

700842

Biblioteca - Unemat - PLA



00013999

**BIBLIOTECA
UNEMAT**
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG N.º 13999
Data 19 / 08 / 2009
() Compra (x) Doação () Permuta

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA

EDSON JOSÉ LIMA

Livro didático: um olhar sobre as abordagens de tópicos gramaticais em Livros
Didáticos adotados em duas escolas de Pontes e Lacerda (MT)

371.671
L732 L
2x.01

Pontes e Lacerda - MT

2008/1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA

EDSON JOSÉ LIMA

Livro didático: um olhar sobre as abordagens de tópicos gramaticais em Livros
Didáticos adotados em duas escolas de Pontes e Lacerda (MT)

Trabalho de conclusão do curso de graduação em
Letras, apresentado ao Departamento de Letras da
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus
Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial
para obtenção do título de graduado em Letras.

Orientadora: Prof^a Vanessa Fabíola Silva de Faria

Pontes e Lacerda - MT

2008/1

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: ____/____/____

Nota: _____

Orientadora: Profª Vanessa Fabíola Silva de Faria

Departamento de Letras

UNEMAT

1º Membro: Profª Drª Rosely Romanelli

Departamento de Letras

UNEMAT

2º Membro: Profº Espec. Antonio Gomes

Departamento de Letras

UNEMAT

Dedicatória

***Aos meus filhos Vitor Marcel, Fabiana
Cristina e Felipe David e minha esposa
Márcia Maria, dádivas de Deus em minha
vida.***

Agradecimentos

Quero agradecer primeiramente a DEUS, porque sem ele não teria chegado a esse momento ímpar em minha vida e também por ter me dado força, sabedoria e discernimento nesta longa caminhada.

À Unemat, funcionários e seu corpo docente por abrir as portas do conhecimento. Em especial a profª VANESSA FARIA, que num momento em que nem eu mesmo acreditava em mim, me fez acreditar que seria possível. Jamais vou esquecer as palavras de incentivo, repreensão que a princípio soou dura, mas que aos poucos foram me edificando, fazendo com que não desanimasse.

À amiga e profª TERESA PAZOS que em muito contribuiu para esse momento.

Ao amigo APARECIDO BORGES, que incentivou a minha volta aos estudos e na universidade.

Ao amigo MARCOS OCAMPO e família, pela amizade e incentivo.

Aos Prs. JOSÉ SANTANA, CLAYTON MALAVASSI, LUIS ANTONIO E HEMERSON NASCIMENTO E CRISTIANE NASCIMENTO.

À minha família que nos momentos mais difíceis estiveram do meu lado. Em especial aos meus filhos VITOR MARCEL, FABIANA CRISTINA E FELIPE DAVID e minha esposa MARCIA MARIA a quem sou grato e agradeço a DEUS por ter me dado como companheira, ela foi, nos momentos difíceis, minha base, meu porto seguro.

“ O SENHOR É MEU PASTOR; E NADA ME FALTARÁ”. (Sl cap.23,v,1)

“ POIS O SENHOR É O DEUS DA SABEDORIA”. (I Sm, cap.2, v,3b)

(...) a gramática tradicional pode ser o ponto de partida de hipóteses fecundas, que elaboramos com frequência a partir de seus exemplos e das passagens confusas que ela teoriza sobre fatos da língua. (...) nesse papel a gramática tradicional é riquíssima – tão rica quanto nossa capacidade de explorá-la. Aqui como alhures a tradição nos fornece imagens estereotipadas: o mal não está em trabalhar com elas (o que é inevitável) mas em ficar apenas com elas, esquecendo a realidade que deveriam, supostamente, representar. Sucumbir a esse risco é sempre um desastre, mesmo e principalmente quando traz o conforto de parecer integrado. (Rodolfo Ilari)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM PERSPECTIVA PANORÂMICA	11
1.1. O que se faz, quando se ensina gramática?	11
1.2. A língua como expressão do pensamento e gramática normativa.	16
1.3 A língua como instrumento de comunicação e a gramática descritiva	19
1.4. As concepções de língua como interação e de gramática internalizada	23
1.5. O que a gramática tem a ensinar aos nossos alunos?	28
2. OS MANUAIS DIDÁTICOS ANALISADOS	32
2.1. A Coleção “Português Para Todos”	32
2.2. A coleção “Português – Idéias e Linguagens”	34
2.3. A constituição do corpus	36
2.4. Os tópicos gramaticais nos materiais	36
2.4.1 <i>A classe gramatical “Pronome” no LD Português para todos</i>	37
2.4.2. <i>A classe gramatical “Pronome” no LD Português – Idéias e Linguagens</i>	38
2.3. Análise do corpus	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	45
Obras citadas:	45
Obras consultadas	45

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como duas coleções de materiais didáticos apresentam o ensino de gramática. São elas: *PORTUGUÊS PARA TODOS* e *PORTUGUÊS – IDÉIAS E LINGUAGENS*. Essas coleções didáticas foram escolhidas sob o critério de serem as trabalhadas em duas escolas da rede pública estadual no município de Pontes e Lacerda, a EE Dep. Dormevil Faria e a EMEF Alcides Franco da Rocha.

Como o conteúdo gramatical é extremamente extenso, selecionamos os volumes destinados à 5ª, bem como o conteúdo referente à abordagem do pronome nos livros didáticos mencionados. Desenvolvemos esse trabalho porque temos conhecimento de que, quando se fala na questão da gramática, o que se encontram são opiniões as mais divergentes possíveis. Temos, por um lado, professores reclamando que os alunos não conseguem transferir para seus textos os conhecimentos gramaticais estudados nas “aulas de gramática”; outros que escutam falar que não é para continuar ensinando gramática tradicional, mas não conhecem outra forma de procedimento; além daqueles que acham as novas teorias muito bonitas, mas, na prática, sentem dificuldades em sistematizá-las. Frente a essa situação, optam, quase sempre, por manter o trabalho baseado naquilo em que sentem segurança: o ensino tradicional de gramática. Em decorrência dessa atitude, temos, por outro lado, alunos dizendo, constantemente, que não gostam de gramática, que “português é difícil”, entre outras. Para fundamentar o trabalho, no sentido de esclarecer dúvidas e minimizar inquietações a esse respeito, utilizamos de autores que demonstram algumas concepções sobre o ensino de Português; dentre eles, temos: Franchi (1987), Neves (1999), Perini (1997), Possenti (1996), Soares (2002), Razzini (2000), Rangel (2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Verificaremos, por fim, se os autores dos livros didáticos evidenciam uma prática de gramática teórica e normativa, com pouquíssimas inserções de atividades reflexivas ou se, ao contrário, adotam concepções de língua e linguagem condizente com os preceitos preconizados pelos PCN's. Esperamos provocar reflexões que encaminhem suficientemente as questões acerca da formação leitora e de produtores de textos e que estas reflexões se encontrem nas práticas, não se detendo somente àquelas demonstradas nos materiais didáticos.

Palavras chave: Livro-didático, gramática, ensino-aprendizagem de língua materna

INTRODUÇÃO

Muitos lingüistas apontam hoje os problemas do ensino de gramática normativa, alguns dos quais serão discutidos neste trabalho. Buscamos observar qual modelo de abordagem dos tópicos gramaticais são praticados nos livros didáticos adotados em duas escolas do município de Pontes e Lacerda. Observamos aqui que tais modelos não têm sido eficazes no ensino de português, uma vez que fatos nos mostram que parte considerável dos alunos sai do segundo grau sem dominar os recursos que poderiam auxiliá-los a se expressar com eficiência e adequadamente por escrito.

As produções de texto de alunos egressos do ensino médio revelam a dificuldade da maioria em se expressar por escrito: alunos que vieram não só de escolas públicas, como também de particulares.

O principal objetivo da escola, que é o de que os alunos tenham competência para escrever e ler, não está sendo alcançado. Fatores psicológicos e socioeconômicos podem interferir na aprendizagem. No entanto, a incidência de fracassos em relação à capacidade de expressão escrita pode ser um forte indício de que o modelo de ensino de língua materna praticado não tem contribuído para o seu aperfeiçoamento.

Este trabalho descreve e aponta alguns problemas recorrentes no trabalho com a língua materna na escola, especificamente no que tange ao material didático e suas abordagens dos tópicos gramaticais.

As pesquisas na área têm nos mostrado que este é um campo que continuamente se oferece às pesquisas com novas demandas e vários nichos de pesquisa surgem neste campo.

Segundo Rangel (2003) por longo tempo questões relativas à qualidade do manual didático foram negligenciadas, por razões diversas. Entretanto, o "reprimido" retorna com força redobrada, haja vista a grande quantidade de publicações recentes acerca do objeto. A nova onda de interesse pelo objeto compreende várias vertentes de estudos, dentre essas, a análise histórica do manual didático – Soares (2002) e Razzini (2005) como algumas dentre as muitas representantes -, a

avaliação do material didático tendo em vista as exigências do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e outras vertentes.

Em nossa região desconhecemos discussões a respeito do encaminhamento das questões gramaticais nas aulas de língua portuguesa. Num levantamento preliminar, entre as monografias realizadas no curso de Licenciatura da Unemat, praticamente não há menções a este objeto, e as pesquisas realizadas com análise de material didático, restringiram-se as questões de leitura. Por essa razão, e por considerarmos relevante conhecermos os usos que se faz do livro didático em aulas de língua portuguesa no âmbito de nosso município, é que consideramos ainda necessário encaminharmos pesquisas acerca deste objeto.

