

Um olhar sobre o ensino de gramática em livros didáticos

Maria Aparecida Lopes Rossi¹

Fernanda Mesquita da Silva²

RESUMO

O presente artigo busca problematizar as atividades de ensino de gramática propostas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa com o objetivo de perceber como são didatizados e sistematizados os saberes sobre a língua no que se refere ao ensino da gramática em quatro livros adotados em escolas públicas no 5º ano do Ensino Fundamental. A opção por essa etapa da escolarização se justifica na medida em que o 5º ano deve marcar o final do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, voltando-se para um trabalho de maior reflexão sobre os usos da língua nos diferentes contextos. O que se pôde perceber é que os quatro LDPs analisados possuem uma seção voltada para o trabalho com a gramática que enfatiza principalmente o estudo das classes de palavras voltado para o reconhecimento e memorização de definições.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático, Língua Portuguesa, Ensino, Gramática.

A look into the grammar teaching in textbook

ABSTRACT

This article seeks to discuss the activities of teaching grammar proposed in textbooks of Portuguese language in order to understand how are learned and systematized the knowledge of the language in relation to the teaching of grammar in four books adopted in public schools on the

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Goiás, Catalão, Brasil. E-mail: picialrossi@hotmail.com

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Goiás, Catalão, Brasil.

5th year of elementary school. The option for this stage of education is justified to the extent that the 5th year should mark the end of the acquisition process of reading and writing skills, turning to a work further reflection on language use in different contexts. What we could see is that the four LDPs analyzed have a section devoted to work with grammar that focuses primarily on the study of word classes focused on the recognition and memory settings.

KEYWORDS: Textbook, Portuguese language, Education, Grammar.

Introdução

A depauperização do professor (GERALDI, 1993), que redundou em carga horária de aulas excessiva, grande número de alunos por sala e falta de tempo para estudos e planejamento, tem feito com que o livro didático, principalmente a partir dos anos 70, desponte como um dos principais apoios que o professor tem para preparar suas aulas. Como ressalta Bezerra, ao discutir o papel do livro didático nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, este material:

[...] ao diminuir a responsabilidade dos educadores na escolha do que ensinar, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores, independentemente de sua formação ou capacidade. (BEZERRA, 2002, p. 42).

Neste quadro, o livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) tem ocupado um papel central na construção das práticas de ensino, constituindo-se, de acordo com Bräkling, “como referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino”, (BRÄKLING, 2003, p, 212).

Estudos reunidos por Dionisio e Bezerra (2005) publicados na obra *O livro didático de Português: múltiplos olhares* lançam diversos olhares para o LDP e, a maioria deles, aponta inadequações que podem ser observadas nos manuais, no que se refere à articulação de seu conteúdo e a transformação que os estudos da linguagem têm sinalizado para o ensino de língua portuguesa. No que se refere ao tratamento que é dado ao estudo da gramática nos LDPs, Dias, ao se debruçar especificamente sobre o estudo das classes de palavras nos livros, observa duas tendências. Segundo ele:

Alguns livros, de linha mais conservadora, especificam a temática das classes de palavras, mesmo que associadas ao estudo de um texto. Outros, de linha inovadora, não especificam os tópicos relativos às classes gramaticais. Nestes, a gramática só aparece nos exercícios, muitas vezes sem mesmo a informação de que naquele momento uma palavra está sendo abordada no seu aspecto gramatical. (DIAS, 2005, p. 126).

Para esse autor, ambas as tendências apresentam problemas, vez que, se uma busca evidenciar o conceito, a outra se caracteriza pelo apagamento deste, delineando um quadro em que, tanto defensores quanto opositores do ensino de gramática na escola ainda “não têm clareza sobre aquilo que defendem ou que atacam” (DIAS, 2005, p. 126). Posicionando-se a favor do ensino de gramática no Ensino Fundamental, este autor coloca para o LDP a responsabilidade de:

formular uma orientação segura ao professor no sentido de encaminhar uma reflexão moderna e de perfil teórico definido sobre a classificação das palavras. É preciso que essa tarefa vá além da “didatização dos conceitos da gramática tradicional”. (DIAS, 2005, p.138).

Assim, compreendendo que os livros didáticos de Língua Portuguesa, figuram entre os principais auxílios do professor em sua prática pedagógica, e que as ações realizadas a partir da linguagem na sala de aula, não se dissociam dos sistemas de objetos que dão espessura a esse espaço (SIGNORINI, 2006), o presente artigo se propõe a lançar um olhar crítico sobre esse material. O foco da discussão está em perceber a configuração, e a concepção de ensino de língua que se vislumbra nos conteúdos e atividades propostas para o ensino de língua materna, especificamente no que se refere à análise linguística, colocados pelo LDP no 5º ano do Ensino Fundamental.

