

ANÁLISE LINGUÍSTICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Maris Ramos Lima (PPGE-UFPE)
marianamaris@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, sobretudo em decorrência das mudanças que a virada linguística operou no modo como compreendemos a natureza da língua e da linguagem, mudaram também as concepções basilares do ensino de língua materna. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, é possível encontrar algumas diretrizes teóricas e metodológicas norteadoras do ensino de língua sob a ótica do discurso. Esse ensino passa a ser pensado com vistas ao aprimoramento da competência discursiva dos alunos, isto é, à expansão da capacidade de interação verbal e à inserção da cadeia de produção dos discursos que circulam socialmente. Assim, o viés normativo que lhe era característico fica deslocado. O domínio da metalinguagem e de regras do *bom uso* – cujo parâmetro era a escrita literária de autores consagrados pela tradição – deixa de estar no centro da organização curricular. O ensino de gramática na sua forma mais tradicional e inflexível perde mesmo a sua razão de existir.

Cabe aqui destacar a proposta de João Wanderley Geraldi (2011), no início dos anos 1980, para se abordarem os fatos da língua na escola a partir de um outro direcionamento, diverso do tradicional binômio identificação-classificação que reinava nas aulas de gramática. Trata-se da prática que ele denominou *análise linguística*, a qual, de acordo com sua proposta, deve ocorrer em articulação aos demais eixos de ensino da língua – leitura e produção de texto. Essa prática deve buscar desenvolver no aluno uma consciência explícita dos mecanismos de manipulação da linguagem a serviço da construção de sentidos. Mais do que conduzir o olhar para *o que* o autor disse, o aluno deverá refletir sobre *como* o autor disse aquilo que disse, isto é, *como* o autor se serviu das inúmeras possibilidades de operar com a linguagem para produzir significação.

Nessa perspectiva, nossa proposta para o presente artigo é investigar a relação entre a análise linguística/ensino de gramática e o desenvolvimento da competência discursiva, através da análise das atividades dedicadas a esse eixo em um livro didático do ensino fundamental. Buscaremos investigar se essas atividades revelam um posicionamento prescritivista – e, portanto, valorizador da metalinguagem como finalidade em si mesma – ou se a reflexão metalinguística é entendida como um meio de expandir a capacidade do aluno de compreender e produzir textos. Nosso objeto de análise é o livro didático *Para viver juntos – Português*, de Cleto, Marchetti e Strecker (2011), direcionado ao 9º ano do ensino fundamental.

Na tentativa de trazer para a discussão um modelo do que consideramos um ensino relevante de gramática, buscamos, entre as resenhas do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2014¹, uma obra cuja abordagem dos conhecimentos linguísticos fosse apontada como textual/discursiva. Por isso, nosso objeto de análise será o livro didático *Para viver juntos – Português*, de Cleto, Marchetti e Strecker (2011), direcionado ao 9º ano do ensino

¹ O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é um programa do governo federal que avalia e fornece livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. O Guia de Livros Didáticos com as referidas resenhas pode ser encontrado no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): < <http://www.fnde.gov.br/>>

fundamental. Dada a necessidade de delimitar o corpus da pesquisa, selecionamos um conteúdo do eixo de análise linguística/ensino de gramática: as orações subordinadas adjetivas. A escolha desse conteúdo se deu pelo fato de considerarmos que ele traz uma gama de possibilidades de trabalho articulado entre gramática e efeitos de sentido – perspectiva que entendemos ser a mais adequada para um ensino de língua relevante. Outra motivação para a escolha foi a recorrência desse tópico no conteúdo programático das escolas brasileiras para o eixo da análise linguística/ensino de gramática.

Realizamos uma análise documental, de natureza qualitativa, buscando responder algumas questões no intuito de compreender *se as atividades de análise linguística favorecem o desenvolvimento da competência discursiva*. Para isso, adotamos os seguintes critérios de análise: a) promovem uma reflexão sobre os usos da língua?; b) pautam-se em textos que circulam socialmente?; c) fundamentam-se numa concepção textual-discursiva de gramática?; d) estão articuladas à proposta de leitura e produção textual do capítulo?.

Inicialmente, discutiremos algumas questões que consideramos essenciais, sempre buscando articular as reflexões daí decorrentes à didática da língua portuguesa. Assim, nossa fundamentação teórica estará dividida em três seções: na primeira, algumas concepções de gramática serão discutidas na sua relação com as concepções de língua e linguagem e com as práticas escolares às quais elas dão sustentação; na segunda, enfocaremos a questão das nomenclaturas, a fim de pensarmos o papel que elas podem ter (ou não) na aprendizagem da língua; e, na terceira, por fim, procuraremos esclarecer o que estamos entendendo por competência discursiva e qual o seu lugar no ensino de gramática/análise linguística.

