A gramática histórico-comparativa, por sua vez, dedicou-se a estabelecer comparações entre os elementos gramaticais de línguas de mesma origem, objetivando identificar a estrutura da língua “mãe”, ou seja, da qual elas evoluíram (Cf. MARTELOTTA, 2008). Destarte, interessou aos comparatistas, além da essência, as mudanças sofridas por determinadas línguas ao longo do tempo. Segundo o estudioso, essas mudanças foram atribuídas ao indivíduo, passando despercebido o fato de que ele está inserido em uma situação comunicativa capaz de influenciá-las, até mais do que sua vontade própria.

A formação da gramática estrutural ocorreu graças às proposições de Ferdinand de Saussure e, grosso modo, pode ser entendida “[...] como uma tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas [...]” (MARTELOTTA, 2008, p. 53). Sendo assim, suprimiu a atuação dos que usam a língua e, conseqüentemente, os fatores que estão envolvidos no momento da enunciação, quer sociais, quer individuais. Tanto é que a fala, tida pelos estruturalistas como um reduto de escolhas pessoais, também foi isolada do sistema em suas investigações.

Já a gramática gerativa teve como precursor o linguista Noam Chomsky, o qual esclareceu a aquisição e o desenvolvimento da linguagem com base em um aparelho biológico possuído pelo ser humano, como podemos ler em Martelotta (2008). A

linguagem, nessa perspectiva, é inerente ao homem, restando ao âmbito do qual ele faz parte estimular esse atributo natural. Entretanto, o intuito dos gerativistas não era decifrar essa força externa, mas o funcionamento do aparelho em si e o processo que ele desencadeia.

A gramática cognitivo-funcional apresenta como diferencial no que diz respeito às outras gramáticas, aqui, arroladas, a integração das condições de comunicação ao estudo das estruturas linguísticas. Isso deriva das contribuições deixadas pelas escolas que foram utilizadas na implantação dessa proposta teórico-metodológica, como: a linguística sociocognitiva, a linguística textual, a sociolinguística e o funcionalismo. Em vista disso, o ambiente sociointerativo, a intenção e, até mesmo, o conhecimento partilhado pelos interlocutores interferem na maneira como usamos a gramática. Em contrapartida, a gramática só se realiza através do meio discursivo (MARTELOTTA, 2008).

As considerações em torno dos conceitos de gramática não se esgotam nos que foram explicitados anteriormente. Quer dizer, Travaglia (2008) indica três deles, chamados regularmente de normativa, descritiva e internalizada. O primeiro, que em nada se distingue do conceito de gramática tradicional explorado por Martelotta (2008), enaltece a norma culta da língua em prejuízo das demais variações, que são concebidas como equívocos. Em síntese, dominar as “leis” propagadas pela gramática normativa é sinônimo de falar e escrever com eficiência. O segundo conceito promove “[...] uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função [...]” (TRAVAGLIA, 2008, p. 27). Em outras palavras, revela minuciosamente quando, como e por quem são gerados certos enunciados no ato da comunicação, dos quais emanam as regras aceitas pelos falantes. O equívoco, nesse caso, não corresponde à violação da norma culta e sim à violação dessas regras construídas socialmente. Por fim, o conceito de gramática internalizada, defendendo que o homem, na maioria das vezes, está preparado geneticamente para apreender, a partir do convívio social, as particularidades de sua língua. Isso inclui, principalmente, os saberes responsáveis pela adequação das variedades linguísticas aos contextos de interação (TRAVAGLIA, 2008).

Portanto, esses conceitos são múltiplos e complexos, de modo que compreendê-los a fundo propiciará ao professor lançar um olhar crítico e consciente sobre o ensino de Língua Portuguesa como um todo, e não, exatamente, sobre o ensino de gramática. O educando provavelmente não ficará a mercê de uma tradição que pouco tem contribuído para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

2.2 Os tipos de ensino e o livro didático de português como um de seus portadores

Ao refletirmos sobre os conceitos de gramática torna-se fundamental que levemos em conta as concepções de ensino subjacentes a eles. Para tanto, recorremos a Halliday, McIntosh e Strevens (1974 *apud* TRAVAGLIA, 2008), os quais especificam os tipos de ensino em se tratando de uma língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

Apesar de a norma culta da língua não ser a única eficaz, nem tampouco a mais operante no processo de comunicação, o seu prestígio social fomenta o ensino prescritivo, que “[...] objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis [...]” (TRAVAGLIA, 2008, p. 38). Posto de uma maneira distinta, ele é orientado a abdicar de um dialeto particular em favor de um que lhe causa estranhamento, por não fazer parte de suas conversações diárias e por ser trabalhado de modo coercitivo nas escolas. Esse tipo de ensino promove um embate entre a variedade formal e a informal da língua, dado que o estudo de ambas não pode servir a um intento comum, aprimorar a prática textual do discente, sobretudo, no tocante à escrita.