Nosso trabalho está dividido da seguinte forma:

No capítulo I nos dedicamos a uma revisão sobre as concepções de língua/ linguagem e gramática entre os principais lingüistas brasileiros, desde os anos 70 até os dias de hoje. Dividimos o capítulo a fim de melhor abranger os tópicos em estudo: os problemas do ensino de gramática no ensino fundamental e médio, bem como quais concepções de gramática e educação se associam no trabalho com a língua materna.

No capítulo II nos dedicamos ao corpus selecionado para análise, inicialmente nos preocupamos em explicitar os critérios de seleção deste corpus, para em seguida analisarmos, à luz dos pressupostos teóricos estudados a abordagem dos tópicos gramaticais selecionados.

Por fim, à guisa de conclusão, procuramos realizar uma síntese dos nossos questionamentos novamente amparados pelo referencial teórico estudado.

1. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM PERSPECTIVA PANORÂMICA

Conforme Faria (2008, texto inédito), em meados da década de 60, ocorreria uma mudança que marcaria profundamente o ensino de língua materna, anunciando propostas de mudanças ainda mais significativas que viriam depois: data de 1964 a entrada da Lingüística no currículo de Letras. Ao cabo das duas décadas seguintes recrudescer uma série de discussões no campo, com uma crescente rejeição ao modelo de ensino de língua materna praticado até então. Segundo a autora, exaurem-se todas as perspectivas de sucesso com o modelo de ensino centrado quase que exclusivamente pelo conhecimento da gramática tradicional, embora mudanças já tenham sido propostas, ao menos em lei, quando inclusive a nomenclatura da disciplina passara por alterações, imposta pela lei 5692/71. Ainda que tais mudanças tenham sido propostas, a julgar pelo próprio rótulo da disciplina que passara a ser “Comunicação e Expressão”, de acordo com Ilari (*apud Faria*, em texto inédito) não houve mudanças significativas, e aponta que esse diálogo entre a pesquisa lingüística e o sistema escolar rendeu frutos que ficaram aquém das possibilidades. Assim, o ensino de língua materna segue neste mesmo ritmo, atravessa a década de setenta, mas este modelo não chegaria incólume até a década de 80.

Conforme já mencionado, nesse período os professores de 1º e 2º graus demandavam respostas às questões mais prementes de suas práticas: ensinar português desta maneira não funcionava. Interessa-nos, no arcabouço de nossa pesquisa, retomar algumas dessas discussões, com o objetivo de aclarar a questão: afinal, de que gramática estamos falando? Quando um docente diz que pauta (ou não) seu trabalho pelo ensino da gramática de nossa língua, de que gramática estão falando?

1.1. O QUE SE FAZ, QUANDO SE ENSINA GRAMÁTICA?

A prática que historicamente predominou em nossas escolas é o ensino da chamada gramática tradicional ou normativa. A lista de conteúdos é extensa e parte de conteúdos relacionados à Morfologia e à Sintaxe. As aulas, geralmente expositivas, são o ponto de partida para depois se realizar uma série de exercícios

fixação. Tanto nos LD (livros didáticos) quanto nos programas escolares o que predominam são os pontos gramaticais. Neste tipo de abordagem da língua materna predominam, por exemplo, os tipos de sujeito, de predicado, de verbos, e os mais diversos tipos de frases (descontextualizadas ou retiradas de um texto, o que lhes confere uma certa descontextualização), para que os alunos possam aplicar o conhecimento recém adquirido (será?) e assim realizar a chamada análise sintática.

Este modelo de abordagem proporcionará, no máximo, uma proficiência do aluno no que diz respeito à metalinguagem e à identificação de categorias de análise que não vão além da gramática da frase. Via de regra, as frases escolhidas não fogem muito do conceito estudado, e raras vezes consideram as exceções à regra. Muito menos se encontrará frases em que o modelo de análise gramatical tradicional se revela insuficiente ou ineficaz. Este tipo de abordagem é criticado por diversos autores, dentre eles, Neves:

É lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão e registro de paradigmas, dos quais se pode, sem medo de errar, dizer que são a recorrência de esquemas mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com a carne de alguns exemplos que se adaptem – seja como for – ao talhe do defunto, oferecendo-se, então, o produto.

Na verdade, o que aí vemos é, aberrantemente, uma “criatura” (a gramática disciplinar) ficar distorcidamente maior do que seu “criador” (a gramática organização), e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto. (Neves, 2004, p. 85)

O processo de ensino da língua portuguesa no âmbito escolar, isto é, no ensino fundamental e médio, atravessa ao longo do tempo uma discussão sobre sua real eficácia. Essas discussões têm como foco principal o ensino da língua portuguesa ou de como deveria ser esse ensino. Neste processo percebe-se que o ensino da língua se confundiu com o ensino da gramática por partes dos professores, não que ensinar gramática seja errado, mas ensinar língua e gramática são coisas distintas.

Se perguntássemos a qualquer professor secundário por que se ensina gramática, ele responderia provavelmente que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito da expressão correta. Se entendo bem, afirmações como esta querem dizer que o indivíduo que conhece gramática tem melhores condições para controlar sua própria expressão, evitando assim incorreções. (...) Esse projeto, que poderia ser

chamado da “boa expressão como sub-produto da gramaticalização”, é problemático. Primeiro porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre ressaltar de uma opção consciente; Segundo porque parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da capacidade do aluno médio (vai além da capacidade de boa parte dos lingüistas não-dogmáticos) (Ilari, 1985, p.54-55).

Aqui fica explícito que o domínio das regras gramaticais não são suficientes para o aluno desenvolver o conhecimento sobre a língua portuguesa e que o falar e escrever não resultam, necessariamente, deste conhecimento, mas de um processo de aprendizagem, no qual as variações lingüísticas e as regras de cada uma das variantes são levadas em conta:

A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer. E, para o uso da língua nativa, de modo nenhum ocorre que o falante primeiro precise estudar as “regras” que a disciplina gramatical lhe oferece em manuais escritos por eleitos. Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural. Eficiência e excelência são outra conversa, mas isso a nossa disciplina gramatical em voga também não ensina. Ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou a escrever melhor. (Neves, 2004, p.79-80)

Ainda neste conceito da gramática normativa, enraizado no contexto da escola, fica nítido que o processo de ensino da língua materna se realiza por caminhos tortuosos, e que o professor não se abre para uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, deixando transparecer que conscientemente não sabe para onde ir com o ensino da língua.

Frequentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa que ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Nem adiantaria fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora as vezes haja discussões novas e uma prática antiga). (Possenti, 1996, p.16)

Alguns professores dizem que o que fazem é ensinar a “gramática contextualizada” ou seja, aplicar a gramática ao texto, entretanto, observamos que o que ocorre, na prática, é que destaca-se alguns períodos de um texto maior e nestes períodos aplica-se a mesma abordagem. Claramente, observamos neste tipo de estratégia, aquilo que Lajolo chama de “o texto como pretexto” para o ensino de nomenclatura, objeto específico deste ensino, e a categorização extraída da gramática tradicional.

Por exemplo, ao abordar pronomes, a gramática tradicional classifica-os em possessivos, demonstrativos, relativos, indefinidos, interrogativos.

A seguir, propõe exercícios baseados em frases e enunciados, muitas vezes criados apenas para tal fim. Neves (2004) observou que os livros didáticos retiram frases de um texto e pedem para o aluno substituir o nome por um pronome. Trata-se de um tipo de exercício, que segundo a autora, representa apenas uma grande perda de tempo, pois no texto de onde as frases são destacadas não caberia a substituição, ou porque o sentido se alteraria ou porque a referência se perderia. A autora também observa que a referência ao sujeito ou objeto por elipse (que tem função de pronome pessoal) é totalmente desconsiderada nesses livros. Mais negligenciados ainda são os pronomes e a reflexão que se poderia fazer sobre seu uso nos textos e seu papel referencial. A resolução de exercícios que freqüentemente se propõe não garante instrumentalizar o aluno no uso adequado do pronome ao produzir um texto.

Ainda que alguns acreditem que a aula de gramática tradicional seja válida, temos que considerar o seguinte fato: apesar de que possa gerar algum tipo de reflexão sobre a língua e seu funcionamento (o que é muito raro...), definitivamente esta prática não parece contribuir de forma eficaz para o aprendizado da leitura e escrita, muito menos tem tornado o aluno proficiente nestes quesitos. Um aluno que tenha um desempenho muito bom em gramática não terá necessariamente um bom desempenho em produção de textos. Da mesma forma, excelentes escritores podem não entender nada de gramática tradicional, a exemplo do que diz Rubem Alves, num divertido texto, a respeito da busca de elementos gramaticais em seu texto.

Em algumas escolas particulares, as aulas de gramática são ministradas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, com mais recorrência neste último,

por um único professor que se difere daquele que trabalha com interpretação de textos, literatura e redação. Apesar de relacionadas ao ensino de língua materna, são disciplinas independentes. Quando esses conteúdos são ministrados pelo mesmo professor, ainda assim são independentes, com raras exceções. Não nos debruçaremos sobre as razões históricas que condicionaram a divisão tripartite no ensino de língua, apenas a mencionamos, considerando-se que detalhá-la levar-nos-ia a um outro objeto de estudo.

Identificamos, deste modo, duas abordagens no trabalho com a língua, e nenhuma delas apresenta-se satisfatória: aula de gramática tradicional totalmente independente de redação, ou aulas de interpretação de texto e redação e nenhuma abordagem gramatical. O problema é que tanto uma abordagem quanto outra revelam-se insatisfatórias porque não propiciam aos alunos evoluir em seu conhecimento sobre a língua de forma objetiva, sistemática, consciente e eficiente. É apenas um treino, e como tal, não proporciona avanços.