Na análise dos dados, iniciaremos com uma breve apresentação quanto à organização do livro; faremos uma apreciação crítica geral sobre as atividades; e, em seguida, procederemos a uma análise mais minuciosa da proposta do livro didático, a partir dos critérios acima delimitados. Buscaremos trazer exemplos que consideramos representativos para elucidar nosso posicionamento quanto a cada um dos referidos critérios.

1. Fundamentação teórica

1.1 Concepções de gramática e implicações para o ensino de língua portuguesa

Subjacente a toda prática de ensino, há concepções que sustentam e direcionam essas mesmas práticas. Diante da diversidade de concepções de gramática existentes, a escola e até mesmo alguns livros didáticos por vezes não assumem com clareza seus posicionamentos teóricos (que têm repercussões político-ideológicas). Ora eles ficam obscuros, descontextualizados numa mistura de “retalhos” pouco consistente e pouco produtiva para se pensarem alternativas de ensino-aprendizagem; ora são fruto de uma generalização que reduz a teoria de origem de tal modo que chega a descaracterizá-la em seus aspectos mais fundamentais. Concordamos com Franchi (2013, p. 51) quando afirma que “a crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos”.

Travaglia (2009) e Possenti (1996) apontam para três principais concepções de gramática subjacentes ao ensino e que desaguam em maneiras distintas de compreender a natureza da língua e da linguagem. “Gramática” pode ser compreendida como: a) conjunto de normas que regem o bom uso da língua, isto é, que regulam o modo como a língua *deve* ser usada; b) conjunto de normas que regem o funcionamento da língua em uso, isto é, que regulam o modo como a língua *é* usada; c) conjunto de normas que o falante domina e utiliza para produzir significação.

O primeiro caso alicerça o que conhecemos como *gramática normativa*. A língua é entendida como um sistema abstrato, de cujas regras o sujeito deve apropriar-se a fim de

preservar a língua e evitar sua *degenerescência*. Os usos não contemplados pelo sistema não são considerados como pertencentes à língua, e sim como desvios, erros, degradações. Quando pautada nessa concepção, a escola entende que sua principal função no ensino de língua é ensinar a norma-padrão, única possibilidade de uso legítimo da língua, independentemente das circunstâncias sócio-históricas em que esse uso ocorre. Como a totalidade da língua é entendida como um sistema fechado, formado por signos que se combinam segundo regras, pressupõe-se que quanto mais regras o aluno conhecer, maior será o seu domínio da língua e, conseqüentemente, melhor será o seu desempenho enquanto leitor e produtor de textos. Por isso, os professores apostam em estratégias didáticas repetitivas que permitam ao aluno reconhecer unidades linguísticas (partindo-se dos fonemas até o nível da frase, numa lógica linear de aprendizagem) e atribuir a esses elementos a terminologia técnica adequada, com o intuito de *fixar* as prescrições da gramática normativa.

O segundo caso alicerça o que conhecemos como *gramática descritiva*. Aqui, a variação linguística é percebida como fenômeno natural a todas as línguas, e, desse modo, as variedades são percebidas nas suas especificidades fonológicas, morfossintáticas, semântico-pragmáticas. Não são atribuídos juízos de valor às formas linguísticas predominantes em cada uma das variedades. Como as variedades são vistas como manifestações da língua, também se reconhece que cada uma delas é regulada por uma *gramática*. Quando pautado por essa visão acerca da gramática, o ensino de língua perde seu caráter prescritivo e passa a buscar *explicar* a língua e a linguagem no modo como elas se manifestam nas práticas sociais.

E, enfim, o terceiro caso está vinculado ao que denominamos *gramática internalizada*. Isso significa dizer que todo falante, independentemente de escolarização e de conhecimento formal sobre a língua, dispõe de um largo conhecimento gramatical. É esse conhecimento que permite que ele interaja com outros sujeitos de acordo com suas intenções comunicativas. Muitos professores, em suas práticas, acabam por negligenciar esse conhecimento do qual o aluno já dispõe quando chega à escola e perdem, assim, a oportunidade de promover um ensino que, de fato, dialogue com a língua que os alunos conhecem e por meio da qual interagem verbalmente todos os dias nas mais diversas instâncias públicas de comunicação.