A opção por tal foco de investigação se justifica, visto que um dos principais desafios apontados pelos estudos sobre o ensino de língua materna tem sido transformar o estudo da gramática, tradicionalmente voltado para a memorização de regras e nomenclatura, em um estudo voltado para a análise linguística, ou seja, levar os alunos a perceberem os recursos dos textos, tanto dos que eles leem quanto dos que escrevem, utilizados para causar os efeitos de sentidos pretendidos. Neste último caso, a língua é concebida enquanto discurso e os recursos gramaticais:

Assumem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento das relações de sentido em um texto a partir das intenções de falantes situados em um determinado contexto social. Assim, a sistematização de aspectos gramaticais por meio da reflexão metalinguística adquire um valor essencial: contribuir para a percepção do modo como os elementos linguísticos são selecionados e combinados no processo de textualização. Isso significa situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual. (MENDONÇA, 2005, p. 115).

Nesta perspectiva, o direcionamento apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa (LP), articula-se com os estudos que apontam a necessidade de

enfocar os aspectos enunciativos da língua em seu ensino, apontando, como principal meta, um ensino que possibilite ao aluno um domínio da língua oral e escrita. Para isso o documento ressalta a responsabilidade que a escola tem em garantir aos alunos o acesso aos diversos saberes linguísticos exigidos pela sociedade, incluindo aí o domínio da norma padrão e a capacidade de ler e produzir textos de forma crítica e ativa.

No que se refere à análise e reflexão sobre a Língua, o documento coloca como objetivo de um trabalho didático para esse fim, “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1998, p. 78). Entretanto, o documento ressalta que o ensino de língua, observado em suas práticas habituais, tende a tratar essa questão como se fosse um conteúdo em si. Neste caso a gramática, ensinada de forma descontextualizada:

[...] tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (BRASIL, 1998, p. 39).

Para Franchi (2006, p.80) “os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus”. O que se tem evidenciado com tais discussões é a existência de um equívoco que ainda persiste na escola, em que o estudo da língua é confundido com o estudo da gramática. Esta crença, de que língua e gramática se equivalem, está arraigada, tanto entre os professores quanto no seio da própria sociedade. Portanto, nesta visão, basta saber a gramática para dominar uma língua.

Contrária a essa perspectiva, Antunes (2007), lembra que língua, como um meio de interação social, é composta por dois elementos: a gramática e o léxico. A gramática, que compreende as regras para constituir palavras e sentenças da língua regulamentando desde a formação da frase até as

palavras, e o léxico que, muito mais que um conjunto de palavras, expressa a função da língua como elemento de interação. Nesse caso, são recortes que as pessoas fazem do mundo, dando sentido a tudo. O léxico é tão fundamental para a língua quanto à gramática. Entretanto, mesmo com tantos estudos que mostram que o estudo da língua vai muito além da mera memorização da nomenclatura gramatical, grande parte das escolas ainda dá ênfase no estudo da gramática, acreditando que assim estarão formando alunos eficientes para ler e escrever.

Segundo Antunes o papel da gramática é, principalmente, controlar o fluxo da própria língua, visto ser esta um sistema dinâmico, que está, continuamente, sofrendo transformações. Sendo assim, faz-se necessário explorar a gramática de forma a levar o aluno a pensar sobre ela, compreendendo a língua, e não apenas memorizar as regras gramaticais. Para isso, conforme salienta Antunes (2007, p.41):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas reflexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Na tentativa de mudar essa visão, o que os autores como Antunes, e outros, têm colocado como alternativa, é o trabalho com a reflexão e análise sobre a língua. Ou seja, como salienta Neves (2010), um estudo que coloque a gramática no centro da produção de sentido e das vivências de linguagem. Um ensino nesta perspectiva, conforme Geraldi (1993) aponta que as atividades de análise sobre a língua devem se realizar a partir das atividades de leitura e produção de textos, levando os sujeitos a perceber os recursos expressivos utilizados tanto nos textos que leem quanto nos que escrevem.

Esta é a proposta assumida pelos PCNs, que critica o ensino tradicional, aquele que desconsidera a realidade do aluno, trabalhando excessivamente textos e atividades de escritas que visam a aprendizagem apenas de nomenclatura gramatical, no qual o professor se preocupa em ensinar regras a partir de palavras e frases soltas. Assumindo uma visão de que a instituição escolar é detentora do saber e deve ensinar a ler e escrever, este documento oferece aos professores propostas didáticas visando a transformação das práticas de ensino de língua sugerindo um ensino em que o docente trabalhe as habilidades dos alunos de maneira que se tornem sujeitos capazes de ler e escrever de forma crítica, ou seja, leitores eficientes. Desse modo, o documento assume a concepção de que a língua se realiza nas variadas práticas sociais e que o homem a utiliza como o principal meio de interação em todos os espaços em que atua. Por isso, a escola deve trabalhá-la de forma a ensinar a produzir e interpretar textos que circulem socialmente, realizando uma análise linguística, visto que, nos momentos de interação não nos comunicamos com palavras ou frases soltas, mas sim produzindo textos orais e escritos dentro do contexto que estamos inseridos.

