

UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DOS CONTEÚDOS TIDOS COMO GRAMATICAIS

Aparecida Feola SELLA¹

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

RESUMO: Este estudo mostra que os conteúdos gramaticais estão articulados com o ensino. Nesse sentido, comentamos e refletimos sobre alguns resultados obtidos por meio de pesquisa acerca do conteúdo relativo ao ensino da gramática em livros didáticos de Língua Portuguesa. A pesquisa teve como foco de análise um livro utilizado na terceira série (atual quarto ano) do Ensino Fundamental e norteou-se na expectativa de que as atividades partissem do funcionamento da linguagem, e isso, no nosso entendimento, não deveria estar relacionado necessariamente a uma desconsideração das orientações presentes nos manuais tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Ensino; Linguagem.

CHAPTERS OF THE PORTUGUESE SCHOOLBOOK: THOUGHTS ON THE TEACHING OF GRAMMAR-RATED SUBJECTS

ABSTRACT: This paper shows that grammatical subjects are articulated with teaching. In this sense, we comment and reflect on a few results obtained by means of search on the subject relative to the teaching of grammar in Portuguese Language Schoolbooks. The search focused the analysis on a book used in third grade (current fourth year) of Basic Education and guided itself in the hope that the activities would part from the functioning of the language system, and that should not necessarily be related to a lack of consideration to the orientations found in traditional handbooks.

KEYWORDS: Schoolbook; Teaching; Language.

1 INTRODUÇÃO

Objetiva-se, no presente trabalho, comentar alguns resultados obtidos por meio de pesquisa acerca do conteúdo relativo ao ensino da gramática em livros didáticos de Língua Portuguesa. A pesquisa teve como foco de análise um livro utilizado na terceira série (atual quarto ano) do Ensino Fundamental e norteou-se na expectativa de que as atividades partissem do funcionamento da linguagem, e isso, no nosso entendimento, não deveria estar relacionado necessariamente a uma desconsideração das orientações presentes nos manuais tradicionais.

¹ Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste - Campus de Cascavel. E-mail: afsella1@yahoo.com.br.

Partindo-se desse entendimento quanto ao ensino da Língua Portuguesa, procedemos à análise do livro *Vivência e Construção, Língua Portuguesa*, da Editora Ática, o qual estamos pesquisando desde 2007, juntamente com outros livros, inclusive de outras áreas, e que fora adotado naquele ano por algumas escolas particulares de Ensino Fundamental da cidade de Cascavel. O livro apresenta, no seu conjunto, doze unidades, as quais são subdivididas em seções. O roteiro das seções segue um determinado padrão: apresenta-se um texto (Texto 1), o qual é explorado por meio de perguntas relativas ao exercício de interpretação. Na sequência, vem o Texto 2, que segue o mesmo esquema. Depois, são apresentadas as seções *Refletindo sobre a gramática I e II*, e, por fim, as seções *Produzindo textos e Para gostar de ler*.

Para fins de ilustração das reflexões acerca do ensino, digamos, da gramática no ensino fundamental, avaliamos as seções *Refletindo sobre a gramática I e II*, nas quais constam atividades que oscilam da ortografia à análise sintática. Os conteúdos relativos à parte I referem-se, nas onze das doze unidades, a noções de silabação e acentuação gráfica/fonema; na Unidade 12, retrata-se o uso do “porquê”, com enfoque nas formas diferentes de se grafar a palavra (para usar o termo usado no livro didático). Mas a nossa atenção recai mais diretamente na Unidade 12, em que constam exercícios acerca do sentido real e do sentido figurado das palavras, o que, de certa forma, retrata uma forma de se lidar com a noção de verbo e de substantivo.

2 O LIVRO DIDÁTICO REQUER CONSULTA A TEORIAS COMPATÍVEIS COM O CONTEÚDO POSTO NAS UNIDADES

A forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos orienta para pistas relativas a teorias que devem ser consultadas para que se possam esgotar todas as possibilidades de se lidar com o conhecimento linguístico que permita uma crescente apropriação do uso da língua. Para fins de ilustração, tomamos como exemplo a Unidade 2, do livro supramencionado, na qual a reflexão que se faz sobre a gramática revela preocupação com as classes de palavras. Vinculamos essa unidade à Unidade 10, para fins de demonstração da pertinência de se avaliar o livro didático a partir de uma leitura mais integrada entre as unidades, leitura essa que depende de empreendimento do professor.