Há inúmeros lingüistas que criticam o ensino de português, dentre eles citamos Perini (2000), que considera inadequados os objetivos da disciplina, ou que estes estão mal colocados, lembrando-nos ainda das incoerências internas da gramática tradicional. Segundo o autor, “deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos como ler ou escrever melhor” (p. 55).

Críticas a esse modelo de abordagem da língua materna nos currículos brasileiros não faltam, mas observamos que o que falta são considerações de ordem metodológica que permita aos professores ensinar a língua materna de outro modo. Alguns menos tradicionais até percebem a “ineficácia” deste modelo de ensino, mas cf. Frederico e Osakabe (s/d, p. 60-62) não havendo experimentado uma formação teórica sólida que os subsidie na busca de soluções alternativas não conseguem trabalhar com o novo objeto posto no ensino de língua materna e acabam por se apoiar num modelo já consagrado pela tradição: a gramática tradicional.

A fim de clarear as discussões sobre a natureza das concepções de língua, linguagem e gramática presentes nos argumentos dos lingüistas nas últimas décadas realizamos um levantamento destas concepções, explicitando-as nos próximos itens.

1.2. A LÍNGUA COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO E GRAMÁTICA NORMATIVA.

A concepção de língua como expressão do pensamento, concebida como um dom inato ao ser humano, relaciona-se aos pressupostos da pedagogia tradicional. A partir desta perspectiva considera-se que se o pensamento é um dom inato, então a linguagem é dispensável e pode-se pensar sem fazer uso da linguagem, uma vez que esta funcionaria apenas como veículo de expressão do pensamento. Daí às crenças de que “quem fala mal, também pensa mal” (Geraldí, 2001) é um pulo. Em outras palavras, a idéia é que se as pessoas não se expressam bem é porque não pensam. Obviamente isto é uma falácia. A expressão se constrói no interior da mente, fazendo da enunciação um ato monológico, individual, que não é afetado nem pelos outros, nem pelas circunstâncias em que a enunciação acontece, pois não se leva em conta as trocas interlocutivas. Bem por isso, o termo *língua* recobre apenas uma das variedades lingüísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pela elite: a chamada língua padrão ou norma culta.

A concepção de *língua como expressão do pensamento* está relacionada às chamadas gramáticas **normativo-prescritivas**. POSSENTI (1996: 64) estabelece que são *normativas/prescritivas* todas aquelas gramáticas. Seu conteúdo está normalmente ligado à noção de *um conjunto de regras que devem ser seguidas*, e, por essa razão, são utilizadas para se ensinar os alunos a falar e escrever corretamente. Nessa perspectiva, os falantes que não dominam tais regras acabam por serem estigmatizados, chamados de grosseiros, incultos ou incapazes de aprender. Possenti exemplifica *como regras que devem ser seguidas*:

Um exemplo de regra desse tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, e, por outro, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de “pôr”, que concorda com “eles” no pretérito perfeito do indicativo é “puseram”, e não “pusero”, “pôs”, “ponharam”, “ponharo” ou “ponhou”. (POSSENTI, 1996, p. 65).

Portanto, as *regras* da gramática normativa/prescritiva expressam uma juízo acerca do que é certo ou errado em língua. É por isso que, nesta gramática, a

concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da "norma culta" ou "variedade padrão", sendo o seu aprendizado reduzido ao aprendizado da normatização da gramática.

Nessa perspectiva a ênfase recai sobre as noções de certo e errado como fator absoluto. Predominantemente, reflete uma única variante: a língua padrão culta e seu registro escrito. Todas as outras variedades são consideradas erradas, "desvios" ou não pertencentes à língua. (POSSENTI, 2001).

A exclusão dos usos da língua, que muitas vezes diferem da norma culta, expressa o lado preconceituoso desta concepção. Com relação ao ensino e a aprendizagem da língua, TRAVAGLIA (1996: 17) levanta a seguinte questão: *"Para que se dá aula de Português a falantes nativos do Português?"*

O autor apresenta respostas, as quais trazem em seu bojo algumas questões relativas ao estabelecimento de objetivos no ensino/ aprendizagem de língua materna. Deste modo, o autor estabelece que se dá aulas de português a falantes nativos para desenvolver:

- a competência comunicativa;
- o domínio da norma culta e da variedade escrita da língua;
- o conhecimento da forma e da função da língua;
- o pensamento e o raciocínio.

Todos esses objetivos do ensino devem estar presentes no trabalho com a língua materna em sala de aula. Entretanto, dentre esses quesitos o que mais se adapta às concepções de língua e gramática estudadas neste item é: Como se pode perceber, são dois objetivos que se relacionam: a) levar os alunos ao domínio da norma culta da língua, e b) explorar com eles suas possibilidades de variação escrita.

Neste tipo de trabalho, a preocupação maior é com este objetivo de ensino, ou seja, exploração da variante padrão, supervalorização da literatura erudita e canônica e a memorização de regras gramaticais, listas de vocabulário, exercícios de cópias, ditados e leitura em voz alta, em detrimento de práticas que valorizem os usos da língua.

Conclui-se que as perspectivas de língua, gramática e ensino tratadas aqui, não se interessam pelo modo como o texto é elaborado em cada situação de interação comunicativa. Ou seja, a perspectiva dialógica do texto (cf. Bakhtin) é sumariamente ignorada, pois neste modo de abordagem da língua não importa refletir sobre *para quem se fala/escreve, em que situação se fala/escreve* (onde, como, quando), e *para que se fala/escreve*. (TRAVAGLIA, 1996: 22).

Acrescentamos ainda algumas conclusões finais a esse respeito. Esta concepção de linguagem como expressão de pensamento aponta que a regras devem ser seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. Isso acontece por meio de uma linguagem articulada e organizada que acontece através de um ato individual, isto é, o indivíduo segue regras e normas num contexto gramatical. Outro aspecto aqui elencado é que a língua é concebida por um sistemas de normas, acabada, fechada sem interferências do contexto social e histórico.

Que a primeira percepção ingênua que se tem da língua é de um sistema estruturado fechado, cuja aprendizagem se daria por uma espécie de "apropriação" do sistema; (Geraldi, 2001, p.12)

Retomando à questão da gramática no ensino escolar onde as discussões são grandes, vamos nos ater ao que Possenti (1996:62) aborda antes de entrar no conceito de gramática com relação a concepção de linguagem como expressão de pensamento.

(...) Uma pode estar falando de formas padrões por oposição, formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam. (Possenti, 1996, p.62)

É melhor saber o que está de fato propondo que os alunos aprendam e qual a relação entre disciplina escolar e os objetivos de ensino da língua. (Possenti, 1996, p.36)

Fez-se necessário a retomada do assunto para ficar claro que o ensino da gramática na escola é necessário, mas tal ensino não deve ser confundido com o ensino de nomenclaturas, antes, deve propiciar ao aluno o conhecimento da língua em uso, bem como a apropriação das diversas variantes. Para isso é preciso considerar

que os objetivos de ensino devem ser claros, e que a determinação de tais objetivos estão intimamente relacionados com os conteúdos selecionados. Isso propiciará ao aluno conhecer o funcionamento de sua língua e suas variantes, conhecendo seu fator social e histórico.

1.3 A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO E A GRAMÁTICA DESCRITIVA

A perspectiva que compreende a língua como instrumento de comunicação é decorrente do pensamento estruturalista, segundo esta a língua é um sistema de códigos, ou seja, um conjunto de símbolos que se combinam segundo determinadas regras e cuja função seria a transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor. E esse código (que é a língua) é um produto social que deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja realizada. No auge desta corrente no Brasil vimos uma explosão de materiais didáticos explorando a função comunicativa da linguagem, e quem não haveria de se lembrar do famoso esquema reproduzido em quase todos os LD? Não à toa também, no mesmo período (década de 70) a língua portuguesa no currículo escolar passa a denominar-se "Comunicação e Expressão". É importante frisarmos que à esta concepção atrelam-se as pedagogias nova e tecnicista.

A gramática defendida nesta concepção é a descritiva - *conjunto de regras que são seguidas*. Por ser *descritiva*, tal gramática preocupa-se em "*descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas. (...) a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão 'regras que são seguidas'." (Possenti, 1996, p. 65).

O argumento apresentado à tese da gramática descritiva é o seguinte: se todos os que falam sabem falar (independente de como falam), seguem regras, portanto, pode-se errar de maneira organizada, de maneira regrada. Voltando ao mesmo exemplo oferecido antes, tomado emprestado de Possenti, podemos afirmar que a gramática descritiva constata o uso do verbo "pôr", *descrevendo* as maneiras diferentes de dizê-lo: "eles puseram", "eles pusero", "eles pôs". A referida gramática explicaria, por exemplo, que essas três formas utilizam marcas suficientes para indicar o plural: em "eles puseram" e "eles pusero", a pluralidade é indicada pelo

pronome **eles** e pelas desinências (**am** num caso e **o** no outro); em "eles pôs", o plural vem indicado apenas no pronome.

Neste exemplo o que se ressalta é que apesar de essas formas não concordarem com a norma culta da língua, ninguém as confunde. E é por isso que, conforme Possenti:

... o gramático descritivista não está preocupado em apontar os erros, mas em ir além da constatação de que essas formas existem, verificando, por exemplo, que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais, ou eventualmente, pelas mesmas pessoas em situações diferentes; constatará ainda que há uma resistência ou prevenção em relação a "eles pusero" e "eles pôs" porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas, demonstrando que o critério de correção não é lingüístico, mas social. (Possenti, 1996, p. 68 e 69).