Assim, partindo-se do pressuposto que os LDP apresentam conteúdos e atividades que serão vivenciados por alunos e professores, influenciando os conteúdos que serão abordados no ensino de língua materna, a análise dos manuais reveste-se de grande importância, pois, como discute Mendonça, “a adoção acrítica do LDP é um grave equívoco por parte do professor que deve ser autônomo para planejar e ministrar as aulas” (MENDONÇA, 2005, p. 114).

Com isso, espera-se contribuir para o debate sobre as relações entre práticas de ensino, livro didático e Língua Materna. Neste aspecto entendemos:

[...] que a análise desses manuais adquire importância na medida em que pode contribuir tanto para que eles sejam aperfeiçoados, quanto para que sejam usados de modo mais consciente e reflexivo

por parte dos docentes, mantendo-se sempre como auxiliares e não, guias do processo de ensino aprendizagem. (MENDONÇA, 2005, p. 114).

Os dados discutidos no âmbito do presente estudo fazem parte de pesquisa que se realizou a partir da análise documental e objetivou perceber como são didatizados e sistematizados os saberes sobre a língua no que se refere ao ensino da gramática em livros adotados em escolas públicas no 5º ano do Ensino Fundamental. A opção por essa etapa da escolarização se justifica na medida em que o 5º ano deve marcar o final do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, voltando-se para um trabalho de maior reflexão sobre os usos da língua nos diferentes contextos.

Deste modo, os LDP foram analisados procurando-se relacioná-lo ao contexto atual dos estudos da linguagem, que têm apontado a necessidade de que o ensino de língua materna se realize dentro de uma visão discursiva e interacionista da língua, colocando o texto no centro do processo ensino/aprendizagem. Nesse cenário, o livro surge como um objeto de estudo inserido em um contexto sócio-histórico no qual se situam as práticas sociais e escolares que são realizadas.

A análise dos manuais foi norteadada pelas seguintes questões: Como o livro está organizado; as atividades referentes à análise linguística e ensino de gramática são voltadas para o ensino de regras e nomenclaturas ou para levar os alunos a refletir sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos; os conteúdos selecionados para o ensino e as atividades propostas são voltados para um ensino prescritivo, calcado na memorização de regras e nomenclaturas ou para um ensino produtivo que leve o aluno a se tornar um usuário competente da língua no que se refere à análise dos fatos da língua.

Na discussão dos dados foram considerados os conteúdos apresentados pelo livro no que se refere aos tópicos gramaticais, a forma de apresentação destes conteúdos e a presença explícita, ou não, de conceitos para explicação

de tais conteúdos e as atividades propostas para a fixação dos conhecimentos apresentados.

Ao todo foram analisados quatro livros didáticos, todos voltados para o ensino de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo três de escolas estaduais e um do município. As escolas recebem livros didáticos que são selecionados pelo grupo de professores de cada instituição a cada dois anos.

O primeiro livro analisado faz parte da coleção ‘Projeto Prosa’, e é adotado por duas escolas municipais. As autoras da coleção são Angélica Prado e Cristina Hülle. O livro é da editora Saraiva, do ano de 2011. Contém 256 páginas de conteúdo voltado para o ensino de língua portuguesa, dividido em oito unidades, e em cada uma delas trabalha-se um gênero textual. As unidades são subdivididas em dois capítulos. No que se refere ao trabalho com o conteúdo gramatical, percebemos que esse livro didático tem como objetivo levar o aluno a reconhecer classes de palavras e, em seguida, realizar exercícios estruturais para reforçar esse conteúdo. A metodologia adotada parte do texto utilizado nos exercícios de interpretação para trabalhar classes de palavras.

Ao trabalhar a classe dos adjetivos, por exemplo, percebemos que o livro adota a linha que Dias (2005) denomina de conservadora, uma vez que a unidade se organiza de forma a levar o aluno inicialmente a perceber a classe da palavra que está sendo estudada a partir de um trecho do texto lido na unidade. Após esta etapa, são propostas atividades direcionadas para levar o aluno a reconhecer o conceito da classe gramatical. É o que acontece, por exemplo, na unidade 1. No item intitulado Palavra puxa palavra. Para trabalhar o adjetivo com o aluno a atividade é: “1- Observe as palavras destacadas neste trecho de “O gigante das montanhas Altai” (Prado, 2011, p.22). Depois do enunciado da atividade, o fragmento destacado, é colocado em uma caixa de texto.