Faz-se relevante salientar que à luz dos preceitos linguísticos é um engano associar a linguagem coloquial apenas à fala, já que ao escrevermos alguns gêneros textuais podemos utilizá-la, como: em um poema, em um bilhete, em um e-mail, a depender do interlocutor. De forma semelhante ocorre com o gênero entrevista de emprego, que, embora, concretize-se por meio da modalidade oral da língua, demanda o uso de uma linguagem mais polida (Cf. OLIVEIRA, 2010). Por isso, hábil é o indivíduo

que sabe lidar com qualquer variedade linguística em suas várias possibilidades de aplicação.

O trato (quase exclusivo) da norma culta tem sua origem na relação direta do ensino prescritivo com a gramática normativa, disseminando a visão reducionista da língua. Ela é corroborada, ainda, pelo fato de o texto, unidade basilar da comunicação, ser negligenciado nas aulas de português. Antunes (2003) evidencia que as palavras e as frases ganham um papel de destaque, à medida que são acionadas para medir a capacidade do educando de discernir o substantivo do adjetivo, no nível morfológico, e o sujeito simples do sujeito composto, no nível sintático, por exemplo. Tanto nas explicações como nas atividades são privilegiadas as nomenclaturas, as classificações gramaticais, mesmo Possenti (2010) sendo categórico ao dizer que não é necessário dominar uma metalinguagem técnica para dominar uma língua. Decorar ou aprender as regras fornecidas pela gramática tradicional não garante um bom desempenho na produção e recepção de textos, porque há variações nos usos linguísticos.

O ensino descritivo, por sua vez, contempla a língua em sua heterogeneidade, dedicando-se ao estudo de todos os diletos, inclusive, daqueles desvalorizados pelo prescritivo. Assim, não pretende marcar a superioridade de uma variedade sobre a outra, mas “[...] mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona [...]” (TRAVAGLIA, 2008, p. 39). O respectivo ensino parte de ocorrências reais e busca fazer com que o aluno aperfeiçoe sua capacidade de entendê-las. Para isso, pode ser utilizada, além da gramática descritiva, a normativa, tendo em vista que descreve a norma padrão da língua.

Se o ensino do vernáculo está voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, Travaglia (2008, p. 40) sugere que “[...] novas habilidades de uso da língua [...]” sejam trabalhadas pelo professor, apoiando-se, diante disso, no ensino produtivo. Aqui, a ideia de soma prevalece, isto é, o acesso ao maior número de falares, em especial, aos que não conhece, fará com que o educando os empregue de forma mais adequada. Esse tipo de ensino, se aproveitado, poderia minimizar o

equivoco no meio do caminho citado por Antunes (2004), já que a variedade culta da língua e sua gramática ganhariam uma posição de equivalência em relação às demais.

Todavia, o docente não precisa optar, necessariamente, por um desses conceitos de gramática e, por extensão, um desses tipos de ensino, pode valer-se de todos, contanto que os associe às metas pretendidas. Cumpre ressaltar que, frequentemente, ele se isenta de pensar a respeito do assunto e acaba guiado pelos conceitos e tipos apresentados no livro didático, que se matem como um dos recursos primordiais no processo de ensino-aprendizagem.

Mendonça (2005, p. 113) expõe uma das problemáticas concernentes ao ensino e ao livro didático de português, a divisão rígida das práticas de linguagem. Vejamos:

[...] os tópicos gramaticais, muitas vezes, continuam sendo tratados separadamente, ou seja, de fato, o ensino de português tem acontecido em três eixos – leitura, gramática e produção (divisão reproduzida na maioria dos livros didáticos). Nos últimos anos do ensino médio (às vezes até antes), por exemplo, a fragmentação é ainda maior: professores distintos para as disciplinas de Literatura, Gramática e Redação [...].