Considerando que o falante tem sim conhecimento sobre gramática – visto que efetiva práticas de linguagem – e que todas as variedades são regidas por uma gramática (e não apenas a língua padrão), assumimos a concepção de que a gramática é constitutiva das atividades enunciativas, ou seja, está implicada em *qualquer* texto escrito ou oral. Travaglia (2011, p. 41), por exemplo, defende que “não há uma separação sustentável entre gramática e texto”. Quando a escola encara a gramática como um objeto de estudo à parte de seu projeto pedagógico para o ensino de língua, demonstra não compreender essa relação de implicação. Concordamos com Franchi (2013, p. 88) quando define a gramática como o “estudo das condições linguísticas de significação”. A gramática diz respeito ao modo como operamos com a linguagem, com o modo como organizamos os elementos linguístico-discursivos e como nos valem dos recursos expressivos de que a língua dispõe para produzir sentido. Por isso, assinala Franchi que a gramática é condição de criatividade, não de enclausuramento, como faz parecer a tradição prescritivista. A partir dessa concepção, acreditamos ser possível promover um ensino de gramática relevante para a interação verbal dos alunos.

1.2 Há lugar para nomenclaturas no ensino de análise linguística?

Um dos pontos cruciais na discussão sobre as necessárias modificações no ensino de gramática é o papel da nomenclatura. Isso porque, no ensino tradicional, ela é o próprio objeto de ensino; e o conhecimento de seus pormenores, os objetivos. As metas de aprendizagem são consideradas alcançadas para o ensino de gramática (e, muitas vezes, para o ensino de língua)

quando o aluno é capaz de identificar segmentos da oração e atribuir-lhes a extensa e detalhada terminologia técnica que a gramática normativa prescreve. Adotando a concepção de língua como interação social, fica difícil sustentar que segmentar e classificar estruturas por si só tenha alguma relevância para o letramento do aluno. Concordamos, então, com Possenti (1996) quando afirma que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (p. 53) e que “é o *conhecimento da língua* que faz com que compreendamos aquilo que os compêndios gramaticais dizem a seu respeito” (p. 88, grifo nosso).

Diante dessas constatações, qual seria, então, o espaço para a nomenclatura gramatical no ensino de língua portuguesa? Para responder a essa questão, trazemos para a discussão a importante diferenciação que Antunes (2007) estabelece entre *regras de gramática e nomenclaturas gramaticais*:

[...] As regras são as normas que especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de suas várias unidades, em seus diferentes estratos (o fonológico, o morfossintático, o semântico, o pragmático). As regras gramaticais implicam, portanto, o uso das unidades da língua: o como deve ser, *para que sejam obtidos determinados efeitos de sentido e de intenção*. (p. 71, grifo nosso)

As nomenclaturas gramaticais, como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes, embora também expressem determinada visão dos fatos que designam. *Não implicam, portanto, competências para alguém falar e escrever melhor* [...]. (p. 78, grifos da autora)

Trouxemos à tona essa distinção porque acreditamos que, além da própria força da tradição, um dos motivos que levam ao apego às nomenclaturas nas aulas de gramática ainda quando se está em busca de um novo modo de ensiná-la e de concebê-la é a confusão conceitual entre a nomenclatura (antes, ela mesma a espinha dorsal da aula de gramática) e a gramática (com suas regras de funcionamento). Ora, levando-se em conta a concepção de gramática e de regra gramatical que discutimos até aqui, as regras têm um papel central no ensino, pois seu aprendizado está implicado no aprendizado do uso da língua. O domínio das regras não é necessariamente explícito, mas, conforme defenderemos na seção seguinte, quanto maior essa explicitude, maiores serão as possibilidades do sujeito de operar com a linguagem em favor de suas intenções comunicativas.

As nomenclaturas, isoladas de uma reflexão sobre suas implicações para a construção de sentidos, não levam a conhecimento algum que não ao mero domínio dessa terminologia técnica. Aqui, cabe destacar, há duas questões fundamentais que Antunes nos aponta no excerto destacado acima. A primeira é que as nomenclaturas são também produto da ação humana. Não são, portanto, neutras. Mesmo aquelas propostas pela gramática normativa foram construídas por seres humanos, com determinadas intenções, com determinadas visões de mundo, com visões sobre a própria natureza da linguagem, sobre o desdobramento de sua ação no mundo (dentre as quais, as teorias que constroem). Assim, as palavras e expressões que compõem as nomenclaturas gramaticais *significam*, e esse significado não pode ser negligenciado pelo professor que busca desenvolver uma atitude reflexiva de seus alunos sobre a língua e a linguagem.