O segundo exercício é voltado para a conceituação, onde se pede que o aluno assinale a alternativa que corresponde ao conceito da classe que está sendo estudada, conforme observamos abaixo.

2- Leia agora este outro trecho.

“O garoto estremeceu, assustado, porque o gigante era mais terrível do que ele havia imaginado. A voz era cruel, o olhar duro, os gestos violentos.”

• Copie no caderno a alternativa que corresponde às palavras destacadas.

a) As palavras destacadas indicam características: são adjetivos.

b) As palavras destacadas dão nomes aos objetos: são substantivos.

c) As palavras destacadas acompanham ou substituem o nome: são pronomes. (PRADO, 2011, p.22).

Como se pode perceber a ênfase da atividade é na nomenclatura gramatical. Não se percebe preocupação em levar o aluno a perceber os efeitos de sentido provocados pelo uso de tais palavras no texto. Assim, não se percebe um direcionamento da atividade que leve o aluno a tomar a linguagem como objeto de reflexão, no sentido apontado pelos PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 78), que teriam como “objetivo principal melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos em situações de comunicação tanto escrita como oral”. Como ressalta Alves (2013), quando apenas se destacam ou se retiram palavras de um texto e se formula questões sobre elas “não houve um trabalho na perspectiva textual, o texto foi apenas um “pretexto”, conforme definição famosa de Marisa Lajolo: as palavras ficaram isoladas, descontextualizadas como se não fizessem parte de um texto.” (ALVES, 2013, p.28)

Além disso, autores como Perini (1998) criticam as definições dadas pela gramática tradicional às classes de palavras, dizendo que tanto a classificação tradicional tem pouca utilidade para a descrição destas classes

quanto as definições dadas que, segundo ele, “não costumam ter nada a ver com as classes propriamente ditas. A maioria das classes tradicionais simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua”(PERINI, 1998, p. 319). Ele mostra, por exemplo, que a distinção entre substantivos e adjetivos é muito pouco nítida, o que acaba provocando dúvidas sobre a existência de duas classes distintas. Franchi (2006) exemplifica os problemas criados com as definições dadas às classes gramaticais, mostrando o desafio que os alunos enfrentam para encontrar substantivos em um exercício dado a partir de um fragmento de texto. Segundo ele, fica difícil para o estudante identificar, a partir da definição que diz que substantivo é a palavra que designa os seres – pessoas, coisas, animais, lugares, palavras como: compreensão, relação, soluções, rapidez e outras, como pertencentes a esta classe.

Nas demais seções do livro voltadas para o estudo da gramática, são focalizadas quase todas as classes gramaticais como: substantivos, adjetivo e locução adjetiva; pronomes interrogativos, indefinidos, possessivos, oblíquos; preposições; verbo: flexão de modo, tempo, pessoa e número; advérbios e locuções adverbiais.

Além das classes de palavras, o estudo da língua se volta ainda para o trabalho com a ortografia, sinais de pontuação e acentuação. Como por exemplo, no item intitulado “Sopa de letrinha” que, para trabalhar as letras *sc* e *xc*, nos apresenta as seguintes atividades:

2- Leia em voz alta as palavras exceção, acender, excepcional e coceira.

Em qual ou quais delas o som *c* é também representado por duas letras (dígrafo)? Que letras são essas? (PRADO, 2011, p.24)

10- copie as palavras do quadro e complete-as com *sc* ou *xc*.

Pista: apenas duas destas palavras são escritas com *xc*.

Adole__ente/ Cre__imento/ E__epcional/ Fa__ículo/ Flore__er
Di__ípulo/ E__elência

(PRADO, 2011, p. 25)

A partir desses exercícios podemos perceber que as atividades relacionadas ao ensino de ortografia são voltadas para os efeitos de usos e não para o reconhecimento do porque se escreve desta ou de outra forma. O que não garante ao aluno a verdadeira compreensão para posterior uso de forma adequada, visto que ele aprendeu apenas a imitar o modelo correto, não compreendendo o que está sendo escrito.

