

# Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna

pg 108-123

Dalve Oliveira Batista-Santos<sup>1</sup>

Elenir Alves Teles<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo tem por objetivo de investigar as concepções de gramática presentes no livro didático e suas implicações para o ensino de língua materna. O estudo tomou como *corpus* de análise atividades propostas para o ensino de gramática do livro didático “*Português e Linguagem*”, da 2ª série do Ensino Médio, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2015, 2016 e 2017). A escolha deste livro deu-se por ele ser utilizado em uma Escola Estadual do município de Porto Nacional/Tocantins. Foram selecionados o conteúdo referente ao nome (Substantivo). Para refletir e analisar a abordagem dos substantivos no livro didático, utilizamos como respaldo teórico: Neves (2002) Possenti (2004), Geraldi (2004), Bunzen e Mendonça (2006), Antunes (2007), Travaglia (2009), dentre outros. A partir de uma análise qualitativa-interpretativista constatou-se a coexistência de duas práticas de ensino de gramática no livro didático: uma relacionada ao ensino tradicional da gramática, isto é, que segue uma perspectiva da Gramática Normativa, considerando conceituação, classificações e subclassificações, seguidas de exercícios mecânicos. A segunda prática assume uma perspectiva da Análise linguística, que parece comprometida com o uso-reflexão-uso, ou seja, preocupada no efeito de sentido que as palavras têm no contexto.

**Palavras-chave:** Concepção de gramática; Ensino; Livro Didático; Língua Portuguesa.

## CONCEPTS OF GRAMMAR IN THE TEXTBOOK: INTERFACES WITH MOTHER TONGUE TEACHING

### Abstract

This article aimed to investigate grammar concepts present in the textbook and its implications for the teaching of mother tongue. The study took as a corpus of analysis proposed activities for teaching grammar textbook “Portuguese language”, the second grade of high school the authors Willian Robert Cherry and Thereza Cochar Magalhães (2015, 2016 and 2017 PNLD). The choice of this book came about because he was used in a school The State municipality of Porto Nacional/Tocantins. The contents were selected for the name (noun). To reflect and analyse the approach of nouns in the textbook, as theoretical support: Neves (2002) Possenti (2004), Geraldi (2004), Bunzen e Mendonça (2006), Antunes (2007), Travaglia (2009), among others. From a qualitative analysis interpretativista it was the coexistence of two teaching practices of grammar in textbook: one related to the traditional teaching of grammar, that is, which follows an insight Normative grammar, whereas concept, classifications and sub-classifications, followed by mechanical exercises. The second practice assumes a perspective of linguistic analysis, which seems committed using-reflection-use, namely, worried in effect of sense that words have in context.

**Keywords:** Grammar Conception; Teaching; Didactic Book; Portuguese Language.

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de São Paulo (PUC), professora na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: dalve@uft.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Tocantins. E-mail: elenir.teles@bol.com.br

## Introdução

As pesquisas voltadas ao ensino de gramática nas aulas de Língua Materna<sup>3</sup> (LM) e que têm o Livro Didático (LD) como instrumento mediador costumam ser foco de estudo de muitos pesquisadores (GERALDI, 2001; NEVES, 2002; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2007) que tentam propor práticas que permitam refletir sobre e pela linguagem nos diversos contextos de uso. Por muito tempo, a gramática era ensinada de maneira descontextualizada, priorizando a concepção de linguagem como *expressão de pensamento*, um ensino com foco na *metalinguagem*, isto é, a língua como objeto neutro, homogêneo e desvinculado do sujeito.

Considerando que a concepção de linguagem que assumimos refletirá nas estratégias de ensino LM que adotaremos na sala de aula, é de suma importância discuti-las para tornar o ensino mais significativo. Nesse sentido, é necessário o ensino da gramática que compreenda a “linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais” (SILVA, 1994, p. 57). Tal ensino é importante, porque possibilita que o aluno compreenda os sentidos das palavras P do contexto.

Pela compreensão da linguagem como lugar de interações sociais e pelo ensino de gramática, os sujeitos envolvidos no processo podem se apropriar de forma efetiva da sua língua, isto é, sua compreensão. Assim, acreditamos que analisar as concepções de gramática presentes no livro didático no Ensino Médio é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de LM. Essa compreensão leva em consideração em que concepção de linguagem o professor está embasado para transpor os saberes gramaticais do livro didático.

O livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores e pelos

alunos no processo de ensino e aprendizagem de língua. Nesse sentido, o presente artigo buscou investigar as concepções de gramática presentes no livro didático de Língua Portuguesa e suas implicações para o ensino de língua materna. Atrelados a este objetivo geral, buscamos especificamente: 1. Identificar as concepções de Linguagem e de Gramática presentes no livro didático; 2. Analisar quais concepções de Gramática são mais frequentes no livro didático de Língua portuguesa e suas implicações; 3. Discutir a relevância dessas concepções no ensino da Língua materna.

A escolha do LD *Língua Portuguesa (Português/ Linguagens)*, da 2ª série do Ensino Médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, deu-se por ser a obra adotada nas escolas da rede Estadual do Município de Porto Nacional/Tocantins. Tal investigação se deu, também, a partir das observações das aulas no Ensino Médio propiciadas pela disciplina de Prática de Estágio Supervisionado III, no qual se constatou que a grande maioria dos professores ainda ensina a gramática de forma descontextualizada, ou, às vezes, utilizam o texto LD somente como pretexto, priorizando, assim, a gramática normativa e a concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Dessa forma, o estudo em questão será de grande importância para o ensino de LM, pois possibilitará que os professores reflitam e percebam a relevância do ensino de gramática pautado na concepção de linguagem como processo de interação. Para refletir e analisar as concepções de gramáticas presentes no LD, utilizamos como respaldo teórico: Geraldi (2001; 2005), Travaglia (2002; 2009), Neves (2002; 2012), Possenti (2004), Bunzen e Mendonça (2006), Antunes (2014), dentre outros.