Na Unidade 2, há uma dada relação em *Refletindo sobre a gramática II*, vinculada à noção de argumentação. Nesse sentido, noções de substantivo, adjetivo e verbo povoam o processo descritivo e os exercícios. Explora-se o Texto 2 (aqui se trata de uma unidade conforme anunciado anteriormente) por meio de um parágrafo que é recortado e tomado como

aporte para exploração do reconhecimento das classes de palavras envolvidas. Quanto ao substantivo em particular, a noção de “palavras que dão nome aos seres em geral” serve para contraponto com os conceitos respectivamente atribuídos aos adjetivos e verbos, ou seja: “palavras que apresentam características dos seres” e “palavras que se modificam para marcar o tempo passado, presente ou futuro e indicam ação, fenômeno da natureza ou uma maneira de ser ou estar” (vide página 50). Observa-se que esses conceitos são trazidos para o aluno como recapitulação, pois são explorados por meio de exercícios do tipo “preencha a lacuna”.

Considerar essa tarefa no âmbito de uma recapitulação permite, vejamos, primeiramente, ao professor, sondar de forma reflexiva o que os manuais tradicionais entendem por classes de palavras. Tomemos a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla, a qual segue praticamente o mesmo roteiro de formatação e conceituação dos outros manuais. O conteúdo *Classes de palavras* faz parte de capítulo intitulado MORFOLOGIA, o qual toma boa parte da obra e integra conceituação, descrição e mesmo exemplificação considerando-se os níveis mórfico, lógico semântico a constituição vocabular.

Com relação ao substantivo, tomemos a divisão clássica, aceita por Cegalla. A relação entre comuns e próprios é dada de forma bastante rápida, aliás, o que é comum nos manuais, mas revela preocupação com noções que se apresentam dispersas. Essa situação é verificada com bastante propriedade e já há algum tempo por teóricos brasileiros. Magarida Basilio, em trabalho publicado na internet (vide <<http://acd.ufrj.br/~pead/tema12/ponto26.html>>), apresenta com propriedade esse panorama:

A distinção entre as classes de substantivo e adjetivo é problemática na língua portuguesa não apenas pelo fato estrutural de que os membros destas classes não apresentam propriedades semânticas e situações de ocorrência completamente distintas, mas também pela conjuntura de que as gramáticas normativas do português utilizam diferentes critérios para a definição de cada classe. Assim, por exemplo, o substantivo é definido em termos semânticos, enquanto o adjetivo mais frequentemente recebe uma definição sintática ou funcional.

É nesse sentido, por exemplo, que a distinção que é acionada para comum/próprio não se sustenta para a dupla concreto/abstrato, e assim prossegue para simples/composto, primitivo/derivado e coletivo. Além disso, uma avaliação do que seriam palavras substantivadas requer reflexões que podem atingir o nível do texto. Afora isso, estão ainda dispostas noções de flexão nas quais estão postos conceitos que requisitam discussões de ordem semântica, por exemplo.

Esses apontamentos já foram pauta de teóricos que discutem o ensino da análise linguística, e a persistência dessa pauta pode ser sintoma também dos recentes trabalhos aplicados ao ensino, principalmente em se tratando de descrição e análise dos elementos formadores da língua.

Quanto à pesquisa que empreendemos, uma correlação possível com o conceito de substantivo pode ser conseguida na Unidade 10, na qual se tem a exploração do sentido real e figurado das palavras. Tomam-se, para tanto, conhecimentos outros que devem levar o professor a ampliar o escopo dado pelo exercício. Se há uma diferença entre sentido real e figurado das palavras, categorias como metáfora e metonímia soam como interligadas. Inclusive, o exercício apresentado na unidade não somente leva a isso, mas sugere discussões acerca da noção de polissemia, por exemplo.