Nessa perspectiva, conforme salienta Moraes, o ensino de ortografia que prevalece é aquele baseado nas práticas de cópia, ditados e memorização. Para ele o essencial é ensinar ortografia com base na reflexão. O professor deve utilizar o erro ortográfico do aluno, não como uma maneira de obter notas, mas como pistas do que tem que ensinar. “Os erros são pistas preciosas para o professor planejar seu ensino. Para selecionar e ordenar as dificuldades que ajudará seus alunos a superar”. (MORAIS, s.d., p. 39)

Para Moraes, não adianta o professor querer corrigir tudo aquilo que o aluno escreve de inadequado, visto que a aprendizagem da ortografia é um longo processo onde a criança aprende não só com o docente, mas também na sua prática de escrita. Este mesmo autor nos trás uma reflexão de que o LDP pode se constituir em um grande recurso para o ensino da ortografia, desde que apresente atividades que estimulem a reflexão sobre o objeto que está sendo abordado. Mesmo que seja o mesmo LDP para várias turmas, o docente não deve esquecer que cada uma possui alunos com necessidades de aprendizagem diferenciadas.

O segundo livro analisado é da coleção ‘Aprendendo Sempre’, adotado em uma escola estadual. Tendo como autoria, Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, da editora Ática de 2008. Esta é uma edição atualizada conforme o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa. A obra contém 256 páginas de conteúdo, divididas em 10 unidades. Em cada unidade trabalham-se dois textos, seguidos de atividades voltadas para interpretação de texto e reconhecimento do gênero textual.

Cada unidade é constituída por uma parte intitulada: Língua: reflexão e seu uso, que é destinada ao trabalho com: denotação e conotação; polissemia; origem de algumas palavras; variedades linguísticas; modos de narrar; pontuação e expressividade; relações de concordância; expressões de tempo e lugar; uso da vírgula; verbos: flexão de tempo, pessoa e número; pronome pessoal; coesão textual e uso de pronomes; palavras de ligação e relações de sentido; formação de palavras e, por fim, elementos de coesão textual.

Além dessa seção, há outra intitulada: Escrita das palavras, voltada para o estudo de sílabas e palavras que muitas vezes são confundidas pelos alunos como: mau e mal; uso das terminações: ram e rão; há e a; onde e aonde; ção, são e ssão; entre outras. Este item aborda as seguintes atividades:

“1- Leia as frases e preste atenção nas palavras destacadas”.

O bom aluno quase sempre é um bom leitor.

O mau aluno às vezes é também um mau leitor.

A menina não estava passando bem.

A menina estava passando mal.

Preconceito não faz bem a ninguém.

Preconceito não faz mal às pessoas

Responda no caderno:

a) Qual é o antônimo de bom?

b) Qual é o antônimo de bem?

2- Imagine que você tivesse que explicar a um colega de outra turma porque na frase “Ele foi mal na prova” mal se escreve com l. Pense um pouco, depois escreva uma regra bem prática.” (MIRANDA, 2008, p.66).

Neste livro podemos perceber que em alguns momentos, o ensino de leitura, incluindo gramática, é mais voltado para que o aluno compreenda o

texto conferindo-lhe sentido. Também as atividades direcionadas para o estudo da língua se diferenciam da obra anterior, já que se percebe nestas atividades a preocupação com o uso dos recursos linguísticos e não apenas com a sua conceituação. Os exercícios são trabalhados de forma contextualizada e não a partir de palavras soltas ou frases isoladas que não conferem sentido para o aluno.

Nesse sentido, podemos perceber que este LDP se insere, em alguns aspectos, no que Dias (2005) denomina de linha inovadora, visto que se preocupa, na maioria das atividades, em trabalhar o significado do texto em si, para depois oferecer exercícios que trabalham a reflexão sobre os usos da língua, sem a preocupação em levar o aluno à memorização da nomenclatura gramatical. Por exemplo, no tópico intitulado 'Língua: reflexão e uso', as atividades são as seguintes:

1- Leia.

Na escola, os dois partem para a briga toda vez que Jair é xingado. “Mas não criei coragem para enfrentar meu pai como enfrento meus colegas”, conta Luís.

a-Reescreva o trecho no caderno, trocando:

- Jair por os colegas;
- meu pai por alguns adultos;
- Luís por Luís e Jair.

b) Explique: ao fazer as substituições, por que foram necessárias outras mudanças na frase?

2- Em grupo. Reúna-se com mais três colegas e preparem-se: vamos brincar de organizar frases para observar a concordância!

Sigam as instruções.

Instruções

1ª) No seu livro há algumas cartas. Para essa brincadeira, vocês só vão usar as cartas amarelas (figuras de pessoas) e as cartas vermelhas (formas de verbos).

2ª) O professor vai sortear seis pares de cartas amarelas e vermelhas e escrevê-los na lousa.

3ª) Com seus colegas, você deve observar cada par de cartas no livro e escolher qual forma do verbo é a mais adequada para cada carta amarela.

4ª) Criem uma frase para cada par de carta amarela e vermelha. Escrevam as frases formadas no caderno. Atenção! Quando for necessário, acrescentem palavras que façam a ligação entre as cartas, ou palavras que completem o sentido da frase.