Para que se esclareça, então, a escolha feita para composição deste estudo, que aborda a

<sup>3</sup> Usamos o termo Língua Materna para referirmo-nos a Língua Portuguesa falada no Brasil.

concepção de gramática no LD, expomos, a seguir, os aspectos centrais de cada seção do presente artigo. Na primeira seção discutimos a concepção de linguagem e gramática e sua implicação no ensino de LM.

Na segunda seção, apresentamos a questão do LD e o ensino de Língua Materna na sala de aula, demonstrando as principais críticas e propostas para este ensino. Na terceira seção exibimos os passos metodológicos para seleção e análise do *corpus*. E, na quarta seção, será discutido as análises dos dados de maneira reflexiva e considerando a perspectiva teórica e metodológica assumidas neste estudo. Por fim, tecemos as considerações finais de um estudo que está longe de ser conclusivo, considerando os desafios dos professores de ensino de LM.

## Concepções de linguagem e gramática

O ensino de Língua Materna é norteador por diferentes tipos de concepções de gramática, sendo que a concepção de linguagem é de suma importância, uma vez que o seu reflexo é essencial para mediar a prática pedagógica dos docentes. Ressaltando tal importância, Travaglia (2002, p. 21) assevera que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão necessária quanto à postura que se tem relativamente à educação”.

Assim, nas palavras do autor, é necessário um olhar atento às concepções de linguagem para ressignificar a prática docente no que se refere ao ensino de LM. Ainda acerca disto, Geraldi (2005, p. 45) advoga que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente [um] novo conteúdo” Para tanto, o autor propõe três concepções de linguagens: como Expressão do Pensamento; como Instrumento de Comunicação; e como Processo de Interação.

Na concepção de linguagem como *Expressão do Pensamento*, a língua é compreendida como um construto individual, homogêneo e monológico, configurando ‘reflexos’ do pensamento. O ato comunicativo não exerce nenhum tipo de influência na linguagem, isso porque não considera as circunstâncias que fazem parte da situação social no qual este ato acontece. Essa concepção de linguagem como Expressão do Pensamento compreende o período dos estudos da tradição gramatical grega, percorrendo, aproximadamente, metade do século XX, quando os pressupostos estruturalistas defendidos por Saussure (1980) são figurados.

No ensino de LM, essa perspectiva implica um ensino prescritivo, impondo aos falantes padrões de atividades linguísticas, o qual considera apenas as normas tradicionais como “certo e errado”. Em relação a esse tipo de ensino, Travaglia esclarece que:

[...] um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 38).

Importa dizermos que, no exemplo citado, o contexto social dos sujeitos não é considerado para aprendizagem, pois a língua é um produto mental. Assim, o sujeito que não sabe expressar-se não pensa. Em consonância com essa concepção de linguagem, está a concepção de gramática normativa, que é entendida como um conjunto de regras que devem ser seguidas. Segundo Antunes (2007), essa concepção de gramática é ainda, até os dias atuais, priorizada em sala de aula, isto é, priorizam-se a “arte de falar e escrever bem”, considerando errado tudo que desviar das regras da norma culta. Acerca desse modelo de gramática, Antunes (2007) assevera que:

A gramática é particularizada, isto quer

dizer que ela não contempla toda a realidade linguística, abarca somente os usos consideráveis aceitáveis a partir do olhar da língua prestigiada, culta, socialmente. Enquadra-se, por tanto, no domínio do normativo, no qual define o certo, o como deve ser da língua e, por oposição aponta o errado, o como não deve ser dito (ANTUNES, 2007, p. 30).

Na concepção de linguagem como *Instrumento de Comunicação*, assim como na concepção anterior, as relações sociais não são consideradas, pois a língua, mesmo sendo entendida como instrumento social – pois pertence a todos os sujeitos de uma comunidade –, é vista fora de seu contexto de utilização. Ainda nesta concepção, embasada na perspectiva estruturalista, a língua é entendida como algo exterior ao falante, e esse não pode modificá-la nem a criar. Travaglia discorre que:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Essa concepção prioriza a significativa apreensão da mensagem, o domínio do código dentro de suas estruturas linguísticas. Nessa concepção, a aprendizagem é significativa para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor. Essa maneira de vislumbrar a língua está inerentemente coadunando com os ideais de Saussure (1980), quando é proposta a dicotomia língua x fala, determinando a primeira como objeto dos estudos linguísticos.

Dialogando com concepção de linguagem como *Instrumento de comunicação*, tem-se a gramática descritiva que propõe explicar a estrutura e o funcionamento da língua em uso. Na gramática descritiva (“gramática dos linguistas”), há a

preocupação em descrever os fatos da língua, isto é, não há “erro” gramatical, mas construções linguísticas que são agramaticais. Segundo Possenti (2004), a preocupação principal é tornar manifestas, de forma clara, as regras de fato utilizadas pelos falantes, sendo sua maior prioridade descrever ou explicar as línguas como elas são faladas.

A terceira e última concepção, a concepção de linguagem como *Processo de Interação*, considera a língua como processo de interação do sujeito com a situação comunicativa na qual está inserido. Nessa concepção, para Travaglia (2009), a linguagem é, pois, um espaço de interação verbal na construção de efeitos de sentidos entre os interlocutores em uma das diversas situações de comunicação. Ainda, essa terceira concepção de linguagem é exposta e defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais asseveram que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 05).

Essa concepção de linguagem, baseada no Processo de Interação, terá um ensino de Língua Materna que prioriza a relevância da interação para o mundo, pois a linguagem é um ato socio-histórico-cultural, em que o indivíduo se constitui pela/e na linguagem na relação com o outro. Esse pensamento é defendido por Bakhtin (2006), quando ele afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Considerando o exposto na citação, esta terceira concepção vem contribuir para que reflitamos acerca dos objetivos contemporâneos do ensino de LM que considere a diversidade linguística. Essa diversidade está relacionada à

gramática internalizada, que não considera apenas a ‘Norma Culta’, pois ela valoriza os dialetos que os falantes da língua dominam. Ratificando essa dinâmica, Possenti (2004, p. 69) afirma que a gramática internalizada é o “conjunto de regras que o falante domina” para expressar-se por meio da linguagem.