Desta forma, partindo desses pressupostos, Possenti compreende as *regras* da gramática descritiva numa analogia à maneira como os botânicos tratam as diferentes características de uma planta: ele não critica as plantas por apresentarem características diferentes; apenas descreve-as e classifica-as. (Possenti, 1996, p. 73).

Seguindo essa linha, a gramática descritiva aborda a noção de erro a partir de duas posições:

1ª) *diferenças lingüísticas* - que não são exatamente erros, mas apenas formas que divergem da norma culta, e que ocorrem sistematicamente numa das variedades do português (por exemplo: "as menina bunita", "azminina", "eli vai pra Matu Grossu", etc.);

2ª) *erros lingüísticos* - erros de construção que não se encontram em nenhuma das variantes de uma língua (por exemplo: "ele vou para Mato Grosso", ou ainda "ele Mato Grosso para vou")

Apesar dos avanços já observados neste segundo modelo de concepção de língua e de gramática, não se pode negar que este inclui a variedade apenas em parte, já que a língua continua equivalendo a uma construção teórica, abstrata e homogênea.

Trata-se, portanto, de uma língua puramente instrumental, algo que se usa apenas quando se quer comunicar o que pensa. Com isso, na verdade, a

comunicação está relacionada apenas ao desempenho individual de cada um (variações individuais) e não aos usos concretos. Ou seja, as variações defendidas são previstas apenas no desempenho concreto do falante/escritor, mas nunca no interior da própria língua.

Nesse aspecto, o termo *língua* abrange todas as variações lingüísticas com o objetivo de dar conta da mera comunicabilidade. Isto é, ao defender a língua como produto social que possibilita a comunicação, exclui-se o verdadeiro papel do falante/escritor como interlocutor; pois o que interessa é a presença de emissores e receptores, codificadores e decodificadores. Ou seja, como a língua é social, ela independe dos sujeitos que a usam, mesmo considerando a existência das variações.

Segundo Possenti:

As teorias pagam seu preço às ideologias a que se ligam. Por exemplo: o estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. A gramática gerativa só considera enunciados ideais produzidos por um falante ideal que pertença a uma comunidade lingüística ideal. Além disso, concebe a língua como espelho do pensamento, o que implica fazer uma semântica de base lógica privilegiando o valor de verdade dos enunciados. E isso representa uma exclusão de todas as outras funções da linguagem. (1996, p. 49).

Assim, apesar desta forma de conceber língua e gramática recobrir as variações lingüísticas, descrevendo-as e explicando-as, nelas também estão presentes uma certa exclusão, pois parte do pressuposto de que sendo o uso desse código um ato social que envolve pelo menos duas pessoas, é necessário que este código seja utilizado de forma semelhante, uniforme e convencionada para que haja a comunicação.

Voltando também para a questão posta por Travaglia (1996) "*Para que se dá aula de Português a falantes nativos do Português?*", os objetivos do ensino, apontados nesta perspectiva, têm como base a extrapolação dos limites do domínio de uma teoria gramatical, desenvolvendo habilidades relacionadas ao pensamento, ao raciocínio científico do aluno; portanto, busca desenvolver habilidades de reflexão

sobre a linguagem, com base na análise dos fenômenos da natureza e do meio social.

O fato de este segundo modelo de língua e de gramática tratado aqui recobrir as variações lingüísticas ocasiona uma forma de ensino de língua voltada para a Comunicação e Expressão. Por este viés, a mera utilização de jogos e brincadeiras já supõe o ensinar e o aprender a língua. Como resultado, em paralelo à ênfase dada à leitura e à redação (ambas apresentadas como atividades isoladas do uso efetivo), continua privilegiando-se a gramática através de exercícios de fixação e repetição, tais como: siga o modelo, marque com x, preencha as lacunas, ligue as colunas, etc.

Esta concepção de linguagem como instrumento de comunicação está relacionada aos pressupostos teóricos da teoria da comunicação:

As ações sobre a linguagem, ainda que tenham presente o interlocutor, tomam como seu objeto os próprios recursos lingüísticos e obviamente também visam ao interlocutor e a produção de sentidos.(Geraldi,2001, p.42)

... Neste sentido, a ação sobre a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua.(Geraldi,2001, p.43)

A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamento no sistemas de referências pela construção de novas formas de representação do mundo (nota-se a importância das metáforas dos raciocínios analógicos das comparações, novos para recursos gramaticalizados.(Geraldi, 2001, p.43)

Esse deslocamento apontado possibilita que o sujeito, através do fator social,(a língua participa aqui como fator social para a interação com seu interlocutor através de recursos lingüísticos), interaja com seu semelhante. A língua aqui é retratada com um sistema de sinais (signos) que ambos tenham domínio, dando sentido a suas ações. Isso só será possível se dominarem este sistema, o que dará uma visão de mundo diferenciada mesmo que limitada. Esta concepção de linguagem como instrumento de comunicação corresponde, como já vimos, o ensino da gramática descritiva que se define como: "conjunto de regras que são seguidas".(Possenti,1996, p.65):

Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas , em parte como consequência do fato de que as línguas mudam.(Possenti,1996,p.65)

Resumindo, nessa gramática o foco principal é tornar conhecidas as regras que de fato são utilizadas pelos falantes e não apontam possíveis erros , isto é , leva em conta as variedades lingüísticas , descrever a língua como ela é falada.

1.4. AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA COMO INTERAÇÃO E DE GRAMÁTICA INTERNALIZADA

Há uma terceira concepção de língua que nos interessa de perto, pois vem sendo amplamente discutida no Brasil, desde os anos 80, mas com mais vigor na era pós-PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Trata de uma concepção que se vinculou à pedagogia histórico - crítica, e cujo conceito de língua vai além do uso para expressão do pensamento e

"mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala". (Geraldi, 2001, p. 41).

Nesta visão, a língua, para muito além de uma mera atividade escolar, configura-se como uma atividade humana histórica e social, através da qual o homem organiza e dá forma às suas experiências. Neste aspecto, considera-se que estamos tratando de uma linguagem viva e em funcionamento, que não sobrevive sem a ação humana, nem como ato individual, mas, antes, como uma ação coletiva que os sujeitos falantes, ao falar, praticam entre si, num processo que chamamos de interação verbal. Dessa maneira, a interação lingüística (o diálogo) é que caracteriza a língua; é pela interação dialógica que todo falante (de qualquer variedade), ao aprender uma língua, aprende também a gramática desta língua. Assim, a

linguagem reproduz a realidade, e esta, por sua vez, é reproduzida pela função simbólica do real e por intermédio dos signos da linguagem.

Podemos, portanto, conceituar a língua como um *conjunto de variedades utilizadas pelos falantes de uma determinada comunidade lingüística*, variedades essas, reconhecidas como diferentes entre si, apesar de pertencerem a uma mesma língua. À esta concepção liga-se o conceito de gramática internalizada, que referem-se aos conhecimentos internalizados que estão na mente dos sujeitos e que os habilitam a produzir frases ou seqüências de palavras compreensíveis e reconhecidas como sentenças da língua portuguesa. (Possenti, 1996).

Assim, na visão de gramática internalizada, sempre que o sujeito fala ou escreve, segue regras que incorporou ao interagir com outros falantes/escritores de sua comunidade lingüística. Ou seja, são consideradas *regras* todas aquelas formas que expressam os aspectos do conhecimento internalizado dos falantes sobre a sua língua e que possuem propriedades sistemáticas (que permanecem).

Por isso, a definição de gramática internalizada está relacionada ao *conjunto de regras que o falante domina*, ou seja, a aquelas regras que o falante/escritor de fato apresenta quando fala e escreve, já que ele, quando pratica tais ações, o faz segundo regras de uma certa gramática.

Nesta concepção ocorre a valorização de todas as formas de linguagem que são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma determinada língua. Qualquer falante do português sabe, por exemplo, que frases como "Ele lembrou-se dos amigos da infância" ou "Ele alembrou dos amigo da infância" são frases do português e não do espanhol, do inglês, ou de outra língua qualquer. Nesse sentido, tais construções trazem em si o conjunto de regras instituídas pelo sujeito que a produz, contendo, portanto, a sua gramática. Conforme Possenti

"dada a maneira constante – isto é, que se repete – através da qual as pessoas identificam seqüências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade." (Possenti, 1996, p. 69).

É por isso que, para Possenti, os melhores exemplos de propriedades mentais demonstradas pela gramática internalizada são expressados no limite entre o aceitável e o não aceitável. Por exemplo, defende ele, formas verbais como *eu sabo*, *eu fazi*, *eu cabo*, ao serem produzidas como "erradas", mostram que possuem uma certa lógica. Do mesmo modo, "alguém que fale 'desentupidor de pilha' por 'desentupidor de pia' (...) estaria cometendo erros por produzir expressões que não existem de forma sistemática em nenhuma variedade da língua falada ou escrita." (Possenti, 1996, p. 80).

Tais situações demonstram que, muitas vezes, os "erros" expressam a atividade dinâmica do cérebro e a capacidade de aprendizagem autônoma dos sujeitos. Além disso, sempre existirão explicações que justifiquem suas ocorrências. Por exemplo, no caso da expressão "desentupidor de pilha", trata-se de uma variante própria de um grupo onde o "lh" não é produzido.

O autor ainda aponta (1996: 80) que uma explicação lógica a esse tipo de "erro" pode ser assim definida: um falante com pouca instrução e que produz formas como "meu fio" (filho), ao ter contato temporário com falantes de outros grupos que pronunciam "filho", "palhaço", "telha", "pilha", etc., passa a aplicar a nova regra, transformando "fio" em "filho", e continuará fazendo isso sempre que o contexto for idêntico ou semelhante. Assim, esse falante poderá hipercorrigir-se (ou generalizar), pronunciando coisas como "telha de aranha" (teia), "a pilha do banheiro" (pia), etc.