5ª) Ganha o jogo o grupo que terminar primeiro as frases, mas só se elas estiverem corretas.

(MIRANDA, 2008, p. 63 e 64)

Percebe-se nestas atividades a preocupação em mostrar ao aluno os usos da língua, no que se refere à concordância verbal, uma vez que não são explicitadas regras de concordância e os exercícios procuram levar o aluno a perceber as mudanças necessárias, quando o sujeito está no plural ou no singular, ou no que se refere à colocação pronominal. Para Antunes (1937) esta seria uma alternativa de trabalho com o objetivo de levar o aluno a perceber o funcionamento da língua na sua forma padrão. Entretanto, há que se ressaltar que os exercícios tomam como unidade de reflexão, trechos dos textos e frases isoladas, o que prejudica a percepção dos recursos da língua utilizados no texto como um todo, além de não estar sendo priorizado o desenvolvimento de competências textuais e discursivas dos alunos.

O terceiro livro é da coleção 'Projeto Buriti', adotado em uma escola estadual. Tendo como autora Marisa Martins Sanchez, da editora Moderna de 2011. Esse livro é composto por 232 páginas, divididas em nove unidades que são subdivididas em dois textos sempre de gêneros diferentes. Os textos

são seguidos de atividades escritas relacionadas à gramática, comunicação oral e escrita, ortografia, memória visual e uso de dicionário. É interessante ressaltar que a seção destinada ao estudo gramatical de todas as unidades, é composta de dois itens: uma intitulada de Gramática, outra denominada Ortografia.

Nos itens que trabalham ‘gramática’, o LDP aborda o ensino das classes de palavras; formação de palavras: composição e derivação; e introduz alguns conceitos da sintaxe como o estudo da frase e oração; sujeito e predicado. Já nos itens de ‘ortografia’ preocupa-se em ensinar terminações como, por exemplo: esa(s) e eza(s), ice e isse, isar e izar; letras como: lh e li, c, ç, s, ss, sc, sç e xc; sons da letra x; palavras como: porque, por que, porquê, por quê, tem, têm, vem, vêm, traz e trás; acentuação de palavras proparoxítonas, oxítonas e paroxítonas; crase e por fim abreviatura, sigla e símbolo.

. Esse livro também é estruturado com atividades voltadas para a memorização de nomenclaturas sem a preocupação com a reflexão sobre os usos da língua. Podemos perceber isso quando, no estudo dos pronomes, por exemplo, as atividades são voltadas para o aluno reconhecer os pronomes e suas classificações, sem se voltar para o uso dessa classe gramatical nos textos. É o que podemos ver no tópico intitulado, ‘Para falar e escrever melhor’, quando o aluno tem apenas que completar um quadro com os pronomes sem a preocupação de levá-los a perceber a função dessa classe gramatical na construção de um texto.

- 1- Copie a tabela abaixo no caderno e complete-a com as pessoas gramaticais correspondentes aos pronomes possessivos.

Pessoas gramaticais	Singular	Plural	Pronomes possessivos
_____	_____	_____	meu(s), minha(s), nosso(s), nossa(s)

_____	_____	_____	teu(s), tua(s), vosso(s), vossa(s)
_____	_____	_____	seu(s), sua(s)

2- Copie as frases no caderno completando-as com pronomes possessivos.

a) O professor chamou a _____ atenção porque falávamos demais.

b) _____ time está confiante porque treinamos com dedicação.

3- Copie as frases no caderno completando-as com pronomes possessivos de acordo com as palavras gramaticais destacadas.

a) Eu sonhei com _____ presente.

b) Elas viajaram com _____ pais, e nós viajamos com os _____.

(SANCHEZ, 2011, p. 97 e 98).

Nesse tipo de atividade percebe-se a ênfase no reconhecimento da classe de palavra ora em estudo, sem a preocupação de levar o aluno a perceber os efeitos do uso deste ou de outro recurso linguístico. Como ressalta Antunes (2007, p.59):

Não basta saber que o pronome é uma palavra que substitui o nome ou que uma elipse é a omissão de um termo recuperável pelo contexto precedente.[...]É preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência do texto.

É nessa perspectiva que seguem as outras atividades deste LDP relacionadas à gramática, sempre com a preocupação de trabalhar

memorização de regras e nomenclaturas, não se preocupando com a análise linguística, a qual confere ao aluno a capacidade de compreensão do sentido amplo do texto. É importante ressaltar ainda que todas as atividades voltadas para fixar a classe de palavras que foi estudada, são organizadas em torno de frases curtas, que não estão inseridas em um contexto, prejudicando assim, que o aluno perceba “em que ponto do texto convém usar um pronome em lugar de uma expressão nominal ou recorrer a uma elipse em vez de usar a forma explicitada” (ANTUNES, 2007,p.59). Sendo assim, este LDP se insere na tendência da linha conservadora, que conforme Dias (2001, p. 126) “[...] especificam a temática das classes de palavras, mesmo que associada ao estudo de um texto”.