Por intermédio das concepções de linguagem e de gramática, Travaglia (2009) propõe três formas de ensino de LM: prescritivo, descritivo e produtivo. A prescritiva visa trabalhar as normas, ‘o certo ou errado’. Leva o aluno a uma única forma de utilização da língua, que, na maioria das vezes, o seu é ‘errado’ ou fora do padrão. Essa forma segue o seguinte processo na prática pedagógica:



Figura: 1 – Processo de ensino-aprendizagem da forma prescritiva.

Fonte: as autoras.

A segunda forma, descritiva, tem como objetivo demonstrar o processo de funcionamento da língua que, segundo Travaglia (2009) fundamenta-se nas gramáticas descritivas e normativas. A terceira e última forma, a produtiva, contribui de maneira significativa com o educando na utilização da língua em diversos contextos comunicativos. Percebemos essa interrelação entre o processo:



Figura: 2 – Processo de ensino-aprendizagem da forma produtiva.

Fonte: as autoras.

Assim como o autor, concordamos que esta última forma de ensino é mais significativa por proporcionar diversos recursos linguísticos aos alunos na interação verbal. Além disso, nesse ensino a linguagem é lugar de interação humana, lugar de reflexão e construção de posicionamentos críticos. Considerando esse lugar de reflexão, discutiremos na próxima seção a questão que envolve o ensino de gramática por meio do LD.

## **Reflexões sobre o livro didático e ensino de gramática na sala de aula**

Muitas pesquisas (ANTUNES, 2003; BUNZEN; MENDONÇA, 2006) demonstraram que o ensino de gramática tem sido uma prática “dolorosa” para muitos docentes, pois tal prática foca numa perspectiva do “certo e errado” (Concepção de Linguagem enquanto Expressão do Pensamento). Essa perspectiva desconsidera o contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos, pois não possibilita que os alunos reflitam sobre o verdadeiro uso da língua.

No entanto, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna, devem ser estimuladas todas as tentativas de expressão de ideias próprias, isto é, aquelas que não são apenas reproduções do discurso do professor ou dos livros didáticos. Esse estímulo deve-se porque a concepção de gramática que norteia o processo de ensino-aprendizagem de língua influencia a maneira pela qual as atividades vêm sendo disponibilizadas no LD.

Nas aulas de LM, mediada pelo LD, de acordo com a tradição, os docentes tendem a focar o ensino de gramática numa perspectiva da metalinguagem, isto é, a base das aulas de LM é o ensino de gramática numa abordagem da Gramática Normativa, priorizando conceitos, classificações, subclassificações, regras e exercícios descontextualizados. Dessa forma, não causa espanto que, para muitos docentes, saber falar bem ou se expressar adequadamente numa língua é dominar significativamente regras/normas gramaticais respaldadas pela Gramática Normativa.

Admitindo essa maneira de ensino, o efeito de sentido que os termos (palavras) possuem no texto não é colocado em cena para reflexão, pois, conforme apontam Bunzen e Mendonça (2006, p. 210), “o texto é pretexto para ensinar gramática tradicional”. Todavia, essa prática, para os referidos autores, vem sendo interrogada por meio de críticas e debates frutos de pesquisas que foram realizadas a partir da observação desse método tradicional de ensino. Avelar (2017) esclarece que:

Muitos livros didáticos voltados ao ensino da gramática dedicam um ou mais de seus capítulos a apresentação dos conceitos de língua e linguagem. Esses conceitos se reduzem quase sempre à ideia de que a linguagem humana é um instrumento de comunicação, e as línguas naturais são um código compartilhado, também a serviço da comunicação pelos membros de uma comunidade (AVELAR, 2017, p. 19).

Os LDs<sup>4</sup> não poderiam pautar apenas a conceituação da função comunicativa, mas incluir no conceito de linguagem o desempenho (uso) dessa função, conduzindo o aluno ao verdadeiro uso da língua. Nesse sentido, as práticas didáticas têm que levar em conta que a linguagem não funciona somente como instrumento de comunicação, em que se preocupa, somente, em determinar o que pode ou não ser usado em situações comunicativas. Assim, as práticas didáticas, nesse contexto, devem priorizar o verdadeiro uso da língua em diferentes ações comunicativas.

Por meio dos debates e reflexões, alguns pesquisadores (GERALDI, 2001; BUNZEN; MENDONÇA, 2006) chegaram a um consenso que, em vez de aulas focadas na metalinguagem (gramática pela gramática), são necessárias propostas que possibilitem aos alunos refletirem sobre o uso da língua, isto é, surgem propostas de Análise Linguística (AL), sugeridas por Geraldi (2001) na sua obra “O texto em sala de aula”. Nas palavras do referido autor:

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2001, p. 74).

4 Devemos ressaltar a importância do livro didático, enquanto suporte metodológico para os professores, e de acordo com Marcuschi “o livro didático ocupa um lugar significativo, pois faz-se necessário que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo para ampliar sua qualidade” (MARCUSCHI, 2005, p. 238).

O trabalho de gramática numa perspectiva de AL dialoga com uma concepção de língua como produto de trabalho social, histórico e ideológico. A língua enquanto produto do trabalho social, enquanto fenômeno sócio-histórico-cultural está em constante uso e sendo retomada pelo sujeito. Esse indivíduo “retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua” (GERALDI, 2005, p. 78).