A partir destas considerações, compreende-se que esta terceira visão de língua e de gramática trata o *erro* da seguinte forma: se a língua não se restringe a um conjunto de frases prontas, mas a um conjunto de regras internas que são acionadas conforme as circunstâncias. Pode ocorrer que os sujeitos tenham internalizado hipóteses equivocadas e, conseqüentemente, as expressam. Por isso, a gramática internalizada considera *erro* quando, numa situação em que o aluno está aprendendo uma variante que não domina, este pode apresentar duas possibilidades de erro: a) utilizando uma variante não-padrão em situações para as quais a variante padrão seria exigida; b) aprendendo as variedades novas pela formulação de hipóteses, e, com isso, é possível que algumas dessas hipóteses sejam inadequadas. (Possenti, 1996).

Conclui-se que, para as concepções de língua como interação e de gramática internalizada, a língua não está de antemão pronta para ser recorrida a cada momento, mas é constantemente reconstruída no próprio processo interlocutivo. Também o sujeito, ao interagir com o outro, não está pronto, pois sua consciência e seu conhecimento se constituem no decorrer do processo interativo. Além disso, as interações se dão no contexto social segundo suas características e modificações.

Ao comparar as gramáticas normativa, descritiva e internalizada, Possenti (1996, p. 68 e 72) esclarece dois pontos:

1º) *Gramáticas normativa e descritiva* - ambas descrevem a língua; porém, em cada uma, tal descrição possui objetivos diferentes: as descrições da gramática normativa referem-se às formas "corretas", preocupando-se com o *como se deve dizer*; já a gramática descritiva descreve sem ter pretensão de prescrever as regras, preocupando-se com o *como se diz*.

b) *Gramáticas descritiva e internalizada* - existem relações estreitas entre descrever uma língua (descritiva) e descobrir a gramática que os falantes dessa língua dominam (internalizada). Ou seja, uma gramática descritiva será tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem, quanto mais for um retrato da internalizada.

A respeito da questão levantada por Travaglia (1996) - "*Para que se dá aula de Português a falantes nativos do Português?*" - novamente retomada para reflexão - temos aqui um objetivo de ensino extremamente importante e de ampla abrangência:

Trata-se de um trabalho direcionado com a língua materna, pautada pelo desenvolvimento da *competência comunicativa* dos usuários da língua, enquanto falantes, ouvintes, escritores, leitores. Em outras palavras, a competência comunicativa está relacionada à capacidade do sujeito em "empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação", demonstrando a capacidade de: a) criar seqüências lingüísticas consideradas próprias da língua em uso; b) produzir e compreender textos bem formados, organizados, construídos; c)

reformular, parafrasear, resumir um texto de diferentes formas e com diferentes fins, além de julgar a adequação de tais modificações. (Travaglia, 1996, p. 17 e 18).

Corresponde a este objetivo uma visão produtiva de ensino, a qual busca desenvolver no aluno a aprendizagem de novas habilidades lingüísticas, contribuindo para que ele aprimore seu conhecimento e uso de sua língua materna de forma mais eficiente, sem, no entanto, deixar de considerar o conhecimento que já possui. (Travaglia, 1996).

Neste processo reflexivo o sujeito surge como fio condutor , que através do discurso e da interlocução se utiliza de recursos expressivos na produção de sistema de referências , isto é , uma ação recíproca de interação , isso num primeiro momento , já no segundo se compreende que não se domina uma língua por incorporação de regras ou normas , neste conjunto de ações podemos destacar:

a) As atividades lingüísticas são aquelas praticadas nos processos interacionais (Geraldí,2001:20)

b) As atividades epilinguísticas são aquelas que , também presentes nos processos interacionais , e neles detectáveis , resultam de uma reflexão que torna os próprios recursos expressivos como seu objeto.(Geraldí,2001:23)

c) Atividades metalingüísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo , mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua.(Geraldí,2001:25)

Essa concepção de linguagem como forma ou processo de interação se relaciona com a gramática internalizada, através da qual , o sujeito se expressa da maneira que sabe , desde que seja compreendido pelos demais ,é “um conjunto de regras que o falante domina” (Possenti,1996,p.69). Essa gramática se fixa em dois aspectos: lexical e sintático-semântico, onde o primeiro se dá na capacidade do sujeito de empregar as palavras adequadas, já o semântico se dá na distribuição das palavras no enunciado e o efeito que se dá através do sentido.

... Os sociolingüistas, em geral, defendem a hipótese de que as regras são de natureza variável, de forma que é muito para qualquer pessoa falar durante um certo tempo sem passar inconscientemente de uma variedade a outra. (Possenti, 1996, p.76)

Fica claro que a gramática internalizada através de suas variantes propicia ao sujeito uma série de recursos lingüísticos na formulação do seu discurso , sendo assim capaz de interagir seja num contexto interior ou exterior a língua . E também a se situar no universo das palavras dando uma visão de mundo ampla e objetiva.

... O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior numero possível de regras , isto é , que se torne capaz de expressar- se nas mais diversas circunstâncias , segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias". (Possenti, 1996, p.83)

Este autor faz ainda algumas considerações muito interessantes sobre esse conhecimento que a criança possui da língua e como ela o adquiriu:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. (...) O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. A escola poderia aprender muito com os procedimentos pedagógicos" de mães, babás e mesmo de crianças. O fato de que as crianças não façam exercícios, não repitam formas fora de um contexto significativo não significa que não sejam expostas suficientemente às línguas. (...) Por isso, crianças com alguns anos de idade (...) perguntam, afirmam, exclamam, negam, produzem períodos complexos e consideram significativamente o contexto sempre que lhes parecer relevante ou tiverem oportunidade. Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isto é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação etc. (Possenti , 1996, p. 47- 48)

Baseando-se nas concepções acima explicitadas, surge, já em um primeiro momento, a questão: se os aprendizes já dominam a língua, o que tem a gramática a ensiná-los?

1.5. O QUE A GRAMÁTICA TEM A ENSINAR AOS NOSSOS ALUNOS?

Em *Criatividade e gramática*, Franchi (1991) explicita que, entre professores, educadores e até estudiosos da linguagem, tem sido comum uma atitude negativa em relação à gramática, muitas vezes porque as noções e os procedimentos da gramática tradicional são insuficientes e os métodos de ensino, inadequados, uma vez "que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos" (Franchi,

1991:7), entre outros. Acrescenta que, como consequência, tem-se ou a rejeição do estudo gramatical, como já foi dito, ou a "inconsequência de uma prática 'envergonhada' dos mesmos exercícios antigos sobre outras capas". (Id., ib., p. 7).

Caberia então a questão que deveríamos, como docentes, nos formular: "para que serve o que eu ensino aos alunos?"

Por que português é difícil na escola, se os alunos já falam competentemente a língua?" (Id., ib., p. 19). Podemos argumentar que, ainda que não se comuniquem competentemente em Língua Portuguesa, se comunicam suficientemente, no que se refere à competência lingüística, textual e gramatical. É certo, porém, que não devemos nos satisfazer com esse pouco; portanto é função do professor de Português desmistificar o ensino de algo que é tão comum para o aluno: o uso da Língua Portuguesa, para que eles possam deixar de usar suficientemente a língua e passem a utilizá-la consciente e competentemente.

Franchi (1991) mostra que estudar gramática pelos seus aspectos descritivos ou conceituais não é o caminho mais adequado, uma vez que há pobreza de critérios e evidente inadequação dos métodos. Avalia, também, que, incorporada à noção de uso, volta-se à concepção normativa, fazendo do uso da língua uma questão de disciplina, com forte tendência elitista, repressiva. E propõe que, nas práticas de produção e de compreensão de textos na escola, perpassasse uma retórica ("arte de articular os recursos expressivos sempre relacionando-os a situações em que deversem intervir"). (p.25) – renovada pela atribuição de uma dimensão social e política mais moderna. Esse esforço, de acordo com o autor, vem-se dando, sobretudo, em trabalhos que têm sido rotulados de "análise do discurso".

Segundo Moura (2004) há vários outros autores que compartilham com Franchi o mesmo posicionamento, dentre eles, temos Bagno (2000), Possenti (1996), Travaglia (1995), abordam a questão do ensino da língua segundo os ditames da gramática normativa¹. De acordo com a autora, esses autores alegam que a imposição de um padrão lingüístico obrigatório configura-se como uma violência porque essa postura diz respeito mais a uma questão política e social que propriamente lingüística, uma vez que se acredita ser correto, bom, bonito, só o que

¹ Somente a título de informação, tomemos o que Possenti (1996) entende por gramática normativa: "conjunto de regras que devem ser seguidas". (p. 64)

é utilizado por pessoas cultas, economicamente privilegiadas, ou seja, pelos mais favorecidos. Como ficariam os demais dialetos? Seriam erros? Seriam feios? Menores?

Se considerarmos as diferenças como variações lingüísticas, reconheceremos que cada manifestação da língua possui uma estrutura e que é muito bem organizada. Não são erradas, são diferentes, portanto devem ser aceitas. Mesmo porque uma pessoa pode ter conhecimento do português padrão, mas não é este que ela usa em situação informal, familiar, ou em um jogo ou em um boteco.