A segunda questão é a função designativa das nomenclaturas. Para falarmos sobre o mundo, precisamos de palavras e expressões que designem as coisas do mundo. É através desse material linguístico (o léxico), associado a diversos mecanismos de construção em todos os planos (fonológico, morfossintático, semântico-pragmático) nos mais diversos níveis

(lexical, frasal, textual-discursivo) – isto é, às regras de gramática –, que produzimos linguagem. A categorização dos elementos da língua e de seus recursos expressivos e a consequente criação de uma nomenclatura gramatical também têm uma razão de ser. A nomenclatura nos possibilita falar sobre a linguagem e, por isso, descrever seu funcionamento, compreender com mais clareza os mecanismos que temos ao nosso dispor *para produzir significação a partir de nossas intenções e das condições de produção enunciativa*. Por isso, o ensino da nomenclatura na escola precisa ter uma razão de ser também (como qualquer decisão sobre o que ensinar na escola): ela deve ampliar a compreensão do aluno acerca da linguagem e possibilitar a ele um maior domínio da língua.

1.3 Análise linguística e a competência discursiva

Acreditamos que todas as ações pedagógicas propostas para as aulas de gramática (e, claro, para as aulas de língua portuguesa como um todo) devem ter finalidades discursivas. Por isso, é imprescindível delimitar o que estamos concebendo como competência discursiva.

Conforme explicitamos na introdução deste artigo, as diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa no Brasil estão traçadas nos PCNs. Esse documento, já de início, explicita a profunda relação entre o ensino de língua, o desenvolvimento da competência discursiva e a formação para a cidadania – relação esta que justifica a necessidade de se pensar todo o projeto de ensino de língua materna em torno do aprimoramento dessa competência. Em notas de rodapé, esse mesmo documento define a competência discursiva como “[...] um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (BRASIL, 1998, p. 23). E a competência discursiva, ainda de acordo com os PCNs, pressupõem duas outras, intimamente relacionadas: a competência linguística e a competência estilística. A primeira “[...] refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos [...]”, e a segunda “é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 23).

As operações correspondentes a cada uma dessas competências são realizadas pelo sujeito de forma articulada, de modo que a produção de qualquer enunciado requer o domínio de mecanismos de manipulação dos elementos linguísticos e dos recursos expressivos articulados às circunstâncias enunciativas. Perceba-se que, se concebemos a gramática numa perspectiva textual-discursiva, conforme defendemos na primeira seção deste artigo, ambas as competências – a linguística e a estilística – podem ser ampliadas através do ensino de análise linguística.

E, se ambas as competências – ou seja, a competência discursiva – se vinculam à produção e compreensão de textos, um ensino com vistas ao desenvolvimento dessas competências requer que a unidade de ensino privilegiada seja o *texto*, não a *oração*. A manifestação da língua se dá necessariamente através de textos. É através de textos que interagimos com o outro, que produzimos sentido, que atuamos no mundo. Não faz sentido, então, que o ensino de língua se pautem em *segmentos* sem vínculo algum com a circulação de discursos. Em consonância com o pensamento de Mendonça (2009, p. 203, grifo nosso), acreditamos que

o isolamento de unidades mínimas [...] é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido *se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes*.

Assim, o trabalho com gramática na escola deve fugir do tratamento artificial para com a linguagem típico da abordagem tradicional desse eixo de ensino, devendo se pautar em situações concretas de interlocução. Ou seja, em vez de palavras e frases descontextualizadas, é o texto que servirá de ponto de partida (*e chegada*, como nos lembra Mendonça) para toda e qualquer reflexão mediada pelo professor nas aulas de português.

Cabe, por fim, lembrar que só é possível voltar o trabalho com qualquer eixo de ensino de língua para o desenvolvimento da competência discursiva se entendemos esse eixo como parte de um projeto pedagógico. Isso significa dizer que o trabalho com os eixos de análise linguística, leitura/escuta de textos e produção de textos (orais e escritos) deve ser necessariamente harmonioso, isto é, direcionar seus esforços para objetivos em comum. Objetivos que só podem ser alcançados numa ação conjunta, que busque formar os alunos para o mundo dos discursos.

2. Análise dos dados

A obra *Para Viver Juntos – Português*, de Cleto, Marchetti e Strecker (2011), tem seus capítulos organizados a partir de gêneros textuais. As atividades que iremos analisar compõem o capítulo 3, que se dedica ao estudo dos gêneros crônica esportiva e reportagem. No caso das atividades de análise linguística, elas estão vinculadas apenas ao gênero crônica esportiva. A parte dedicada ao eixo dos conhecimentos linguísticos se chama “Reflexão Linguística” e está, por sua vez, dividida em “Na Prática” e “Língua Viva”. Encontramos, ainda, as seções “Questões de escrita” (cujo enfoque é a acentuação, a ortografia e a pontuação) e “Atividades Globais” (que retomam conteúdos linguísticos explorados).