Considerar a língua numa dimensão social permite ao professor práticas orientadas e reflexivas para o ensino de gramática. Além disso, um trabalho voltado para esta concepção permitirá aos alunos conscientização acerca da sua produção linguística. Nas palavras de Possenti (2004, p. 92), “ensinar gramática é ensinar a língua em toda a sua variedade de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de gramática passa a ser considerado como uma forma de promoção aos conhecimentos linguísticos, isto é, como um mecanismo de apreciação, análise e reflexão sobre a linguagem, como é defendido pelos PCN:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 2001, p. 19).

Nesse sentido, o ensino da gramática é relevante na sala de aula, porém esse ensino deverá basear-se numa concepção que amplia as perspectivas discursivas dos alunos, um ensino pautado numa “gramática em uso” que permita ao aluno refletir sobre seu funcionamento da língua em variados contextos. Dessa maneira, deve-se primar por

práticas significativas que potencializarão aos alunos o domínio da língua de maneira contextualizada e efetiva. Seguindo essa linha de pensamento, Antunes (2014, p. 39) esclarece que a gramática, enquanto “constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos oralmente ou por escrito- acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação” [...].

Diante disso, para tentar resolver a problemática da gramática descontextualizada, foram inseridos os textos (gêneros textuais) no ensino da gramática, numa tentativa de responder as solicitações de propostas que priorizavam a linguagem numa perspectiva situada, como os documentos oficiais. Nesse contexto, surge uma ‘nova’ proposta: a inter-relação entre texto e gramática. O texto será instrumento significativo no ensino de LM na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Até mesmo o ensino das normas se subordinaria às práticas pautadas no texto de forma que os aspectos gramaticais não seriam mais justapostos de maneira soltas em frases fora de contextos, mas numa perspectiva contextualizada e reflexiva.

Por meio do uso, é possível compreender e se apropriar das regras e dos conceitos, pois, nas palavras de Neves (2002),

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática (NEVES, 2002, p. 226).

Importa dizermos que, mesmo verificando uma abordagem que trabalha conceitos, exemplos e exercícios (classificações, subclassificações e nomenclaturas), a proposta para o ensino gramatical de maneira reflexiva (uso-reflexão-uso) é posta em cena no livro didático investigado neste artigo.

Portanto, defendemos uma proposta metodológica para o ensino de gramática que

possibilite o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto em textos orais quanto em textos escritos, isto é, uma metodologia em que “o estudo da língua não se circunscreva a uma abordagem puramente gramatical, mas possibilite a ampliação da competência comunicativa dos alunos” (PEREIRA, *et al.* 2006, p. 27).

## **Metodologia: o caminho percorrido**

Tendo apresentado uma visão geral sobre os conceitos teóricos fundamentais que embasaram este estudo, apresentamos, nesta seção, os procedimentos que foram utilizados para a sua efetivação. Assim, vale ressaltar que este estudo é de cunho qualitativo e insere-se na Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006), pois permite uma reflexão acerca de um problema real que permeia as práticas pedagógicas de ensino de LM. Além disso, teve como objetivo investigar as concepções de gramática presentes no livro didático e suas implicações para o ensino de Língua Materna.

Para tanto, utilizamos o livro didático de *Língua Portuguesa (Português/Linguagens)*, da 2ª série do Ensino Médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Esse livro foi escolhido sob o critério de ser trabalhado nas Escolas Estaduais do município de Porto Nacional-TO, escolas estas que servem de ‘laboratórios pedagógicos’ para os futuros professores de Língua Materna.

O livro didático analisado está dividido em quatro unidades, sendo a primeira unidade dividida em treze capítulos. A segunda unidade divide-se em onze capítulos, a terceira em dez capítulos e a quarta unidade em onze. Essas unidades possuem seções que são nomeadas da seguinte forma: i) Literatura; ii) Produção de texto; iii) Língua: uso e reflexão. Esta composição estrutural de seções no livro didático repete-se nas quatro unidades na mesma ordem.

Diante das seções apresentadas, analisamos apenas a seção “Língua: uso e reflexão”, situada na Unidade I, que discute o estudo das classes gramaticais, objeto e foco deste artigo. A referida seção é extensa em conteúdo, o que implica delimitação no foco de análise. Assim, optamos por analisar a classe de palavras do grupo nominal, especificamente o *substantivo* (situado no capítulo 3, da Unidade I), como também os exercícios relacionados aos substantivos são extensos, optamos por analisar somente 03 (três propostas de atividades) pois foi uma classe trabalhada na sala de aula observada pela primeira pesquisadora durante o período dos Estágios Supervisionados II e III.

As atividades seguem um padrão organizacional parecido (texto – interpretação – construção de sentido – conceito), e os gêneros textuais variam: anúncio; tirinha; poema; notícia. Ainda considerando o número de atividades propostas no capítulo 3 da Unidade I, selecionamos apenas três atividades envolvendo gêneros textuais diferentes (*anúncio, tira e notícia*).

## **Explorando os achados: análise do *corpus***

Passamos agora para a parte da análise do livro didático, discutindo a concepção de gramática que medeia as atividades. Assim, considerando a importância do LD como suporte pedagógico no âmbito escolar, buscamos apresentar uma análise reflexiva sobre a língua a partir das propostas das atividades relacionadas à gramática, pois ela não é um fato ou um fenômeno singular, mas sim um fato e fenômeno plural.

Na seção “Língua: uso e reflexão”, como dito anteriormente, são discutidos os fenômenos gramaticais e, no capítulo 3, da Unidade I, estuda-se o substantivo e sua classificação. O capítulo inicia-se com o título da classe gramatical a ser estudada, sucedida do tópico “Construindo o Conceito”. No referido tópico é disponibilizado um texto

pertencente ao gênero textual *anúncio*, precedido da solicitação de leitura, isto é, os autores instruem que os alunos leiam o anúncio. Observemos a imagem a seguir.