Para esclarecer, podemos associar as diferenças lingüísticas com as situações sociais e os trajes que utilizamos em cada uma delas: em uma situação formal (casamentos, formaturas, jantares, celebrações religiosas) não convém trajar roupas de banho ou muito esportivas. Por outro lado, não é adequado irmos à praia trajando vestido longo ou paletó. Assim também ocorre com a linguagem: temos formas diferentes de nos expressarmos, conforme a exigência da situação. Não é por isso que, ao utilizarmos um dialeto não-padrão em situações que o pedem, seremos considerados menos inteligentes, inferiores.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), explicam que se tem discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática devido ao fato de que a gramática, ensinada de forma descontextualizada, por meio de práticas que privilegiam a metalinguagem tenta, equivocadamente levar o aluno ao conhecimento da língua por intermédio de exemplificação, de exercícios de reconhecimento e de memorização de nomenclatura. Os caminhos tortuosos por quais esta área do conhecimento foi apropriada e transformada em disciplina escolar, explica, ao menos em parte, sua distorção e deformação, de como tornou-se um conteúdo escolar cujo único objetivo é na verdade propiciar ao aluno sair-se bem na prova e passar para o próximo ano. Entretanto, concluímos que esse questionamento, embora legítimo, não é de fulcral importância para o nosso trabalho; o melhor seria perguntar-se para quê e como ensinar gramática.

Apesar de todas as críticas a esse modelo de ensino, consideramos que parece ocorrer, recentemente, certa conscientização da importância do estudo do aspecto gramatical, como visto no texto de Franchi (1987) *Criatividade e Gramática*, em que o autor nos mostra como é necessário rever procedimentos sobre o ensino

gramatical ou a prática de ensino de língua nas escolas, avaliando se os objetivos desse ensino estão sendo alcançados, bem como apontar alternativas.

2. OS MANUAIS DIDÁTICOS ANALISADOS

As coleções, ora analisadas, são compostas por quatro livros, uma para cada ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental II. São coleções aprovadas pelo PNLD e estão descritos no Guia do Livro Didático, editado pelo PNLD, anualmente, para auxiliar o docente na escolha do material didático. Veremos abaixo uma breve descrição destes manuais, conforme encontramos no referido guia.

2.1. A Coleção “Português Para Todos”



Ilustração 1 - Capa coleção Ppt - vol. 1

Esta coleção compreende uma diversidade de propostas de produção escrita, todas elas articuladas aos temas de leitura apresentados no início das unidades didáticas. A coleção propõe também sugestões de pesquisas e elaboração de projetos. As atividades de leitura procuram contextualizar informações sobre o autor e exploram compreensão de texto e sua estrutura, por outro lado, o guia didático do PNLD aponta que esta coleção negligencia os aspectos discursivos, tais como fatores de intertextualidade, efeitos de sentido, e recursos expressivos. Segundo o mesmo guia, a abordagem dos conhecimentos lingüísticos é *predominantemente transmissiva e centrada em conteúdos*. (cf. Brasil, MEC, pg. 83), ou seja, ainda permanece uma perspectiva centrada na tradição normativa.

Cada um dos livros da coleção apresenta três unidades didáticas, compostas por quatro capítulos, totalizando assim doze capítulos por volume.

Apesar das várias oportunidades que se apresentam à exploração da língua falada, mas os gêneros orais são pouco explorados, como também as relações entre fala e escrita.

O quadro esquemático abaixo apresenta as principais informações ao docente: (cf. Brasil, MEC, 2008)

Quadro Esquemático	
Ponto Forte	O trabalho com a produção de textos escritos.
Ponto Fraco	A pouca atenção dada à dimensão discursiva nas atividades de leitura.
Destaque	A articulação, pelo tema, entre propostas de produção escrita e textos de leitura.
Adequação ao tempo escolar	Uma unidade (quatro capítulos) por trimestre.
Manual do Professor	Clareza na exposição dos fundamentos teóricos, dos propósitos, dos componentes e da organização da obra. Respostas e observações complementares sobre as atividades vêm no encarte final destinado ao professor.

Ilustração 2 - Quadro esquemático Guia PNLD – Análise da Coleção “Português para todos”

Segundo o mesmo guia, a coleção é orientada por três perspectivas de ensino/aprendizagem de língua. Assim, há atividades que expõe o aluno à uma razoável diversidade de textos, o que proporciona uma experiência significativa com a organização textual. No entanto, quando se propõe a abordar os tópicos gramaticais, o que predomina é a transmissão de conteúdos. As atividades de produção escrita pautam-se pela proposição de levar o aluno a vivenciar experiências de escrita em contexto muito específico de usos.

Outro aspecto relevante da coleção é a organização do manual do professor, anexo ao livro do aluno, contendo uma apresentação da fundamentação teórica e orientações sobre a organização da obra, uma descrição razoável dos objetivos de cada seção, além da questionável e tradicional resposta aos exercícios. Ao professor que adote este material seria altamente recomendável, segundo o Guia complementar o que se oferece no material com outras atividades, as quais ofereçam aos alunos oportunidades de lidar com a intertextualidade, com relação entre os textos verbais e não-verbais, bem como de outros recursos significativos para a construção dos sentidos de um texto. Também se recomenda no mesmo guia um trabalho complementar que contemple as especificidades do texto literário para a formação do leitor literário. Por último, o guia também enfatiza a necessidade de se

complementar o trabalho com a oralidade, trazer para os alunos atividades que contemplem reflexões sobre as relações entre fala e escrita, bem como uma reflexão sobre os usos da língua e suas variantes. Como a coleção dá pouca atenção para os gêneros orais, também seria muito importante que o professor complementasse as atividades propostas no manual com um trabalho com a oralidade.

2.2. A coleção “Português – Idéias e Linguagens”

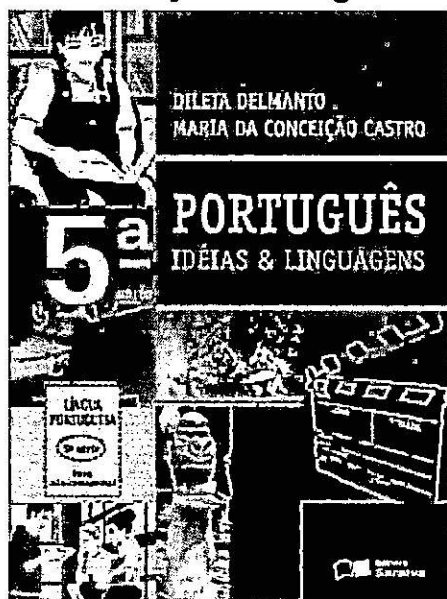


Ilustração 3 - Capa Coleção Pil - vol. 1

Esta coleção também apresenta diversas abordagens do texto e de vários gêneros, tendo como vantagem, segundo o Guia, um equilíbrio entre os gêneros orais e escritos, tanto nas propostas de leitura, quanto nas propostas de produção textual.

De acordo com o Guia, o ponto forte desta coleção é a proposta de trabalho por projetos, que se encontra em algumas unidades, possibilitando ao professor a criação de situações significativas de leitura e produção de texto para os alunos.

Ainda de acordo com o referido Guia, as atividades de leitura são bem detalhadas e exploram as estratégias de leitura e diversas habilidades, mas em contrapartida apresenta um sério inconveniente: não se preocupa com a formação do leitor literário. Além disso, outro aspecto, que verificaremos posteriormente na análise do corpus selecionado, que consideramos negativo, é o fato de que apresenta os conteúdos a partir da observação de fatos lingüísticos, mas privilegia a

identificação e classificação de formas e estruturas, numa proposta de trabalho extenso e descontextualizado.

Todos os volumes da coleção têm como eixo condutor a organização temática e, às vezes, em função de determinados gêneros. No final de algumas unidades há a proposta de projetos complementares, os quais, em geral, estão relacionados à produção de gêneros tanto orais como escritos.

Cada um dos volumes tem dez unidades didáticas distribuídas ao longo dos quatro volumes da série. Apresentam boa progressão dos conteúdos, por essa razão, os autores propõem que a ordem das unidades seja mantida, enquanto os projetos podem ser trabalhados a qualquer momento, dependendo da opção do professor.

O guia apresenta o seguinte esquema para condensar sua análise do material:

Quadro Esquemático	
Pontos Fortes	Produção oral e escrita bem trabalhada; integração entre leitura e produção.
Ponto Fraco	Estudo gramatical extenso e descontextualizado.
Destaque	Projetos; temática relevante para o adolescente; progressão adequada e cuidadosa de temas, gêneros e conhecimentos abordados.
Adequação ao tempo escolar	Entre duas e três unidades por bimestre.
Manual do Professor	Apresentação clara das concepções teóricas, descrição detalhada das seções, boas sugestões de leitura. Respostas e comentários ao lado das propostas de atividades e também no apêndice final.

Ilustração 4 - Guia esquemático PNLD - Português - Idéias e Linguagens

A proposta pedagógica revela-se na seleção primorosa de textos, no trabalho cuidadoso com a oralidade e a leitura, bem como a produção escrita, favorecendo a reflexão e desenvolvimento de competências leitoras e textuais. Como fator negativo, o guia aponta a pouca integração entre o trabalho com o texto e os estudos gramaticais, de abordagem transmissiva, impedindo que se favoreçam a reflexão e o desenvolvimento das competências textuais e proporcionando pouquíssimas possibilidades de reflexão e sistematização por parte dos alunos.

Os conhecimentos gramaticais são transmitidos de acordo com a perspectiva tradicional, também, mas com um tratamento adequado da variação

lingüística. O problema dessa abordagem é que seu o foco recai sobre palavras e frases isoladas e há poucas oportunidades para o aluno sistematizar o conhecimento apresentado ou refletir sobre ele.