Percebemos, a partir de nossa análise, a existência de duas perspectivas distintas nas duas primeiras seções dedicadas ao estudo das orações adjetivas: enquanto que, em “Na Prática”, encontramos uma proposta de trabalho mais tradicional (no sentido explicitado na fundamentação teórica que embasa este trabalho); em “Língua Viva”, identificamos uma proposta que, ao nosso ver, atende à finalidade de desenvolver a competência discursiva. A seguir, com base nos critérios metodológicos que traçamos para a realização deste estudo, buscaremos expor as razões que nos levaram a tal apreciação crítica.

2.1 Na Prática: uma “análise” limitada à estrutura

Com exceção do primeiro exercício – em que é possível encontrar algumas pistas sobre a relação entre as orações adjetivas e a produção de sentidos, mas de uma forma bastante limitada –, todas as questões propostas na primeira seção (“Na Prática”) são focadas no domínio da nomenclatura gramatical e têm como unidade de análise a oração. Além disso, na maioria dos casos, elas se utilizam de fragmentos de textos aos quais o aluno nem mesmo tem acesso. Em uma das questões, os autores chegam a propor a reescrita de uma frase inventada, claramente criada apenas com fins didáticos, sem contextualização alguma. E na única questão em que encontramos um texto (tirinha), as perguntas formuladas ou exigem interpretação sem relação com o conteúdo de estudo focalizado (as orações adjetivas) ou exigem apenas a identificação de segmentos morfossintáticos (oração adjetiva e pronome relativo) e sua classificação.

A fim de evidenciar os fatos que relatamos acima, procederemos à análise de três questões encontradas na referida seção (ver Anexo A). Em relação ao nosso primeiro critério de análise, percebemos que as questões não promovem uma reflexão acerca dos usos da língua. As habilidades exigidas não atentam para a dimensão textual-discursiva da linguagem.

A questão 7 e a letra “a” da questão 5 exigem do aluno apenas a identificação das orações adjetivas e sua classificação, configurando-se como uma atividade sem repercussão

para a ampliação da capacidade do aluno de compreender e produzir textos. O problema não está na classificação, mas no fato de esta ser a finalidade última (e única, no caso da questão 7) da atividade. A abordagem dessas questões faz parecer que as categorizações gramaticais existem no vazio, não têm uma razão de ser, não se relacionam com mecanismos de construção textual de que o sujeito lança mão para produzir significação. O aprendizado aqui é “circular”: o aluno classifica para aprender a classificar.

No exercício 6 e na letra “b” do exercício 5, os autores solicitam ao aluno a reescrita dos excertos. A princípio, esta poderia ser uma atividade produtiva do ponto de vista do domínio das operações de construção de textos, pois poderia levar o aluno a perceber as inúmeras possibilidades que a língua nos dá de mobilizar recursos expressivos para *dizer de outro modo*. Acreditamos, como Geraldini (2010, p. 78), que “dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com outras vozes sociais”. No entanto, o motivo que os autores do livro didático sugerem no enunciado para que o aluno reconstrua os excertos é a repetição de estrutura. Na questão 5, anunciam como hipótese: “Imagine que o redator dessa matéria não desejasse repetir tal estrutura”. Ora, por que o redator não desejaria proceder a tal repetição? Qual a intencionalidade discursiva por trás desse desejo? Quando optamos por reconstruir um enunciado, não o fazemos porque “a estrutura se repete” ou porque “os períodos são semelhantes quanto à classificação de suas orações”. As possíveis motivações relacionadas a efeitos de sentido não são contempladas na questão. Com o mesmo espírito, na questão 6, o aluno deverá modificar a frase porque “a repetição do pronome relativo” a torna “confusa”. Observe-se que o aluno nem mesmo é levado a refletir sobre o porquê dessa “leitura confusa”. O aluno deverá substituir orações adjetivas por adjetivos e, se o fizer, terá cumprido o objetivo do exercício. A repercussão dessa substituição para a significação não importa.