Na verdade, não sabemos ao certo se o LDP reproduz a (des)organização das práticas efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa ou vice-versa. Contudo, pôr a gramática à parte do texto, seja na hora ler, seja na hora de produzir, gera um afastamento de sua função central, subsidiar o aluno nessas duas tarefas. Tal circunstância pode fortalecer, ainda mais, o conceito de gramática tradicional/normativa e, conseqüentemente, o ensino prescritivo, pois tendem a descontextualizá-la, dando ênfase aos nomes e as classes das unidades linguísticas.

De acordo com Rangel (2005, p. 19) esse material “[...] precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua etc. [...]”, uma vez que o foco desse ensino deve ser o uso da linguagem.

Observemos, em particular, que o autor cita “as diferentes gramáticas” como uma questão a ser tratada pelo LDP, se referindo as regras próprias de cada dialeto, edificadas por seus usuários. Em vista disso, somos induzidos a refletir acerca dos conceitos de gramática e dos tipos de ensino explorados por essa ferramenta didática, incluindo a prática de análise linguística, sobre a qual versaremos a seguir.

2.3 Conceituando a prática de análise linguística

O termo “análise linguística” foi criado por Geraldi no ano de 1984 para designar uma “[...] **alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto** [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos da autora), porque, dificilmente, conseguiríamos ler ou produzir um, com êxito, se não tivéssemos a capacidade de refletir sobre ele. A prática de AL, logo, está voltada para além dos fatores de ordem gramatical, abarcando também os de ordem textual e discursiva. Sob esse prisma, quanto mais lemos textos do gênero crônica, por exemplo, mais aptos estamos para escrevê-los, quanto mais pensamos a respeito de seus elementos coesivos, mais facilmente estabelecemos as relações sintáticas para entendê-los.

Concebamos a análise linguística como um avanço dos conceitos de gramática e de ensino que norteiam o fazer pedagógico, graças às pesquisas teóricas desenvolvidas com a finalidade de propor soluções às lacunas deixadas pela herança gramatical. Em razão disso, acreditamos que o ensino de língua vernácula passa por acertos, uma vez que se cogita ultrapassar os limites da gramática tradicional. Comungamos da ideia de que “[...] A escola *perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.” (ANTUNES, 2003, p. 88, grifo da autora). Essa mudança não requer, porém, o abandono delas, requer um redirecionamento de prioridades.

Em linhas gerais, Mendonça (2006, p. 205) define a prática de AL como “[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua [...]”, fazendo com que o estudante analise conscientemente um determinado texto,

suas regularidades, (in)adequações e efeitos de sentido. Os exercícios mecanicistas dão lugar às hipóteses levantadas por ele a partir de questionamentos: essa linguagem é apropriada ao gênero? E a estrutura? Esses parágrafos estão realmente conectados? O meu leitor partilha dessa informação ou terei que explicá-la? Qual a intenção do autor ao escolher essa forma gramatical em detrimento de outra?

A análise linguística se caracteriza, ainda, como um meio de abordar “[...] as ‘transgressões funcionais’, ou a possibilidade de ‘subverter’ as regras da língua para obter certos efeitos de sentido ou certas estratégias retóricas [...]” (ANTUNES, 2003, p. 98). A estudiosa atenta para a inversão de valores, ou seja, nem sempre o que é adequado para uma situação comunicativa é para outra. Além dos gêneros encontrados na esfera publicitária, como informado por ela, outros também são redutos dessas transgressões: a anedota, a piada, a tirinha e a charge, que por apresentarem um caráter humorístico, viabilizam o duplo sentido, o sarcasmo e o exagero, alcançados através do jogo de palavras, da variação linguística, etc.

Antes de concluirmos, gostaríamos de fazer um breve comentário sobre a prática de análise linguística atrelada à prática de produção textual, em atenção à dificuldade que o aluno tem, principalmente, de escrever, como mencionamos no início deste artigo. Tal dificuldade corresponde à ortografia, concordância nominal/verbal, coesão/coerência, formulação de ideias, adequação da linguagem ao gênero, dentre outras questões. Para minimizá-la, o docente pode trabalhar com base nas estratégias didáticas assinaladas por Mendonça (2006), as quais priorizam o processo de escrita e reescrita textual. O material a ser utilizado, segundo a pesquisadora, é a própria produção do discente, que sozinha, contraposta a do colega e/ou a de autores desconhecidos abriga grandes oportunidades de reflexão.