Percebe-se que as relações conceituais, por conta do direcionamento dado ao exercício, requerem trabalho com noções como “denotativo” e “conotativo”, e ainda termos como “palavra” e “expressão” acabam sendo requisitados para um trabalho aplicado. Quanto ao último caso, trazemos, aqui, para essa discussão apenas um deles. A palavra “água” é apresentada, na unidade sob análise, em sentido de dicionário: “s.f. 1. Líquido incolor e inodoro. 2. A parte líquida do globo. (p. 240)”. Depois, solicita-se que o aluno escreva os outros significados que essa palavra assumiu em duas frases apresentadas na sequência, as quais estão inseridas em quadros com ilustrações: “Pulem, o barco está fazendo água” e “Nossos planos foram por água abaixo”. As ilustrações são suficientes para que o processo interpretativo acione o sentido figurado. Mas o exercício revela que tal sentido seria unicamente atribuído à palavra água.

Talvez fique confuso para o aluno lidar com a unidade *palavra* e se deparar com expressões como *fazer água* e *ir por água abaixo*, as quais requisitam que se acione o perfil de unidades mais amplas, que envolvem, no caso, um verbo suporte ou lexical gramaticalizado (vide BASÍLIO, 2007), ou mesmo de uma construção metafórica, usando o termo na acepção de Lakoff e Jhonson (2004). No que se refere ao último caso, observa-se que, para o autor, o fenômeno da metáfora transcende o patamar de uma discussão acerca da constituição da linguagem, como algo à parte, vinculado essencialmente ao patamar da estética, por exemplo, uma vez que o sistema de representação é tomado como sendo estruturado na linguagem cotidiana seguindo-se o processo de filtragem simbólica. Black (1992, p. 182) comenta sobre isso de forma bastante descontraída quando diz que conseguir “produzir e entender afirmações metafóricas não é nada excepcional: essas habilidades bem

conhecidas, que as crianças parecem adquirir quando aprendem a falar, não são talvez mais excepcionais do que nossa habilidade de contar e entender piadas”.

Ou seja, trazendo esse comentário para a unidade sob análise, é possível perguntar: o que distancia um sentido de dicionário de um sentido figurado? No interior da própria unidade do livro didático, há orientação nesse sentido, quando se propõe que as palavras conversam umas com as outras, e quando se apresentam exercícios vinculados à composição de *varal de poesias*. Seria necessário, por outro lado, também perceber o que Basilio (2007, p. 03) verifica, com relação à organização do léxico, acerca de expressões como dar *nom* e fazer *nom*, as quais corresponderiam

[...] a esquemas lexicais de formações verbais, constituindo-se em padrões lexicais alternativos à formação de verbos denominais. Em outras palavras, nossa proposta é que, dentre os mecanismos produtivos de expansão lexical, existem não apenas processos de formação de verbos denominais (construções lexicais morfológicas), mas também padrões de formação de expressões verbais (construções lexicais não morfológicas).

Dessa forma, segundo a autora, deve-se considerar que o verbo é de livre escolha, e as construções formariam um conjunto de estruturas sintáticas recorrentes produtoras/formadoras de expressões idiomáticas. Observe-se, portanto, que a noção de palavra requisita outras noções compatíveis, pelo menos, com o sentido que as relações sintático-semânticas provocam nas expressões situadas num determinado ponto do discurso, como a noção de neologismo.

Enfim, não se pretende aqui levar a discussão para a validade de se lidar com conhecimentos postos nos manuais tradicionais, mas para uma reflexão acerca de como determinada conceituação pode ser atrelada a apontamentos de pesquisas desenvolvidas no interior da Linguística. Sendo assim, no caso sob estudo, sentido real e sentido figurado são termos que se esmaecem caso não estejam vinculados à noção de substantivo e verbo, por exemplo.

Talvez fosse melhor verificar essa questão com uma pergunta: O que se objetiva com o ensino da Língua Portuguesa, então? Não se pode esquecer de que a alternância de papéis dada em uma interação é que comandam os sentidos. E não se quer aqui vincular a discussão somente em torno do texto escrito. Em todos os casos de interação, em que se observa o uso da linguagem verbal, tem-se o que propõe Travaglia (2003, p. 45):

Todos os recursos da língua – em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo) – em termos de unidades e estruturas (sejam elas

fonológicas, morfológicas, sintáticas, textuais), funcionam como pistas e instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos e princípios. Dessa ação conjunta surgem os efeitos de sentido possíveis para uma dada sequência linguística usada como teto numa dada situação de interação. O que se disse anteriormente autoriza afirmar que tudo o que é gramatical é textual, vice-versa, tudo que é textual é gramatical.