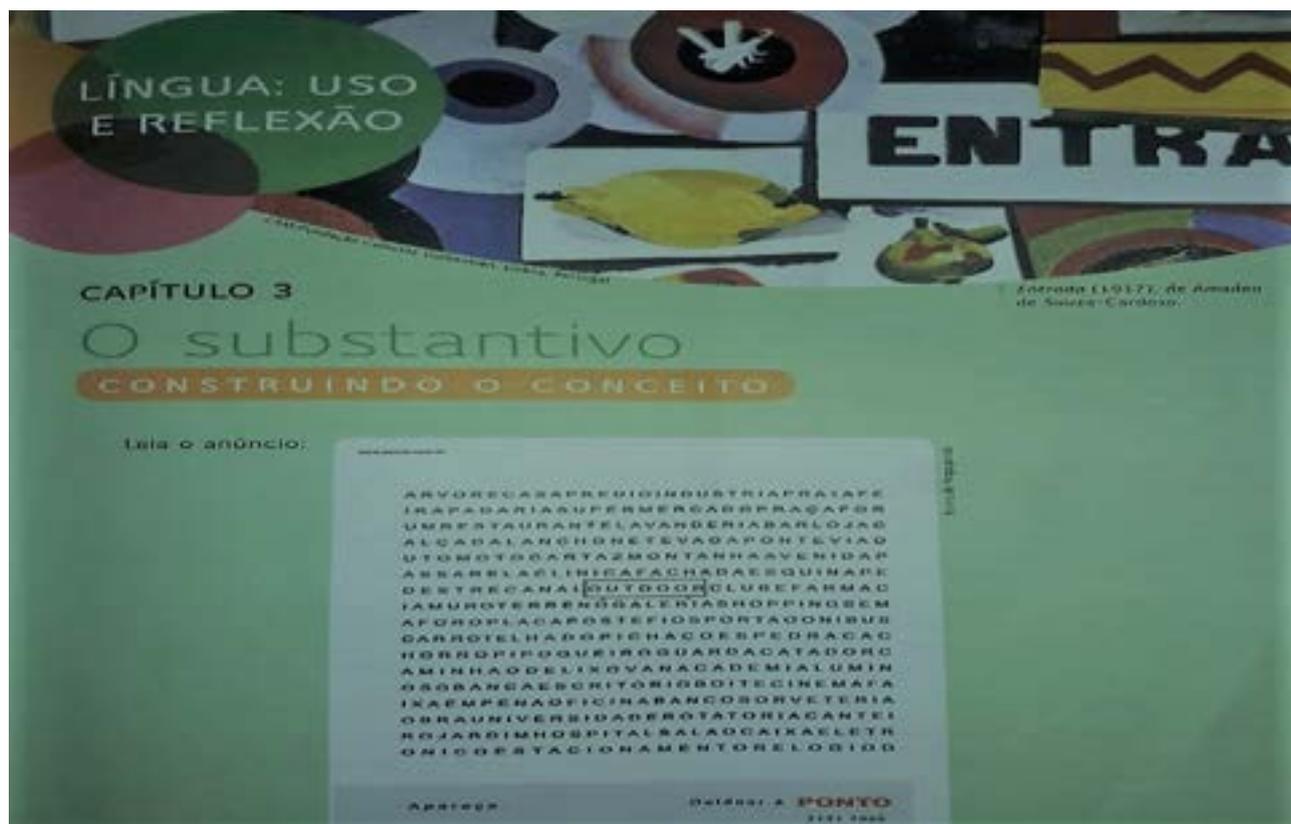


Figura: 3

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 27.

Nota-se que o propósito dos autores, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é apresentar uma conceituação construída a partir do texto. Eles pretendem disponibilizar as explicações de forma contextualizada, seguindo a seguinte ordem: um gênero textual (*anúncio*) para introduzir o assunto e, em seguida (depois do *anúncio*), questões para sua interpretação e construção do sentido. Essa organização, inferimos ser uma tentativa da terceira forma de ensino de LM proposta por Travaglia (2009), a forma produtiva. Dizemos ser uma tentativa, pois só o fato de ter o texto não pressupõe o ensino produtivo.

Podemos inferir que essa ordem busca atender a uma das perspectivas defendidas pelos PCN (2001), que assevera que um ensino gramatical deslocado das práticas linguageiras não é significativo para o desenvolvimento

linguístico dos alunos. Ainda, esses parâmetros curriculares preconizam que, na sala de aula, o ensino de gramática não deve acontecer de maneira descontextualizada. No ensino e a aprendizagem da gramática deve-se considerar a reflexão do uso linguístico e o exercício da linguagem.

Vale ressaltar que, muitas vezes de maneira equivocada, a forma pela qual se busca resolver o problema da gramática descontextualizada, na maioria das vezes, foi inserindo textos no ensino da gramática. Dessa forma, o texto é pretexto, desvalorizando a língua na sua dimensão dinâmica e heterogênea, bem como o verdadeiro potencial dos gêneros textuais no ensino de LM.

Notemos nas questões 1, 2 e 3 uma forma de utilização do gênero textual, neste caso o anúncio, como ‘meio’ para o ensino do Substantivo e como uma forma de observância

ao sentido, à escolha de determinados elementos e termos, em detrimento de outros, presentes no texto. Observemos a figura a seguir como também o exercício digitado.

The image shows a page from a Portuguese textbook with the following content:

**1. Há, no anúncio, uma enumeração de palavras.**  
 a) As palavras que compõem essa enumeração dizem respeito a que tipo de paisagem?  
 b) Entre as palavras, identifique as que nomeiam:  
 • seres animados  
 • objetos  
 • estabelecimentos comerciais  
 • meios de transporte

**2. Observe estas duas palavras da enumeração:**  
 BANCA  
 BANCO

a) É possível considerar que, no contexto do anúncio, essas palavras correspondem às formas masculina e feminina de um mesmo nome? Justifique sua resposta.  
 b) Entre as palavras seguintes, indique duas em que a relação entre a forma feminina e a forma masculina é a mesma que há entre banca e banco.  
 • casa      • lixo  
 • montanha      • pedra  
 • farmácia

**3. A palavra *outdoor*, no anúncio, está destacada das outras. Releia os enunciados da parte inferior do anúncio.**  
 "Apareça.  
 Outdoor é Ponto"

a) Levante hipóteses: Qual é o ramo de atividade da empresa anunciante?  
 b) Qual é o efeito de sentido criado no anúncio pela relação entre o destaque dado à palavra *outdoor* e o enunciado "Apareça"?  
 c) No contexto do anúncio, a palavra *Ponto* é substantivo próprio. O que justifica essa classificação?