Portanto, o educador deve ser um facilitador da prática de AL, diagnosticando aquilo que o aprendiz ainda não domina e o estimulando a pensar sobre, de maneira contextualizada, organizada e funcional. Entretanto, isso se tornará uma utopia caso o professor de português não cumpra com sua lição de casa, ler e apreender os princípios que regem essa prática e o ensino advindo dela.

3 QUESTÕES DE ANÁLISE

3.1 A gramática e a análise linguística no livro didático do ensino médio

O *corpus* deste artigo é formado por dois livros didáticos de português, um referente à 1ª, outro à 3ª série do ensino médio, pertencentes à Coleção “Novas Palavras” (AMARAL et al., 2013). Em princípio, faz-se importante evidenciar que ambos estão divididos em três partes, contemplando, respectivamente, os conteúdos de literatura, gramática e redação/leitura. Essa estrutura prejudica a articulação entre eles, uma situação difícil, já que o aluno para ler e compreender “Macunaíma”, de Mário de Andrade, precisa conhecer, por exemplo, a metáfora, figura de linguagem muito usada na obra; ou, para escrever textos satisfatórios, semanticamente falando, precisa conhecer o poder de uma vírgula, de um ponto de interrogação, de uma reticência. Ratificamos, nesse caso, as palavras de Mendonça (2005) ao declarar que o LDP, normalmente, sofre uma fragmentação. Diferente do que sugere a prática de análise linguística: uma conexão dos eixos de ensino.

No tocante à parte de gramática, objeto de nossa análise, cada livro traz oito capítulos, com designações que variam mediante o tema discutido. Lembrando que não os detalharemos, porque ultrapassaria os limites deste artigo, mas investigaremos, com base em algumas explicações e, especialmente, atividades fornecidas por esses livros didáticos, o modo como abordam à gramática e/ou análise linguística.

Dessa maneira, ao nos debruçarmos sobre o LDP destinado a 1ª série, constatamos que, em um primeiro momento, ele esclarece e até “condena” a crença de que a Língua Portuguesa é regida somente por uma gramática, a normativa. E, mais do que isso, faz referência à gramática da língua ou à gramática internalizada, como intitulou Travaglia (2008), adentrando em suas noções específicas, dentre elas, adequação e inadequação linguística. Essas considerações iniciais pareciam indicar que outro conceito de gramática, além da normativa, ganharia o seu devido destaque,

porém, a atividade recomendada nos mostra o contrário, como podemos conferir no quesito de número 1, letra “a”, exibido na imagem a seguir:

Imagem 1: Quesito de número 1, letra “a”, da atividade sobre a adequação linguística

1. Um ato de comunicação se realiza com mais eficiência quando o emissor — aquele que fala ou escreve — é capaz de adequar sua linguagem ao contexto.

Em cada um dos itens abaixo, identifique qual das formas de expressão é mais adequada à situação de comunicação descrita.

a) Em uma loja, um vendedor conversa com uma cliente, que tenta conseguir um desconto:

1. Ó, dona... Não dá... O preço é esse mesmo... Se eu quebrar o seu galho e maneirar no preço, o gerente vai virar um bicho e aí ele pode me ferrar legal.

2. Desculpe, senhora, mas o preço é esse mesmo. Se eu der um desconto não autorizado, o gerente vai me advertir e eu posso até ser demitido.

Fonte: AMARAL, E. et al. **Novas palavras:** 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013, p. 175.

Não estamos negando, contudo, o progresso desse livro didático, uma vez que reconhece as habilidades gramaticais absorvidas pelo falante ao longo de sua vivência social. O problema é solicitar ao aprendiz que apenas identifique a forma mais adequada a determinado contexto de enunciação, pois, embora, algumas variedades linguísticas estejam ao seu alcance, a proposta desse quesito é insuficiente para desenvolver sua competência comunicativa, objetivo do ensino produtivo, subjacente ao conceito de gramática internalizada. Ademais, tanto o emissor quanto o receptor podem ser considerados idealizados, na perspectiva em que o educando não fala ou escreve para alguém em particular, fazendo-nos recordar, pelo menos parcialmente, dos exercícios mecanicistas. Por conseguinte, não atende a análise linguística, que prioriza a prática de produção textual.