O Manual do Professor traz uma descrição detalhada das seções, como um apêndice do livro do aluno. Traz boas sugestões de leitura, uma apresentação clara das concepções teóricas que embasam a coleção. O problema é que às vezes, parece-nos inconsistente com o que se propõe na abordagem dos tópicos gramaticais.

O guia recomenda ao professor que adotar esta coleção que valorize as atividades da seção *A Linguagem do Texto*, pois é a melhor parte da coleção. Então, para favorecer a integração que não há com os tópicos gramaticais caberá ao professor chamar a atenção dos alunos para os recursos gramaticais existentes nos textos, contextualizando-os de maneira a torná-los significativos.

Outro aspecto que o professor deverá atentar para um possível trabalho de complementação é o tratamento do texto literário, pois esta coleção, bem como a outra coleção analisada, apresenta lacunas neste aspecto. Será necessário, então, que o professor complemente as atividades propostas no livro com outras em que se explore a beleza e a relevância do texto literário. Importante, também por meio destas atividades, levar o aluno a descobrir o prazer da leitura e as diversas possibilidades de interpretação que o texto literário oferece.

2.3. A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O corpus selecionado compõe-se de exposições de tópicos gramaticais, especificamente na abordagem de uma classe gramatical, o pronome e o volume escolhido é o da 5ª série. Tal recorte explica-se pelos seguintes fatores: primeiro porque no âmbito de um trabalho de pesquisa como a monografia era necessário delimitarmos muito a fim de podermos realizar a tempo nossa pesquisa. Em segundo lugar, não seria conveniente trabalhar com todos os volumes das séries, porque, evidentemente, a mesma concepção de linguagem e trabalho com gramática permeará todos os volumes da série.

2.4. OS TÓPICOS GRAMATICAIS NOS MATERIAIS

O tópico gramatical escolhido para estudo nessas coleções é a classe gramatical dos pronomes. Interessa-nos, sobretudo, observar como esses tópicos

são apresentados e de qual forma são abordados. Neste item faremos apenas uma descrição desses elementos, sem no entanto, atribuímos qualquer juízo de valor, pois tal análise se fará no próximo item.

2.4.1 A CLASSE GRAMATICAL “PRONOME” NO LD PORTUGUÊS PARA TODOS

No volume da 5ª série do LD Português para todos, doravante Ppt, os pronomes são apresentados atrelados à apresentação e definição de substantivos:

Substantivos são palavras que dão nome a tudo o que existe, na realidade ou na nossa imaginação. As palavras que substituem o nome, na frase, são os **pronomes**. (Terra e Cavalleto, 2002, p.70)

Percebemos no estudo do corpus que os exemplos, que corresponderiam às abonações, são de frases retiradas dos textos que integram a unidade didática, normalmente os que iniciam a unidade.

No exemplo desse LD temos as seguintes frases:

O **príncipe** acordou.

Substantivo

Ele vestiu colete, calçou as botas, apanhou as luvas, desceu.

Pronome

A **moça** não se escondeu.

Substantivo

Ela acordou com o som da tropa.

Pronome

Os **caçadores** chegaram.

Substantivo

(Terra e Cavalleto, 2002, p. 70)

Como dissemos anteriormente, os estudos sobre pronome, aparecem nessa coleção, atrelados aos estudos sobre substantivos, por essa razão, os exercícios que são apresentados em seguida, exploram primeiramente a noção de substantivo, e só no terceiro e quarto exercícios propõe-se a explorar a noção de pronomes.

2.4.2. A CLASSE GRAMATICAL “PRONOME” NO LD PORTUGUÊS – IDÉIAS E LINGUAGENS

O volume da 5ª série da coleção de LD Português – Idéias e Linguagens, doravante Pil, apresenta a noção de pronomes e seu conceito também explorando a idéia de que pronomes sejam as palavras para substituir nomes:

Essas palavras que **substituem o substantivo** são chamadas de **pronomes**. (Delmanto e Castro, 2005, p. 196)

Os **pronomes** representam ou acompanham o substantivo. (id. Ibidem, p. 198)

As palavras que substituem ou acompanham o substantivo, relacionado-o às pessoas do discurso (primeira pessoa – quem fala; segunda pessoa – com quem se fala; terceira pessoa – de quem se fala), são chamadas de **pronomes**. (id. Ibidem, p. 198)

Como verificamos anteriormente na coleção Ppt, este manual também parece, da mesma maneira, apresentar os conceitos numa perspectiva normativa, embora procure, por meio das atividades propostas, expandirem a noção para o contexto dos usos, especialmente ao considerar as possibilidades de variantes não-padrão, no caso, por exemplo, de “a gente” e a possibilidade de misturas de tratamento possíveis na variante coloquial.

Algumas das atividades propostas também oferecem a possibilidade de reflexão acerca do papel dêitico do pronome e suas relações anafóricas, mas desconsidera a catáfora.

2.3. ANÁLISE DO CORPUS

Do corpus selecionado para análise, apontamos para as seguintes considerações: as descrições apresentadas parecem-nos fortemente vinculadas à proposta de ensino da gramática tradicional, que prevê o pronome como a palavra que substitui o nome. Por esta razão, fomos buscar numa gramática a definição de pronome:

Os PRONOMES desempenham as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem, pois:

- a) para representar um substantivo (...)
- b) para acompanhar um substantivo, determinando-lhe a extensão do significado. (...) (Cunha e Cintra, 1985, p. 268)

De acordo com esta descrição percebe-se que o autor expande, em sua gramática, a definição da referida classe para além da questão de substituição, posto que amplia para a questão da função. Sem ser exatamente um funcionalista, ainda que filiado às posições de normativista, o autor parece-nos apresentar este conceito numa perspectiva crítica, o que não ocorre com a definição exposta pelo autor de Ppt e Pil.

Cunha e Cintra apontam também para as seguintes características dos pronomes: primeiro, sua capacidade de denotar as pessoas gramaticais, ou seja, podem identificar, no discurso, *quem fala, com quem se fala e de quem se fala* (cf. Cunha e Cintra, op.citada). Além dessa característica citam outra que é de especial relevância para a compreensão da função dêitica dos pronomes: *podem representar, quando na 3ª pessoa, uma forma nominal anteriormente expressa* (Cunha e Cintra, op.citada).

Essa definição é, provavelmente, o guia condutor em atividades como a que se propõe na página 198 do LD Pil:

Os pronomes representam ou acompanham o substantivo.

Imagine agora um provável diálogo entre D. Irene e o "ladrão", personagens do **Texto 1**:

- Você roubou **meu** relógio! — acusou D. Irene.
- **Eu** roubei **seu** relógio!!! Que absurdo!!! — respondeu o homem aos gritos.
- Roubou, sim! **Eu** vou chamar um guarda. **Ele** dará um jeito na situação!

1. Complete o quadro abaixo em seu caderno:

- | | |
|---|-------|
| • pessoa que fala no primeiro trecho (primeira fala) do diálogo | _____ |
| • pessoa que fala no segundo trecho do diálogo | _____ |
| • pessoa que fala no terceiro trecho do diálogo | _____ |
| • pessoa com quem se fala no primeiro trecho | _____ |
| • pessoa com quem se fala no segundo trecho | _____ |
| • pessoa de quem se fala no terceiro trecho | _____ |

2. a) Quem a palavra **eu** está substituindo na segunda fala? _____

b) E na terceira? _____

Você observou que a palavra **eu** adquire sentido diferente, de acordo com a situação de comunicação? Como indica "aquele que fala", numa frase refere-se ao ladrão, pois é ele quem fala; em outra, a D. Irene, pois no outro trecho da conversação é ela quem fala.

Como podemos observar no exame de tal atividade que pouca atenção se dá ao fator mais relevante na análise do pronome que é justamente sua função fórica.

Em: "Roubou, sim! **Eu** vou chamar um guarda. **Ele** dará um jeito na situação.". A proposição de resolução aponta apenas para as pessoas do discurso, elencando **Ele** como aquele de quem se fala. O autor não recupera (e tampouco orienta o docente a fazê-lo) a remissão de **Ele** a um elemento anteriormente dado no texto, **guarda**.

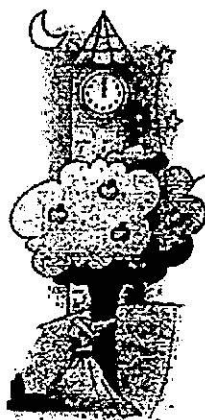
Pior ainda nos pareceu a proposta de atividade encaminhada no LD Ppt, vejamos a atividade, aqui reproduzida:

2. Os verbos em destaque, no trecho a seguir, relacionam-se a substantivos e pronomes. Descubra-os. Para isso, basta formular ao verbo perguntas, como você pode observar neste exemplo: "O rei **tinha** três filhos". Quem tinha três filhos? O rei. Isso mostra que o verbo **ter**, nessa frase, refere-se ao substantivo **rei**.

"O rei **tinha** três filhos. Quando **caiu** a noite, ele **mandou** o mais velho para o jardim. Mas, à meia-noite, o rapaz não **agüentou** de sono e **dormiu**. No dia seguinte estava faltando outra maçã.

Na outra noite, o segundo filho foi quem ficou de guarda. Mas não **vigiou** melhor do que o irmão. Quando o relógio **deu** as doze badaladas, ele **adormeceu**. No dia seguinte, mais uma maçã faltava.