Figura 4

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 28.

Na atividade 1 e 2, ressaltamos que a função social do gênero *anúncio* (qual a função do *anúncio*; sua composição estilística; contexto de produção; conteúdo temático, etc) não foi evidenciada de maneira significativa, pois a finalidade dela foi a de classificar, nomear as palavras presentes no texto de forma contextualizada com o gênero. Apesar disso, é interessante a maneira como os questionamentos estão estruturados com o objetivo de construir um conceito para classe gramatical *Substantivo*. Tomemos, como exemplo, as questões 1 e 2, propostas por Cereja e Magalhães (2013, p. 28):

1. Há, no anúncio, uma enumeração de palavras.  
 a) as palavras que compõem essa enumeração dizem respeito a que tipo de paisagem?  
 b) Entre as palavras, identifique as que nomeiam: seres animados; objetos; estabelecimentos comerciais; meio de transporte.  
 2. Observe estas palavras da enumeração: BANCA; BANCO  
 a) É possível considerar que, no contexto do anúncio, essas palavras correspondem às

- formas masculina e feminina de um mesmo nome? Justifique sua resposta.  
 b) Entre as palavras seguintes, indique duas em que a relação entre a forma feminina e a forma masculina é a mesma que há entre banca e banco.  
 Casa; montanha; farmácia; lixo; pedra.

Nas questões 1 e 2, não está em jogo compreender como podem ser usados os substantivos em um determinado gênero textual. Está evidenciado identificar a partir de um quadro, previamente definido, que tipo de substantivo foi utilizado. Já na questão 3:

- 3- A palavra *outdoor*, no anúncio está destacada das outras. Releia os enunciados da parte inferior do anúncio:  
 "Apareça. Outdoor e Ponto"  
 a) Levante hipótese: Qual é o ramo de atividade da empresa anunciada?  
 b) Qual o efeito de sentido criado no anúncio pela relação entre o destaque dado à palavra *outdoor* e o enunciado "Apareça"?  
 c) No contexto do anúncio a palavra *Ponto* é substantivo próprio. O que justifica essa classificação? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 28).

É possibilitado ao aluno, nessa questão, compreender os efeitos de sentido que as palavras (substantivos) podem produzir na interação verbal, para, somente depois, estimulá-los para a construção de um conceito mais global acerca dos substantivos, o qual é retomado no tópico “Conceituando”: “Substantivos: são palavras que designam seres – visíveis ou não, animados ou não -, objetos, lugares, ações, estados, sentimentos, desejos, ideias” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 28).

Essa atividade não tem um caráter puramente metalinguístico (abordagem gramatical centrada em conteúdos meramente normativos, isto é, na Gramática Normativa), já que assume-se, aqui, indícios de um viés interacional (questão 3).

Observamos, ainda, que existe uma exploração da leitura, da interpretação, da

competência escritora, assim como da capacidade reflexiva na atividade, pois os autores solicitam a opinião dos alunos em algumas questões. Ademais, ao mesclar o estudo das formas das palavras com sua função no *anúncio*, a atividade vai além da dimensão do “falar bem” (concepção de linguagem como Expressão do Pensamento e concepção de Gramática Normativa).

Logo em seguida, no mesmo tópico “Conceituando”, os autores apresentam vários momentos de discussão dos conteúdos, intercalando-os com atividades específicas para cada classificação. Em um dos exercícios, os autores apresentam o gênero *tira* como forma de possibilitar ao aluno a compreensão e a importância da aplicabilidade das palavras em contextos de interação verbal, como se pode observar a seguir.

**EXERCÍCIOS**

Leia esta tira, de Quino:

(Disponível em: <http://dropsoculturais.wordpress.com/2012/03/15/parabens-mafalda/>. Acesso em: 17/4/2012.)

1. A tira mostra claramente a diferença entre as duas personagens quanto a valores. Qual é essa diferença?
2. Contrapondo-se aos valores de Mafalda, Susanita argumenta: “Se você sair na rua sem cultura, a polícia te prende? Experimenta sair sem vestido”.
  - a) Do ponto de vista morfológico, como se classificam os substantivos *vestidos* e *cultura*?
  - b) A argumentação de Susanita baseia-se em algo concreto: *vestidos*. Explique como a classificação morfológica de *cultura* contribui para a construção do humor do texto.

Figura: 5

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 30.

O exercício, como se pode ver na ilustração, fora produzido a partir de um texto, no caso, o gênero textual *tira*. A investigação de elementos estilísticos desse gênero textual nos possibilita uma compreensão dinâmica da construção do enunciado, pois as personagens evidenciam que

a construção de “enunciados não se dá de modo aleatório, mas ocorre a partir de fatores que envolvem o processo interativo de comunicação” (SOUZA; LADEIA, 2018, p. 65).

O primeiro questionamento (*A tira mostra claramente a diferença entre as duas personagens*

quanto a valores. *Qual é essa diferença.*), de maneira ‘equivocada’, afirma que a diferenças entre Mafalda e Susanita, no que se refere aos valores, está explícita: “A tira mostra *claramente* a diferença entre as duas personagens quanto a valores” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 30, grifo nosso). Tal elemento linguístico – claramente – revela que a informação é patente no contexto interacional da tirinha, o que desvincula do processo de construção do sentido os saberes anteriores.