Há, nessa unidade que contempla a gramática, uma espécie de cisão, dado que seus capítulos introdutórios são reservados a variação da língua, enquanto os outros,

em sua maioria, são reservados à norma culta. Destarte, predominam assuntos como: acentuação gráfica, estruturação/formação das palavras, substantivo, adjetivo, artigo e numeral, os quais são vistos em alguns quadros. Eis uma amostra de um deles:

Imagem 2: Parte de um quadro que expõe as classes morfológicas e suas finalidades básicas

Classe gramatical	Finalidade básica nos enunciados	Exemplos
Substantivo	Dar nome a seres, coisas, lugares, conceitos etc.	Um lindo balão azul sobrevoou a região .
Adjetivo	Caracterizar o substantivo.	Um lindo balão azul sobrevoou a região.

Fonte: AMARAL, E. et al. **Novas palavras:** 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013, p. 278.

Outras oito classes gramaticais são explanadas nesse quadro, todavia, duas bastam para demonstrarmos o conceito de gramática tradicional, isso por meio da definição atribuída ao substantivo e ao adjetivo, além da utilização de frases para ilustrar suas aplicações. Aliás, quando se trata de exemplificar o emprego dos elementos linguísticos, as orações isoladas e as palavras se sobressaem aos textos, contribuindo para o ensino prescritivo. Por mais que esse quadro sirva, tão somente, para sistematizar os conhecimentos do discente, como anuncia o LDP em análise, adotá-lo implica limitar as possibilidades de ocorrência de qualquer classe morfológica, um desvio da gramática de uso da língua (NEVES, 2011).

Chama-nos a atenção o fato de que algumas atividades apresentam questões guiadas por um dos intentos da análise linguística, explorar os efeitos de sentido. Uma dessas questões está dividida nas letras “a”, “b” e “c”, todas fundamentadas na notícia “Porco passageiro não é passageiro porco”, publicada na revista online “Isto é”. Observemos:

Imagem 3: Letras “a”, “b” e “c” da questão de número 2 da atividade relativa aos substantivos

- a) Explique a diferença de sentido entre “porco passageiro” e “passageiro porco”.
- b) Que alterações nas classes gramaticais geraram a mudança de sentido referida no item a)?
- c) Crie um título bem-humorado para a notícia, supondo que, durante a viagem, o “ilustre” passageiro tenha feito uma enorme sujeira dentro do avião.

Fonte: AMARAL, E. et al. **Novas palavras:** 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013, p. 287.

Mesmo não partindo do texto do aluno, ele é levado a pensar na mudança de sentido resultante da troca de posição entre duas palavras, que transformou o substantivo em adjetivo e o adjetivo em substantivo. A questão propicia, ainda, o entendimento de que a carga semântica do título “Porco passageiro não é passageiro porco” advém, sobretudo, do conteúdo veiculado pela notícia, qual seja: a viagem de um porco “limpinho” na primeira classe de um avião com suas donas. Alterar esse conteúdo implica uma alteração no título, como solicita a letra “c”. Para atender a prática de análise linguística em sua totalidade, o trabalho com essa notícia deveria ir mais a fundo, debatendo a composição, o suporte e a linguagem adequada ao gênero, sua produção/recepção, dentre outros fatores. Entretanto, vale informar que os itens “a”, “b” e “c” ajudam a desmistificar a compreensão rígida relativa à utilização dos substantivos/adjetivos, representada no quadro exposto na imagem 2, que pouco contribui para respondê-los.

Antunes (2003) acredita que já existem tentativas aleatórias de ensinar uma gramática proveitosa aos usos sociais da língua. A presença desses três itens no livro didático pode ser percebida como uma delas, porque transcende as fronteiras do normativo/prescritivo. Apesar disso, é notória, em seus exercícios, a hegemonia dos aspectos puramente gramaticais, os quais são abordados na questão de número 4, pertencente também à atividade referente aos substantivos. Vejamos a imagem abaixo:

Imagem 4: Letra “a” da questão de número 4 da atividade alusiva aos substantivos

4. Faça o que se pede nos itens a seguir:

a) Flexione no plural os substantivos simples de cada série:

- cirurgião — tabelião — cidadão
- jornal — degrau — cordel — troféu
- caráter — júnior — sênior

Fonte: AMARAL, E. et al. **Novas palavras:** 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013, p. 288.