O quarto LDP é um Caderno Educacional fornecido pelo governo para cada aluno. Este é adotado em uma escola do estado e trabalhado por bimestre, dividido em duas disciplinas, Português e Matemática. A parte de Língua Portuguesa é voltada para o estudo de três gêneros textuais: fábulas, manchete e tirinhas. Cada uma dessas unidades trás 17 aulas prontas para o professor aplicar. Cada aula apresentada pelo livro traz objetivos gerais e específicos, prática de oralidade, o conceito do gênero textual que está sendo trabalhado, prática de leitura, composta por um pequeno texto que, no final, apresenta a moral da história, seguido de questões de interpretação do texto e por fim uma prática de escrita, intitulada 'Desafio', com uma atividade que o aluno deve desenvolver, por exemplo: pesquisas, escrita, observação, releitura, reescrita, atividades em grupo etc.

Esse Caderno educacional, diferente dos outros LDPs, não traz itens especificamente voltados para a gramática e ortografia. O que percebemos é que são trabalhadas atividades voltadas para os alunos identificarem uma determinada classe de palavra, ou um aspecto dela, como nas atividades abaixo, retiradas do tópico intitulado ‘Prática de análise da língua’, em que o objetivo é levar o aluno a reconhecer o tempo verbal:

Identifique, dentre os seguimentos abaixo, retirados da fábula “O Urso e as Abelhas” os que se passam no momento em que acontecem (presente) e os que já aconteceram (passado-pretérito).

- a) “Um urso topou com uma árvore.”
- b) “... uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos.”
- c) “... e desaparece no buraco do tronco.”
- d) “... dá uma picada daquelas no urso.”
- e) “O urso fugiu a toda velocidade.”

1- Você reparou que a maioria dos seguimentos aconteceu no passado. Em sua opinião por que ocorre isso?

2- Veja a lista com alguns verbos que aparecem na fábula O Urso e as Abelhas e escreva-os no tempo passado e no futuro.

Verbo	Passado	Futuro
	O Urso e as Abelhas (eles)...	O Urso e as Abelhas A lebre e a tartaruga (eles)...
Topar		
Farejar		
Arranhar		
Sair		

3- Agora, em duplas analisem o que há em comum na terminação dos verbos e escrevam uma possível regra para o uso do “ão” e do “am”. (p.43 e 44).

Percebemos que, ao trabalhar o conteúdo voltado para o ensino da gramática, o Caderno Educacional não traz atividades que se preocupam em focar a memorização de regras e nomenclaturas, observando-se um direcionamento que poderia se aproximar do que os autores têm chamado de análise linguística, levando o aluno a perceber, por exemplo, a partir da

observação, as regularidades na terminação dos tempos verbais, como é o caso da terminação verbal do pretérito perfeito e do futuro do presente. Por outro lado, percebemos o equívoco na definição do que corresponderia ao presente dos verbos, colocado como os fatos que se passam no momento em que acontecem. Com essa definição fica excluída a ideia do presente contínuo, ou, como explica BECHARA (2009, p. 220), de que o presente se refere “a fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos”.

Mesmo com tais equívocos, observamos em inúmeras atividades, o direcionamento do livro, voltado para o aluno perceber os recursos da língua que acontece quando são trabalhados os sinais de pontuação por exemplo. O que se percebe nas atividades é que o LDP procura trabalhar a questão da pontuação no texto levando o aluno a relacionar os recursos da linguagem oral como pausa, melodia, entonação e até mesmo silêncio, com a função que os sinais de pontuação desempenham na escrita. A partir dessa reflexão, o livro traz atividades que objetivam levar o aluno a perceber a função dos sinais de pontuação a partir da observação da leitura de alguns quadrinhos, buscando levar o aluno a perceber o que cada sinal expressa a partir da expressão das personagens dos quadrinhos.

Entretanto, há que se ressaltar que nas atividades propostas a leitura dos quadrinhos, que foi direcionada pelos exercícios de reconhecimento das funções dos sinais de pontuação, serviu como norteadora das atividades que foram desenvolvidas após a leitura. Desse modo, como diz Bazerman (2006), a leitura do texto é direcionada para as ações que acontecerão depois, levando as HQs a funcionarem como enunciados que levam à identificação de ações próprias do ensino de língua calcado na tradição gramatical. Nesse caso as HQs, ao serem escolarizadas pelo LDP, perdem características sócio-comunicativas como a percepção do humor, da ironia e do inesperado, para ganhar a função de um texto a partir do qual deve-se realizar atividades de aprendizagem.