Então chegou a vez do terceiro filho montar guarda. E ele bem que queria cumprir sua missão. Só que o rei não fazia muita fé nele, e tinha certeza de que ia se dar mal, ia ser muito pior do que os irmãos. Mas acabou dando sua permissão. O rapaz **deitou** debaixo da árvore, ficou tomando conta e **espantou** o sono. Quando o relógio **bateu** as doze vezes, alguma coisa **veio** farfalhando pelo ar. À luz da lua, ele **viu** que era um pássaro com penas de puro ouro. O pássaro **pousou** de leve na árvore e já tinha tirado uma maçã quando o rapaz **disparou** uma flecha em direção a ele. O pássaro **fugiu**, mas a flecha o atingiu de raspão e uma das penas de ouro **caiu** no chão. O rapaz a **apanhou** e, no dia seguinte, levando-a ao rei, **contou** tudo o que tinha acontecido."



(*Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm*,
Seleção e tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro:
Nova Fronteira, 1997, p. 59-60.)

O exercício 2, que vemos no quadro acima, tem como função apenas levar o aluno a identificar qual termo responde uma pergunta feita ao verbo, logo, o que parece estar em jogo, além das definições citadas por Cunha e Cintra, uma proposta de classificação encaminhada por Perini, que numa lição de análise sintática até poderia funcionar, mas na análise do texto, peca por não valorizar a função referencial do pronome. Como não há, neste texto, nenhum pronome na função de sujeito – aquilo que Perini, em sua gramática descritiva chama de substantivos tipo 1² – é provável que os alunos acabem pensando apenas que sujeitos, ou a palavra que pode ocupar a ação de sujeito, ou que responde a uma 'pergunta feita ao verbo' são todas substantivos (o que na gramática de Perini, realmente corresponde ao substantivo), o que vemos é que os pronomes também podem ocupar esta posição, sendo aquilo que Perini chama de substantivos tipo 1, ou ainda também podem ocupar a posição do objeto, e neste caso, cf. apontado por Neves (2000, p. 17) somente neste sentido é que podemos chamá-los de *substitutos*, pois no nível sintagmático, estes elementos apresentam a mesma distribuição no sintagma

² Segundo Perini, os substantivos tipo um corresponderiam aproximadamente ao que na gramática tradicional se denominam *pronomes*. "Os substantivos tipo 1 correspondem aproximadamente aos 'pronomes substantivos' da gramática tradicional: *ele, aquilo, tudo*." (cf. Perini, 1995, p.328)

nominal. Assim, com este exercício, a única ocorrência em que se verificará um pronome será justamente para marcá-lo como um argumento do verbo, negligenciando-se seu papel como referenciados no discurso textual, desconsiderando-se seu principal traço categorial, segundo Neves (2000, p. 449).

Cintra, em sua definição, também relaciona o pronome à questão da função: *Os PRONOMES desempenham funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais.* (Cunha e Cintra, 1985, p. 268). Perini parece concordar com esta definição quando cita o mesmo autor e mostra que tal definição explicita justamente a questão da possibilidade de substituição no nível sintagmático, justamente por *assumirem o mesmo comportamento sintático* (cf. Perini, 1995, p. 330).

Por outro lado, as definições apresentadas pelos LD's são duramente criticadas por Perini (op.citada) ao definirem pronomes como *"palavras que substituem ou acompanham o nome"* pois segundo este autor, estas definições são problemáticas, na medida em que substituir ou acompanhar são termos de definição vaga, *obscura* na definição de Perini. Tal obscuridade é exemplificada pelo fato de que nem sempre as substituições serão feitas exclusivamente por pronomes: *"Ela não gosta de quiabo./ Essa senhora não gosta de quiabo./Gigi não gosta de quiabo.* Assim, por exemplo, para o substantivo Giselle, em certas circunstâncias é possível a substituição por pronome (ela), ou ainda por outros sintagmas nominais (essa senhora, Gigi) que não são considerados pronomes na gramática tradicional. Daí a ambigüidade da definição. Também não poderíamos lançar mão da definição *acompanham nomes* pois a noção de acompanhamento também se aplicam a outras classes gramaticais que não exatamente o pronome, tal como exemplificado por Perini em: ***Meu velho paletó cinza.*** Evidentemente, o possessivo *meu* acompanha o nome paletó, mas também o fazem os adjetivos *velho* e *cinza*. Logo, a definição de pronome como *acompanhante* seria no mínimo inadequada. Afinal, tais definições a partir de propriedades como *substituir* e *acompanhar* não seriam suficientes para ajudar-nos a compreender a natureza do pronome, e nas palavras de Perini: *não nos ajuda a delimitar a classe tradicional dos pronomes.Ou seja, essa classe não apresenta coerência sintática visível.*(Perini, op. Citada, p. 330).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos este trabalho com o intuito de observar qual o tratamento dado aos tópicos gramaticais em manuais didáticos utilizados em sala de aula, em duas escolas de Pontes e Lacerda. Como pudemos observar, apesar dos avanços propostos desde a publicação dos PCN's (aliás, as propostas vem de há muito, antes mesmo dos PCN's), percebemos que alguns manuais, como no caso desses que foram objeto de nossos estudos, ainda deixam a desejar no tocante à exposição de tópicos gramaticais.

No caso da coleção Ppt, observamos uma maior adesão à perspectiva tradicional da gramática normativa. E seus exemplos, embora retirados dos textos parecem-nos mais servir à análise sintática do que a exercícios de reflexão sobre a língua e seus usos, que é o que se propõe a realizar, como nas orientações ao professor:

Uma preocupação sempre presente nessa seção [Conhecimentos gramaticais] é a de que o aluno ative seus conhecimentos gramaticais adquiridos como usuário da língua (muitos deles, inconscientes) e, por meio de atividades dirigidas (que incluem observação, análise, comparação e generalização), reformule-os e/ou aproprie-se deles de modo consciente, para que possa aplicá-los adequadamente. (Terra e Cavallette, 2002, p. 20 – orientações ao professor)

Assim, parece-nos incongruente tal perspectiva com o que de fato o autor propõe ao formular as atividades, afinal, como o aluno poderá ativar *conhecimentos gramaticais como usuário da língua* se o que se pede a ele é mera identificação de quais termos se ligam ao verbo, no caso do exercício proposto na coleção Ppt Neste caso, será necessária uma intervenção muito grande da parte do docente, para explicitar a função referencial do pronome, como um aspecto mais relevante de sua natureza do que a função sintática.

Do mesmo modo, na outra coleção analisada, Pil, não acreditamos que seja possível compreender este papel atribuído ao pronome se o exercício proposto apenas se dedica a levar o aluno a situar as pessoas do discurso elencadas pelos

pronomes, lembrando ainda da fragilidade das definições apresentadas em ambas coleções.

Na coleção Pil, encontramos a seguinte orientação ao docente:

Procuramos ainda, a partir de elementos fornecidos pelos textos, conduzir o aluno à descoberta dos critérios de funcionamento da linguagem e, posteriormente, à prática consciente e constante dos assuntos estudados e/ou descobertos. (Delmanto e Castro, 2005, p. 11)

Perguntamo-nos como será possível atingir este objetivo se uma das atividades parte já de uma situação hipotética (a adaptação do texto para um possível diálogo entre os personagens) e explora apenas e tão somente a capacidade dos pronomes em caracterizar as pessoas do discurso, negligenciando também a característica principal desta classe, cf. Neves (2000), de referenciação e retomada de elementos no discurso oral ou textual.

Assim, acreditamos que, para relativizar possíveis falhas de manuais – não só destes, como de vários outros, pois não acreditamos na existência do manual perfeito, vários deles tem vantagens e desvantagens – é necessário que o professor não o adote como única e exclusiva ferramenta de trabalho, que possa apresentar várias outras opções aos alunos, discutir com os mesmos as fragilidades apontadas. Seria também relevante para a prática que, professor e alunos juntos, construam, a partir dos conhecimentos da gramática internalizada, soluções para construir o conhecimento gramatical necessário para a sistematização do conhecimento sobre a língua.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Obras citadas:

BRASIL, MEC, Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2007.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARIA, V. F. S. de. Ensino de Literatura: articulação entre as pesquisas acadêmicas e os documentos oficiais. Relatório de qualificação apresentado à banca examinadora da FEUSP em março/2008. (mimeo)

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. São Paulo: SE/CENP, 1991, p:3-37.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática. São Paulo: SE/CENP, 1991.

NEVES, M. H. Moura. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Gramática de usos do Português. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, M. A. Gramática Descritiva do Português. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, R. B.S. A Abordagem gramatical no livro didático. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras – UEM, Maringá, PR, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez. 1996

Obras consultadas

ANTUNES, Irandé. Aulas de Português. São Paulo: Parábola, 2007.

MOLINA, Olga. Quem engana quem? O professor x livro didático. Campinas: Papirus, 1987.

NEVES, M. H. Moura. Gramática na Escola. São Paulo:Contexto, 2005.
ROJO, Roxane e BATISTA, A A G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

DIONISIO, A. Paiva, BEZERRA, M. A. (orgs.) O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIETRI, E. de. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna do Brasil/ Emerson de Pietri – Campinas: [s/n], 2003.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a Antologia nacional e o ensino de Português e Literatura*. Campinas: IEL – UNICAMP, 2000. (Tese, doutorado em Teoria Literária)

SILVA, F.E.V. Os pronomes pessoais átonos e sua sintaxe de colocação nos livros didáticos. Versão on-line disponível no sítio: http://www.google.com/search?q=cache:JzfHJ8lzddsJ:www.aopedalettra.net/volumes/vol%25202/Francisco_Eduardo_Vieira_da_Silva--Os_pronomes_pessoais_atonos_e_sua_sintaxe_de_colocacao_nos_livros_didaticos.pdf+Os+pronomes+personais+%C3%A1tonos+e+sua+sintaxe+de+coloca%C3%A7%C3%A3o+nos+livros+did%C3%A1ticos.&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br