Antunes (2005), num estudo sobre a repetição como um importante mecanismo para estabelecer a coesão textual, nos lembra da necessidade de se refletir sobre a adequação ou não da repetição do ponto de vista de sua *funcionalidade* na construção do texto. Desse modo, critica a atitude mecânica e irrefletida, recorrente na escola e em livros didáticos, de se proibir repetições em textos, dando ao aluno a impressão de que elas necessariamente significam um problema. Assim, se – como vimos defendendo ao longo deste trabalho – consideramos que o aspecto privilegiado para o ensino de língua deve ser a significação, esse deve ser o parâmetro no momento de propor a reformulação de um enunciado ao aluno. Isso não implica que só é coerente propor a reescrita diante de um problema de construção, mas o aluno deve ter clareza dos objetivos da atividade que lhe propõem: se ele está reescrevendo para pensar sobre as outras formas de dizer (caso que poderia ser explorado na questão 5); ou se o está fazendo para solucionar um ou mais pontos de sentido que o modo de dizer deixou obscuro (questão 6). No entanto, em nenhuma questão analisada, o sentido é explorado. Na questão 6, o problema nos parece ainda mais grave, tendo em visto que os autores propõem desfazer a “confusão na leitura” apenas substituindo orações adjetivas por adjetivos.

Quanto ao segundo critério de análise, conforme já anunciamos, as atividades não são pautadas em textos situados sócio-historicamente, mas em fragmentos ou mesmo – no caso da questão 6 – numa frase inventada exclusivamente com fins didáticos. Neves (2009, p. 80) destaca que “a gramática acionada naturalmente pelo falante de uma língua para organizar sua linguagem não se limita à estrutura de uma oração ou de um período”, o que nos leva a concluir que um ensino de gramática que valorize a natureza da linguagem – “sempre ativada para a produção de sentidos” (NEVES, 2009, p. 85) – deve necessariamente partir de textos que circulem nas práticas sociais. Como já vimos, é a partir de textos que interagimos, que nos colocamos no mundo através da linguagem.

No tocante à concepção de gramática subjacente a essas atividades – nosso terceiro critério de análise –, embora não tenhamos elementos suficientes para afirmar que a gramática seja vista a partir do critério do “bom” uso, podemos afirmar que as categorizações que enraizam os exercícios são oriundas da gramática normativa tradicional. De fato, não há uma perspectiva de correção linguística. Mesmo nas atividades em que o aluno é convidado a reescrever os excertos que lhe são apresentados (questões 5 e 6), o parâmetro não é transformar o “errado” em “certo”. Há, contudo, uma compreensão de que as frases devem ser reconstruídas por apresentarem “repetições”, e essas repetições, como discutimos acima, são pensadas do ponto de vista da estrutura e da classificação morfossintática.

Nas atividades de identificação e classificação, a unidade privilegiada é a oração. Os critérios de classificação são baseados também na estrutura, e nem mesmo é proposta uma reflexão sobre a terminologia que se está buscando ensinar. Por essa razão, podemos dizer que, por ser priorizada a dimensão estrutural das frases e dos fragmentos de textos, o livro, nessas atividades, adota uma postura típica da gramática normativa. Trata-se, novamente, de uma atividade “autocentrada”, isto é, que só tem sentido dentro do próprio universo que constrói. Estamos de acordo com Antunes (2007, p. 79) quando afirma que “[...] a análise da própria nomenclatura poderá favorecer uma maior compreensão do que sejam as unidades e categorias gramaticais”. Mas, nas atividades analisadas, não há uma reflexão sobre o que *significam* as categorias que o aluno é chamado a dominar, sobre o aspecto funcional da nomenclatura. Por isso, o cumprimento das atividades não resulta numa *explicação* sobre a língua e sobre o recurso expressivo que o capítulo do livro se propõe a ensinar.

No que concerne ao nosso último critério de análise – a articulação com os demais eixos de ensino –, não percebemos integração entre as atividades analisadas e a proposta de ensino de leitura e de produção textual.

Quanto à leitura, não há articulação nem em relação às atividades propostas nas subseções da “Leitura 1” e da “Leitura 2” (o único ponto de contato é o fato de a questão 5 utilizar um excerto de um texto pertencente a um dos gêneros trabalhados no capítulo – a crônica esportiva –, fator que não consideramos relevante quanto à efetivação de um projeto pedagógico), nem em relação aos próprios textos (quando são textos, são apenas fragmentos) contidos nas questões. A natureza das questões propostas não amplia a compreensão do aluno sobre o funcionamento sócio-discursivo do gênero, de modo que não faria diferença para o aluno se os trechos tivessem sido retirados de qualquer outro texto, na medida em que não são explorados os efeitos de sentido produzidos pelo emprego das orações adjetivas.

Já o trabalho com a produção textual é proposto *antes* do trabalho com a análise linguística, de modo que os conteúdos estudados neste eixo não são explorados naquele. No caso das atividades até aqui investigadas, tendo em vista que as orações adjetivas não foram exploradas como recursos expressivos, como formas de se construir enunciados a partir de uma intencionalidade discursiva no interior de um contexto sócio-histórico, consideramos que não haveria como se estabelecer uma articulação pertinente entre os eixos de gramática e produção de texto. Como já vimos, as atividades de escrita (limitadas à reconstrução de frases) se pautavam em motivações meramente estruturais.