Ao final das análises o que observamos é uma tentativa do LDP em assumir uma abordagem dialógica, que busca a interação com o aluno no

sentido de levá-lo a inferir os usos da língua em situações de leitura de texto. Ou seja, o livro busca, em vários aspectos, descrever os recursos linguísticos levando o aluno a refletir sobre a língua. Como ressaltam Kleiman e Sepúlveda, as análises metalinguísticas presentes nas atividades, na maioria das vezes, são realizadas não como um conteúdo a ser cobrado em avaliações “mas como um conhecimento útil, que pode contribuir para que os estudantes percebam com mais facilidades os usos de tais construções nos textos” (KLEIMAN e SEPÚLVEDA, 2012, p.146). Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar que tal abordagem de ensino, convive ainda com uma visão tradicional em que os textos servem como pretextos para outras aprendizagens que não aquelas voltadas para as reflexões “sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 1993, p.192).

A partir das análises e discussões aqui apresentadas, procuramos destacar algumas considerações que o presente estudo suscitaram.

Conclusão

O que se pôde perceber é que, dos quatro LDPs analisados, três possuem uma seção voltada para o trabalho com a gramática, mas com abordagens que diferem entre si em alguns aspectos. No livro adotado pela rede municipal da coleção ‘Projeto Prosa’, a unidade voltada para o estudo da gramática é intitulada: Palavra puxa palavra. Nessa se verifica a preocupação com atividades voltadas para o reconhecimento e memorização das classes gramaticais, mas sem a ênfase com o conceito das mesmas. No livro da coleção Projeto Buriti, todas as unidades de estudo contam com uma seção intitulada Gramática, em que se observam também atividades voltadas para o estudo das classes gramaticais com exercícios de reconhecimentos de cada classe de palavras, e a preocupação com a definição de cada uma. Nos dois manuais o foco do ensino dito gramatical é o reconhecimento das classes de palavras ancorado em uma concepção que,

como salienta Perini, tem pouca utilidade para a descrição destas classes quanto as definições dadas que, segundo ele, “não costumam ter nada a ver com as classes propriamente ditas. A maioria das classes tradicionais simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua” (PERINI, 1998, p. 319)

Já no livro da coleção ‘Aprendendo Sempre’, a seção voltada para o estudo da língua, intitulada Língua: reflexão e uso, aponta uma concepção de ensino de língua diferente dos dois primeiros, já que as atividades propostas buscam levar o aluno a pensar sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos que compõem as unidades. Entretanto, há que se salientar que as atividades são formuladas tomando como unidade de reflexão, trechos dos textos e frases isoladas, o que prejudica a percepção dos recursos da língua utilizados no texto como um todo, além de não estar sendo priorizado o desenvolvimento de competências textuais e discursivas dos alunos.

No LDP Caderno Educacional, as atividades de ensino de língua propostas são as que mais se aproximam do que problematizamos como análise linguística, pois, mesmo com traços de um ensino voltado para o reconhecimento, observamos no manual atividades que evidenciam a preocupação com a construção de um conhecimento funcional que pode contribuir para que os estudantes percebam os recursos expressivos e efeitos de sentidos operados nos textos.

Assim, o estudo mostrou que, apesar da perspectiva de ensino de gramática como memorização de regras e nomenclaturas ainda persistir em muitos LDPs, algumas coleções, mesmo de forma híbrida em que, ao mesmo tempo que se percebe a aprendizagem voltada para a reflexão sobre os usos da língua são visíveis traços da abordagem tradicional, já procuram mudar esse enfoque.

Referências

- ALVES, Maria do Rosário N. R. O ensino da gramática nas séries iniciais. In. BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska R. (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Muito Além da Gramática: Por um ensino de Línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. A Gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries.”Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In. ROJO, Roxane, BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.) *Livro Didático de Língua Portuguesa e Cultura da Escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997, 144p.
- BUNZEN, Clécio. Reapresentação de Objetos de Ensino em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês. *Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2007.
- DIAS, Luiz Francisco. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 2º edição, Rio de Janeiro, Editora Lucena, 2002.
- DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KLEIMAN, Ângela B., SEPÚLVEDA, Cida. *Oficina de Gramática: Metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- FRANCHI, Carlos, (com) NEGRÃO, Esmeraldo V.& MÜLLER, Ana L. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de S. Pontuação e Sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia e aprendizagem baseada na reflexão. In. *Guia da Alfabetização*, V.2. São Paulo: Editora Segmento. S/D.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de Língua e vivências de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1998.

SIGNORINI. Inês, Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática, In: MOITA LOPES, L.P.(Org.) *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em outubro de 2016.