Acreditamos, dessa forma, que para que ocorra um entendimento efetivo do sentido da tirinha é necessário uma compreensão, por parte do aluno, anterior (conhecimento prévio) da noção de *cultura* e *valores*. Assim, percebe-se que contexto é fundamental no processo comunicativo.

Dessa forma, tal situação nos impossibilita afirmar, categoricamente, que a informação (a diferença entre as duas personagens) está ‘claramente’ disponibilizada no texto, pois os alunos necessitam lançar mão de conhecimentos extra-texto para construir o sentido que o gênero *tira* propõe. Todavia, a questão posterior (2) dá indícios, ou seja, possibilita que o aluno faça inferências e tente responder ao questionamento anterior, o que seria um risco no processo de ensino e aprendizagem de LM: fazer suposições sem considerar o contexto do aluno. Seguindo os questionamentos, na questão 2:

Contrapondo-se aos valores de Mafalda, Susanita argumenta “Se você sair na rua sem

cultura a polícia te prende? Experimenta sair sem vestido”

a) Do ponto de vista morfológico, como se classificam os substantivos vestidos e cultura?

b) A argumentação de Susanita baseia-se em algo concreto: vestido. Explique como a classificação morfológica de cultura contribui para a construção do humor do texto.

Os autores utilizam as informações contidas nos quadrinhos 2 e 3 e propõem duas perguntas. De um lado, no item (a) é solicitado apenas que o aluno classifique os substantivos vestidos e cultura, uma pergunta de definição (o texto como pretexto). Por outro lado, o item (b) tem a intenção de levar os alunos a refletirem acerca da forma, função e uso que os elementos linguísticos podem produzir na interação verbal.

Assim, pode-se verificar que o exercício proposto anteriormente - embora em uma questão busque apenas definição (questão 2, item a) – compartilha de uma concepção de linguagem enquanto interação, pois se buscou, primeiramente refletir sobre os efeitos de sentido presentes na tira para depois partir para os elementos gramaticais.

Prosseguindo com a análise, o último exercício analisado está presente na página 32 do LD, no qual Cereja e Magalhães (2013) fizeram uso do gênero textual notícia para tratar da questão da flexão de gênero do substantivo. Os autores utilizaram uma notícia intitulada “Uso da palavra presidenta” e, em seguida, quatro questões interpretativas, conforme ilustração a seguir.

## EXERCÍCIOS

Leia o texto a seguir e responda às questões de 1 a 4.

### Uso da palavra "Presidenta"

04/07/2011 às 18h35

A partir de 1<sup>o</sup> de janeiro de 2011, o Brasil tem pela primeira vez uma mulher na Presidência da República. A novidade, porém, trouxe uma dúvida. Para outros cargos de governo a questão do gênero não se mostrou polêmica.

À medida que mulheres foram ocupando funções como as de ministra, governadora e deputada, por exemplo, a alteração do substantivo do masculino para feminino não levantou tantos questionamentos. Mas para presidente, qual seria a regra certa: a presidente ou presidenta?

A norma culta da língua portuguesa aceita as duas formas como corretas e aceitáveis. De acordo com o dicionário Houaiss, "presidenta" é o feminino de presidente, embora seja menos usual. Já o dicionário Aurélio diz que a palavra pode ser usada no masculino e feminino, apontando "presidenta" como "esposa do presidente" ou "mulher que preside".

(Disponível em: <http://www7.planalto.gov.br/presidenta/uso-da-palavra-presidenta>  
Acesso em: 15/4/2012.)

1. O texto faz referência à polêmica em torno do uso da palavra *presidenta* para indicar o cargo da primeira mulher a ocupar a Presidência da República no Brasil. Menciona também os termos *ministra*, *governadora* e *deputada*, comentando que o emprego deles não causou questionamentos. Qual é o masculino desses nomes e como seu feminino é formado?
2. Cite três substantivos terminados em *e* que são empregados tanto em referência ao masculino quanto ao feminino.
3. Cite três substantivos terminados em *e* cujo feminino é formado pela troca da vogal e por *a*.
4. Discuta com seus colegas e com o professor: A preferência pelo uso de *presidenta* constitui uma opção relativa unicamente à flexão de gênero? Justifique sua resposta.

Figura: 6

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 30.

Na notícia, é abordada a temática acerca da polêmica em torno do uso da palavra "presidenta". Notamos que o texto traz a conceituação sobre a flexão do gênero do substantivo e ratifica as explicações dadas anteriormente no tópico "Flexão do Substantivo". Nessa atividade, vislumbramos o que Neves (2002, p. 238) assevera quando diz que, na maioria das vezes, os LDs oferecem "uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica".

As questões 1, 2 e 3 são direcionadas para identificação de formas femininas e masculinas,

utilizando o texto como pretexto, isto é, as questões têm um objetivo meramente classificatório:

1. O texto faz referência à polêmica em torno do uso da palavra *presidenta* para indicar o cargo da primeira mulher a ocupar a Presidência da República no Brasil. Menciona também os termos *ministra*, *governadora* e *deputado*, comentando que o emprego deles não causou questionamentos. Qual é o masculino desses nomes e como seu feminino é formado?
2. Cite três substantivos terminados em *e* que são empregados tanto em referência ao masculino quanto ao feminino.
3. Cite três substantivos terminados em *e* cujo feminino é formado pela troca da vogal e por *a*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 32).

Além disso, esses questionamentos não possibilitam uma reflexão significativa acerca do

efeito de sentido que esses substantivos flexionados expressam na interação verbal. Questões nesse formato (“Cite três substantivos terminados em e que são empregados tanto em referência ao masculino quanto ao feminino” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 32), demonstram uma perspectiva normativa que foca o seguinte processo: conceito – exemplificação – exercício.