Ou seja, os elementos gramaticais da língua entram na formação de textos, de enunciados, e, portanto, fazem parte como aspectos textuais. Koch (2001) explica que os textos são “linguística, conceitual e perceptualmente formas de cognição social”. Portanto, são, no dizer da autora, formas de organização do conhecimento complexo. E, entendemos, a argamassa linguística está calcada numa teia em que todos os níveis de constituição desse linguístico se entrecruzam. Neves (1994) explica como a escola tem reagido a essa verdade; inclusive, há demonstração da autora por meio de percentuais, os quais validam a experiência que tivemos e que assinala a pouca consideração com relação ao funcionamento da linguagem e, nesse bojo, ao papel que assumem os elementos linguísticos.

Nosso comentário inicial acerca do que foi dito acima sugere discordância com relação às descrições presentes na grande maioria das gramáticas tradicionais, uma vez que não acenam para o viés discursivo. Mas isso não significa que devam ser desconsideradas totalmente, mesmo porque os livros didáticos lidam com esse tipo de orientação. Levamos em conta que, diante do material que selecionamos para traçar nossas reflexões – uma dada unidade de livro didático de Língua Portuguesa –, deva ser contemplada, primeiramente, diante da versatilidade da língua, uma formação docente que dê conta de percepções teóricas que subsidiem o trabalho em sala de aula, o que não significa, por isso mesmo, lidar com os conceitos tradicionais como se fossem corretos ou se fossem necessários como um conteúdo em si. Sabemos que o simples objetivo de decifrar perguntas de uma seção de interpretação pode gerar lacunas que, provavelmente, podem estar relacionadas a conhecimento linguístico e de mundo. Mas também sabemos que a avaliação do que cada unidade do livro pode fornecer depende do acervo teórico de cada professor.

3 UNIDADE DE LIVRO DIDÁTICO: À ESPERA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Esse acervo teórico ao qual nos referimos pode coincidir com objetivos bastante aceitos nas discussões acerca do que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. Tomemos um fio dessas discussões a partir de Orlandi (1988). A autora traça um rumo argumentativo bastante interessante, que gera a expectativa mais próxima de um ideal de ensino. A

preocupação reside em considerar que outras formas de linguagem devem ser reconhecidas nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo assim, não somente o texto escrito deveria ser o centro das atenções. Orlandi provoca uma reflexão acerca do aluno-leitor que a escola constitui, e acerca do fato palpável da articulação que existe entre todas as formas de linguagem, e, nesse sentido, nenhuma forma deve ser vista como alternativa (em segundo plano, digamos). A autora explica com bastante clareza que a relação

[...] do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera codificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 1988, p. 38).

A questão posta em nossa discussão, e que se aproxima dessa observação de Orlandi, estabelece-se na compreensão de que o livro didático muitas vezes apresenta saberes que estão vinculados a variados segmentos sociais, a variadas formas de repasse de informações. Seria preferível dizer que a propriedade de ser aporte (provavelmente suporte) de outros gêneros gera uma infinidade de processos de leitura, inclusive de implícito. E muitas vezes trata-se de processos de leitura que revelam a necessidade de conhecimento de mundo.

Reporto-me a uma experiência que me rendeu muitas reflexões: em uma das minhas sessões de orientação de iniciação científica júnior, a aluna (do segundo ano do Ensino Médio) não soube responder a um exercício sobre conjunção presente no livro didático, justamente porque havia menção a uma propaganda que se pautava no chamado “chorãozinho” (etiqueta para marcar data de cheque pré-datado a ser descontado). A aluna não sabia o que era um talão de cheque e muito menos o que era um chorão ou cheque pré-datado. Percebe-se que há uma realidade posta no livro didático que se tornou distante do conhecimento/experiência do aluno da escola pública, por exemplo. Se há tal distanciamento, como pensar em estabelecer correlações de ordem interpretativa?

Além de se tratar de um saber que demanda de vivência, de conhecimento de mundo, trata-se de um saber distante da faixa etária em questão e talvez (provavelmente) da classe social. Além de a escola negligenciar as várias linguagens que circulam e se entrecruzam na sociedade, ela tangencia conhecimentos atrelados a práticas sociais que se localizam em esferas sociais, mas nem sempre em esferas próximas do cotidiano dos alunos, e isso dependendo, é claro, da série.