O item “a” resume bem a proposta lançada pela questão de número 4 e pela maioria das que estão no livro didático. As palavras são o ponto de partida para treinar, nesse caso, a formação do plural dos substantivos, esperando que o estudante domine as regras estabelecidas pela gramática tradicional para tal assunto. Usos como “cidadões” e “degrais” não são aceitáveis, duramente condenados, embora, recorrentes na comunicação do dia a dia. Logo, a gramática descritiva, aqui, não tem vez, dado que examina a estrutura e a função de vários dialetos, incluindo os depreciados socialmente (TRAVAGLIA, 2008). Sua aparição ocorre, em boa parte, quando o LDP se dispõe a descrever a variedade culta da língua, privilegiando-a.

Além disso, verificamos que a utilização de diversos gêneros textuais é uma de suas marcas preponderantes, talvez, com o propósito de se aproximar do ensino produtivo – gramática internalizada – ou, até, da prática de AL, já que apontam para a necessidade de estudar a língua a partir de textos reais, mesmo que de maneiras distintas. Porém, o livro não o consolida, à medida que os gêneros servem, normalmente, para ilustrar as normas gramaticais e para resolver lições pontuais/coercitivas.

Essas observações sobre o emprego dos gêneros textuais no livro didático de português da 1ª série do ensino médio podem ser devidamente repassadas ao da 3ª

série, como nos mostra o quesito de número 1, da atividade destinada à regência verbal:

Imagem 5: Quesito de número 1 da atividade destinada à regência verbal

1. (UFSCar-SP) Considere a tirinha.



Na situação comunicativa em que se encontram, os personagens valem-se de uma variedade linguística marcada pela informalidade. Reescreva as frases a seguir, adequando-as à norma-padrão, e justifique as alterações realizadas.

- a) "Onde ele foi?" e "Vai onde for preciso!"
- b) "Você conhece ele..." e "A gente tem camisa pro frio?"

Fonte: AMARAL, E. et al. **Novas palavras:** 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013, p. 277.

A tirinha "Beto boleiro" é usada, apenas, como pretexto para exercitar a língua padrão, pois o discente é conduzido a adequar algumas de suas frases a essa variedade linguística, desconsiderando-a enquanto um gênero textual passível de reflexão. Contudo, é oportuno ampliarmos a análise desse quesito às explicações disponibilizadas acerca da referida temática, em razão de uma contradição detectada. De acordo com o LDP da 3ª série "[...] havendo duas estruturas equivalentes, cabe ao emissor, ao optar por uma delas, avaliar sua aceitabilidade em função da situação – formal ou informal – em que se desenvolve o ato de comunicação." (AMARAL et al., 2013, p. 273). Assim, a estrutura "A gente tem camisa pro frio?", por exemplo, não deveria ser transformada em "Nós temos camisa para o frio?", haja vista que atende perfeitamente ao contexto interativo relatado na tirinha, uma conversa entre amigos. Portanto, o quesito está respaldado, exclusivamente, nos preceitos da gramática normativa, opondo-se as próprias palavras do livro didático, que, em um determinado

momento, concebe as condições comunicativas como parâmetro para se adequar a língua.

Na verdade, seria improvável que as atividades ofertadas por esse livro didático contemplassem os objetivos e a metodologia recomendada pela análise linguística, em virtude dos conteúdos abordados por ele: período composto por coordenação/subordinação, concordância nominal/verbal, regência verbal, crase, etc. As habilidades metalinguísticas devem, sim, ser trabalhadas, no entanto, em consonância com as de leitura e produção de textos, não usufruindo dessa supervalorização, conforme nos esclarece Mendonça (2006) ao discutir a prática de AL.

Se atentarmos para subtópicos como “As orações substantivas nos textos” e “A regência verbal e a adequação à situação de uso” notaremos uma tentativa de adentrar nos meandros da análise linguística, enxergando nos textos, nos usos da língua, uma oportunidade de entender os elementos gramaticais. Todavia, isso ocorre de forma superficial – porque se reduz a poucas páginas do livro – e intransigente – porque não há espaço para que o aluno construa suas hipóteses, já que a reflexão é formulada e apresentada por tal material.