Ademais, esse tipo de questão não proporciona ao aluno discussão acerca do texto para que, de forma contextualizada, discuta e reflita o funcionamento da língua. Nas palavras de Bakhtin (2013, p. 43), “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho”, isto é, não se pode limitar o ensino e aprendizagem de LM a práticas mecânicas que focam apenas o código. Deve-se propor exercícios que extrapolem o texto, que permitam ao aluno refletir acerca da língua de maneira crítica. Aqui, fica evidente a importância do professor em mediar a discussão, agregando novos exemplos e propondo estudo da palavra em contextos reais. Para tanto, ressaltamos que é fundamental que o docente compreenda que a concepção de linguagem modifica a forma de planejar o trabalho com a LM no que concerne o ensino.

Diferentemente do que ocorreu nas questões 1, 2, e 3, na questão 4 (Discuta com seus colegas e com o professor: A preferência pelo uso de presidentes constitui uma opção relativa unicamente à flexão de gênero? Justifique sua resposta), notamos uma proposta de extrapolar os limites do texto. Essa proposta – é a que defendemos no presente artigo – fundamenta-se numa concepção de linguagem enquanto instrumento de interação, em que aluno – colegas - professor constroem o conhecimento a partir das trocas de experiências na interação verbal. Nesse sentido, a questão quatro permite que o aluno ultrapasse os conhecimentos linguísticos e reflita “nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos

possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]” (ANTUNES, 2007, p. 81).

Em síntese, diante do que foi discutido até aqui, observamos, nas atividades 1 e 2 (figuras 4 e 5), um embasamento numa perspectiva mais interacionista, pois valorizou-se o uso da língua em diferentes situações comunicativas e, principalmente, permitiu aos alunos reflexões que vão além do texto. Em muitas questões, foram possibilitadas que os alunos exercessem o domínio das habilidades de uso da língua em contextos concretos de interação, compreendendo e produzindo enunciados significativos às diversas situações. Na atividade 03 (figura 06), notamos, ainda, o predomínio da Gramática Normativa e o texto como pretexto (conceito-exemplificação-exercício).

## À guisa das discussões

Diante da análise realizada no capítulo que compõe o livro didático “Português e Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da 2ª série do Ensino Médio, percebemos que existe um longo caminho de reflexão para o ensino de LM numa Concepção de Linguagem enquanto Instrumento Interação e numa Concepção de Gramática que foque um ensino produtivo da língua: uso-reflexão-uso.

O LD analisado demonstrou uma preocupação em atender às mudanças pelas quais o ensino de LM vem passando. Em algumas atividades propostas constatou-se o que defendem os PCN: um trabalho pautado na diversidade de gêneros textuais e que foque a análise e linguística. Ressaltamos que o uso do texto (gênero textual), o estudo da língua permite o aperfeiçoamento de uma visão limitada em detrimento de um olhar para além da norma culta (análise linguística).

Todavia, ainda existe uma utilização significativa do texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais (língua pela língua), isto

é, o ensino da Gramática Normativa (figura 6). Mesmo com tais lacunas em relação à abordagem da gramática, percebemos que já há uma conscientização de que o ensino de língua necessita de contextualização, valorizando assim, a reflexão e práticas situadas na interação verbal.

Dessa forma, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem da gramática deve romper o estudo de estruturas da língua, quebrando paradigmas positivistas (mecanicistas) que apenas se preocupam com o aprendizado de regras em detrimento de um aprendizado que valoriza a construção de efeito de sentido que essas regras têm para a produção textual (oral ou escrita) de maneira crítica pelo aluno.

Nessa perspectiva, podemos destacar que o ensino de gramática dentro desse panorama teórico requer um trabalho que vai além de memorizar nomenclaturas, ou seja, é necessário ultrapassar os limites instituídos pelo ensino tradicional. Ultrapassando esses limites, a atividade com o LD deve possibilitar momentos de reflexão da língua por meio de gêneros textuais orais e escritos, observando as condições de produção. Ainda nessa ultrapassagem, é essencial a função do professor em proporcionar práticas pedagógicas significativas que considerem a concepção de linguagem interacionista nas atividades com a língua.

Por fim, reafirmamos o papel visível e intervencionista do professor, pois, nas palavras de Bakhtin (2013, p. 14), acreditamos que ele deve “ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra”.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português. Encontro & interação: São Paulo. Parábola 2003.
- \_\_\_\_\_. Muito além da gramática. Por um ensino de língua sem pedras no caminho: São Paulo. Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. Gramática contextualizada. “Limpendo o pó das ideias simples”: São Paulo. 2014.
- AVELAR, Joanito Ornelas de. Saberes Gramaticais. Formas, normas e sentidos no espaço escolar. 1ª edição: São Paulo, Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da linguagem. 12ª edição: São Paulo. HUCITEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Questões de estilística no ensino da língua. São Paulo: Editora 34, 2013. (Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo).
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 2. 9. ed. reformulada, São Paulo: Saraiva, 2013.
- GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de Português: São Paulo. Ática, 2005.
- MARCUSCHI, B. Cavalcante, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua Portuguesa. Perspectivas convergentes e divergentes In: MARCUSCHI, B. Costa, Val, MG. (orgs). Livros didáticos de língua Portuguesa: Autética, 2005.
- PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). Estratégias de Leitura – Texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- PERINI, Mário. Sofrendo a gramática: São Paulo: Ática, 2001.
- POSSENTI, Sírio. Por que (Não) ensinar gramática na escola: Campinas SP. ALB, Mercado das Letras, [1996] 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1980.

SILVA, L. L. M. Da Mudar o ensino da língua Portuguesa: Uma promessa que não venceu nem cumpriu, mas que merece ser interpretada. Tese doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994.

SOUZA. Ester Maria Figueiredo; LADEIA, Rayana Thyara Lima Rêgo. O livro didático de Língua Portuguesa: um destaque discursivo para o ensino de gramática. Percursos Linguísticos, Vitória (ES)v. 8, n. 18, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática 1ª e 2ª Graus. 6ª edição: São Paulo. Cortez, 2009.

**Submissão:** 19 de outubro de 2018

**Aceite:** 14 de dezembro de 2018