Se considerarmos que os textos são formas de cognição social, conforme explica Koch (2001), poderemos entender que são meios de intercomunicação nos quais se requisita o saber linguístico peculiar a esse saber. Esse saber linguístico impõe que certas informações são retratos de ações socialmente localizadas, que podem ser medidas e avaliadas se forem trazidas para o interior da escola cenas do cotidiano, o que pode ocorrer por meio de narrativas, por meio de depoimentos.

Não é nossa intenção discorrer sobre o gênero livro didático, nem tampouco avaliar a dimensão de sua inserção na sala de aula. Nosso modesto objetivo paira na avaliação de uma unidade que se pretende afeta à leitura, mas que toma como princípio relações de ordem semântica, mórfica e requer conhecimento, se não do aluno, pelo menos do professor, acerca de termos, descrições, conceitos ou mesmo classificações presentes nos manuais tradicionais.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme já foi dito, a descrição professada pela tradição gramatical desconsidera variações de sentido, as quais podem ser observadas somente se considerado um contexto de ocorrência, o que já está patente em várias obras relativa ao ensino da Língua Portuguesa. O ensino da prescrição e mesmo da descrição, da forma como vem sendo apresentado nos manuais tradicionais, é tomado como cultural em escolas particulares, e as justificativas provavelmente residam na meta posta para a formação de profissionais de alto nível, com acesso ao ritual da língua escrita e de situações de alta formalidade, e que ainda precisam se achegar a outras línguas com a finalidade de aprimoramento e pesquisa. Trata-se de um conhecimento que alicerça dispositivos alimentadores de retórica, argumentação, discussão e reflexão em termos de escrita e de língua oral em situação de alta formalidade. De certa forma, a utilização de regras de comportamento linguístico fica um tanto próxima do tom prescritivo da gramática tradicional, e isso parece bem aceito no livro didático.

O que se disse acima parece um tanto contraditório, mas decorre de análises de livros didáticos que já estamos empreendendo há algum tempo e também da experiência de produzirmos material didático para as séries iniciais, notadamente voltado para o ensino de elementos gramaticais (se é que esse termo pode contemplar de forma devida a funções que os elementos linguísticos desempenham no interior do texto).

Discorrer sobre essa questão parece lugar comum, mas a nossa experiência em cursos, projetos de extensão e em reuniões de orientação a professores participantes do PDE/Estado do Paraná revela que persiste a prática de se recorrer ao ensino gramatical com o apoio dos

conceitos presentes nos manuais tradicionais. Pode-se medir essa situação posta há algum tempo tomando-se como base de argumento o fato de tais conceitos serem, de certa forma, funcionais para o manuseio, que seja, do ensino da língua escrita.

Poderíamos ainda hoje dizer que tais constatações podem soar resistência a um movimento no plano das discussões sobre o que ensinar em termos de conhecimentos acerca da Língua Portuguesa. Mas parece que o termo resistência não se aplica, haja vista ocorrerem, na maioria dos livros didáticos por nós consultados, exercícios pautados nos manuais tradicionais, e ocorrência essa marcada em lugar subsidiário em comparação com as atividades voltadas para leitura e produção de texto; inclusive, tratar-se de um lugar posterior em se tratando da disposição do conteúdo no decorrer das unidades. Essa forma de organização, do nosso ponto de vista, pode não significar um estatuto menor em termos de relevância quanto a “o que ensinar”.

5 REFERÊNCIAS

BASILIO, M. *O fator semântico na flutuação substantivo/adjetivo em Português*. (PUC-Rio). Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/~pead/tema12/ponto26.html>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

_____. Construções morfológicas e construções lexicais: expressões v sn com dar e fazer (PUC-Rio). *Anais do IV CLUERJ-SG*. Volume único, Ano 4, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/palestras/Margarida_Basilio.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2010.

BLACK, M. Como as metáforas funcionam. In: SACKS, S. (Org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

LAKOFF, G.; JHONSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. [Título original: *Metaphors we live by*; Trad. Carmen Gonzáles Marin]. Madrid: Cátedra, Colección Teorema,

MIRANDA, C.; CARVALHO, A.; RODRIGUES, V. L. *Língua Portuguesa: Vivência e Construção*. Vol. 3. São Paulo: Editora Ática, 2004.

NEVES, M. H. de M. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 1994.

ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. Campinas: Cortez Editora/Editora da UNICAMP, 1988.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.