Desse modo, para repassar os conteúdos supracitados, o LDP da 3ª série recorre, muitas vezes, a quadros mecanicistas, como aquele mostrado na imagem 2, extraído do LDP da 1ª série. Embora predomine, em ambos, o conceito de gramática tradicional e, conseqüentemente, o ensino prescritivo da língua, podemos dizer que o primeiro nos parece mais atrelado ao respectivo conceito, por não destinar um capítulo, sequer, a variação linguística ou as noções de semântica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo revelou que o livro didático de português da 1ª série do ensino médio possui algumas ações reportadas à natureza sociointerativa da língua, quais sejam: o reconhecimento da gramática internalizada, o estudo das classes morfológicas por meio dos efeitos de sentido e o aproveitamento

de diversos gêneros textuais. No entanto, observamos certas limitações em cada uma delas, por exemplo, esse reconhecimento tem um caráter introdutório, pois quando se trata de apresentar a atividade respaldada em uma de suas noções – adequação/inadequação – o referido livro se restringe a identificação de formas linguísticas; ou, ainda, com relação ao aproveitamento de diversos gêneros textuais, que serve, normalmente, para ilustrar os conteúdos referentes à norma culta da língua e para responder questões pontuais/coercitivas.

Duas ações dessa mesma natureza também foram constatadas no LDP da 3ª série do ensino médio, uma já conhecida, o aproveitamento de diversos gêneros textuais, e uma nova, a presença de subtópicos que elucidam os aspectos gramaticais através de seus usos. A limitação daquela em nada se distingue da que apontamos no livro didático da 1ª série e a limitação desta diz respeito, dentre outros fatores, à sua efetivação através de um número mínimo de páginas.

O conceito de gramática internalizada e a prática de análise linguística por preconizarem, embora que de maneiras díspares, o trabalho sociointerativo da língua, abarcam as ações elencadas anteriormente. Porém, não norteiam os LDPs, tendo em vista que elas podem ser interpretadas, somente, como o início de um ciclo que, talvez, resultará na diminuição do valor atribuído ao conceito de gramática tradicional e, por extensão, da influência que exerce sobre essa ferramenta pedagógica. Não estamos contestando sua evolução, principalmente, porque o livro didático da 1ª série aborda outros conceitos de gramática além desse, mas evidenciando o que nos revela os dados analisados, a superficialidade dessas 5 ações.

Sendo assim, tanto o manual didático da 1ª quanto o da 3ª série estão embasados, em grande parte, no conceito de gramática normativa e, por conseguinte, no ensino prescritivo da língua, devido as seguintes ocorrências: (i) ênfase dada aos conteúdos morfológicos (substantivo, adjetivo, artigo, numeral) e sintáticos (período composto por coordenação/subordinação, concordância nominal/verbal, regência verbal); (ii) definições desses conteúdos com base na tradição gramatical; (iii) emprego

de palavras e frases descontextualizadas para explicá-los; (iv) atividades que requerem o conhecimento das regras próprias da norma culta da língua; etc.

As ocorrências mencionadas pouco contribuem para o desenvolvimento da competência escritora do aluno, uma vez que a produção textual encontra-se ausente em todas elas, afinal, a escrita e a reescrita de textos são propostas da prática de análise linguística e não do conceito de gramática tradicional. Portanto, o fazer pedagógico guiado pela Coleção “Novas Palavras” dificilmente formará bons escritores, considerando que não dá espaço para que o discente reflita sobre as (in)adequações linguísticas. Não é, apenas, essa deficiência que motiva um olhar mais crítico sobre o livro didático de português, mas também a própria inversão de papéis, ou seja, o domínio que ele exerce sobre o trabalho docente e não vice-versa. Cumpri ao professor apropriar-se desse material, pondo, no mínimo, o conceito de gramática tradicional em pé de igualdade, por exemplo, com o conceito de gramática internalizada e com a prática de análise linguística, já que tanto um quanto o outro podem colaborar para o aprimoramento das habilidades comunicativas do educando.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. et al. **Novas palavras**: 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

_____. **Novas palavras**: 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

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

_____. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 127-134.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2014, 104p. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 19 out. 2015.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: _____. (Org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 43-70.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. R. S. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

_____. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 113-125.

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

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

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

RANGEL, E. O. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.