2.2 Língua Viva: uma gramática da significação

Agora, focalizaremos as atividades de análise linguística propostas na seção “Língua Viva”, as quais, conforme anunciamos brevemente, apresentam uma perspectiva distinta do trabalho proposto na seção “Na prática”. Nesse segundo momento, as questões elaboradas pelos autores dialogam umas com as outras, constituindo-se um trabalho sistemático e significativo quanto ao *uso* das orações adjetivas. A cada questão, o aluno vai aprofundando a sua compreensão acerca das repercussões do emprego dessas orações para os sentidos que o

autor pretendeu imprimir aos textos. Por essa razão, por enxergamos as questões propostas como um todo integrado, que contribuem coletivamente para alcançar uma meta de aprendizagem em comum, optamos por fazer a análise de toda a atividade, que pode ser observada no Anexo B.

Entendemos que o conjunto das questões presentes na seção “Língua Viva” favorecem o desenvolvimento da competência discursiva; e, do mesmo modo como procedemos na análise da seção anterior, justificaremos nosso posicionamento com base nos quatro critérios de investigação estabelecidos em nossa metodologia de pesquisa.

Em relação ao nosso primeiro critério, acreditamos que a atividade analisada promove uma reflexão sobre os usos da língua, pois as habilidades que exige do aluno vão muito além da mera identificação e classificação de estruturas. Aqui, percebemos que os autores fazem referência à nomenclatura gramatical nos enunciados das questões, mas é *sempre* com vistas à relação entre a categorização e os efeitos de sentido. Observe-se, por exemplo, a questão 5. A cada pergunta feita, o aluno é desafiado a perceber o uso das orações adjetivas como mecanismos dos quais o autor da crônica lançou mão para alcançar finalidades comunicativas, para se posicionar diante do fato sobre o qual escreve seu texto: a derrota do tenista Guga no torneio. Para responder à letra “a”, o aluno deverá perceber de que modo as orações adjetivas construídas pelo autor caracterizam o sujeito a quem se referem. Essa análise deverá ser ampliada na resposta à letra “b”, visto que o aluno precisará perceber o tom pejorativo da caracterização – que, inclusive, ganha força por singularizar o jogador (isto é, pelo uso da forma restritiva). E, por fim, os autores propõem na letra “c” uma reflexão acerca da intencionalidade discursiva por trás da *escolha de construção* do autor. Em vez de apenas exigir do aluno uma análise que não ultrapasse o nível da sintaxe (como, por exemplo, perguntar apenas sobre que termo incide a oração), os autores pedem uma reflexão sobre as razões que teriam levado o autor a, por meio das orações adjetivas, caracterizar a vida, não o tenista derrotado. Parece-nos uma reflexão bastante produtiva na medida em que permite ao aluno compreender que nossas ações de linguagem são, em alguma medida, sempre ideológicas, revelam nossos modos de enxergar o mundo e de se posicionar diante dele. E esse posicionamento tem íntima relação com a *gramática* do nosso dizer, pois, como nos lembra Franchi (2013, p. 61), ao produzir um enunciado, o sujeito “se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista”.

A atividade proposta nesta seção tem como unidade de análise o *texto*, atendendo, portanto, ao nosso segundo critério. São duas crônicas esportivas (inter-relacionadas, inclusive) publicadas em um blog especializado em esportes (*Blog do Juca*). Ou seja, são textos que circulam em práticas sociais de linguagem. E é nesses textos, com uma funcionalidade discursiva própria, que o aluno será convidado a refletir sobre um dos vários recursos expressivos que o autor escolhe para fazer circular suas ideias. Mendonça (2007, p. 77) nos lembra que “[...] as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente”.

Destacamos, nesse aspecto, as questões 3 e 4 por estabelecerem uma clara relação entre sintaxe e significação. O aluno poderá, a partir dos questionamentos propostos, perceber como as escolhas do autor quanto à estrutura sintática dos enunciados desembocam em efeitos de sentido: na questão 3, a certificação da carreira de Guga como singularmente destacada das carreiras dos demais tenistas brasileiros; e, na questão 4, além da relação de proximidade traçada entre futebol e tênis, a *relevância* de se estabelecer esse paralelo dentro de um contexto discursivo mais amplo. O aluno tem a possibilidade de olhar com mais criticidade para a própria produção discursiva midiática que o rodeia a todo tempo e que, direta e indiretamente, ajuda a construir sua visão de mundo.

Quanto ao terceiro critério de análise, acreditamos que, nessas atividades, os autores – contradizendo a concepção subjacente à seção *Na Prática* – partem de uma perspectiva textual-discursiva de gramática por colocarem todas as questões a serviço da compreensão dos sentidos dos textos e do funcionamento da linguagem. A questão 2, por exemplo, é iniciada com perguntas (letra “a” e letra “b”) que, isoladas, poderiam compor um trabalho pedagógico tradicional, reduzido à dimensão da estrutura. É importante notar, entretanto, que identificar o antecedente da oração não é o objetivo final da atividade, mas uma ferramenta para se compreender a relação estrutura/sentido, explorada sobretudo na letra “d”, em que os autores perguntam sobre a relação “entre a *importância sintática* de cada uma dessas orações e o *valor* que o comentarista atribui a cada jogador” (CLETO, MARCHETTI e STRECKER, 2011, p. 104, grifos nossos). Assim, a análise dos segmentos ganha sentido por ter como ponto de chegada a compreensão global do texto.

Nossa avaliação em relação ao último critério foi, em certa medida, antecipada quando decidimos expor toda a atividade para realizar a análise que aqui propomos. Entendemos que as questões se articulam de um modo tal (inclusive, o trabalho com os dois textos selecionados) que seria difícil demonstrar esse diálogo se retirássemos uma delas do conjunto. Considerando-se que uma das propostas para este capítulo era o estudo do gênero crônica esportiva, acreditamos que o trabalho com análise linguística da seção “Língua Viva” se alinhou ao trabalho proposto para o eixo de leitura. Já em relação ao eixo da produção textual, conforme já indicamos anteriormente, não há propriamente uma vinculação direta, já que, na sequência proposta pelo livro, as atividades de produção de texto são anteriores às de análise linguística.

Considerações finais

Com base na apreciação crítica realizada ao longo deste estudo, percebemos ainda temos um longo caminho a ser percorrido rumo a uma nova concepção de gramática e a novas alternativas para seu ensino, no interior de um projeto pedagógico que vise ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e sua inserção – cada vez mais aprofundada – em práticas sociais de letramento. Reconhecemos a importância de se pesquisarem as propostas contidas nos livros didáticos, dada a dimensão do espaço que esse material passou a ocupar nas práticas escolares. Sabemos o quanto o livro didático é central na definição das políticas públicas de ensino e, por isso mesmo, a força que tem na definição do currículo escolar e no direcionamento do trabalho do professor.

Em nossa pesquisa, percebemos que, numa mesma proposta de trabalho, é possível encontrar perspectivas teóricas distintas. Foi o que percebemos ao analisar as atividades de análise linguística contidas nas seções “Na Prática” e “Língua Viva” do livro *Para Viver Juntos – Português* (CLETO, MARCHETTI e STRECKER, 2011), direcionado ao 9º ano do ensino fundamental. Se na primeira seção encontramos uma proposta de ensino de gramática focada no domínio da nomenclatura, na segunda pudemos evidenciar uma preocupação com a compreensão e a produção de sentidos – que entendemos como norte adequado para o desenvolvimento da competência discursiva. A abordagem textual-discursiva que os autores imprimem aos exercícios propostos na seção *Língua Viva* nos leva a acreditar que a abordagem normativa – e puramente estrutural – da primeira seção explica-se por um olhar para o forte apego à tradição ainda recorrente em nossas escolas. Talvez estejamos num caminho de transição.

Mas é importante não perdermos de vista a necessidade da transformação efetiva, isto é, a necessidade de transformar a escola num espaço formativo, num espaço de reflexão (e não apenas de reprodução). O ensino de língua tem uma repercussão na formação cidadã do aluno, na medida em que pode lhe oferecer novas possibilidades de expressão e de interação

com o mundo. O viés por meio do qual o professor entende o papel da gramática (e de que gramática?) no ensino de língua é determinante para promover essa inserção: pode adensar o diálogo do aluno com textos que circulam socialmente, ou pode também silenciar a sua voz e promover exclusão social ao privilegiar atividades que negam a natureza textual e discursiva da linguagem e, assim, negligenciar a participação ativa do aluno no mundo letrado. O conhecimento gramatical é essencial para a formação linguística do indivíduo, mas estamos aqui nos referindo a uma concepção ampla de gramática, voltada para os processos de significação (FRANCHI, 2013), não para as prescrições normativas em que se pauta o ensino tradicional.

Referências

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CLETO, M. L.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H. *Para viver juntos – Português. 9º ano. 2 ed.* São Paulo: Edições SM, 2011.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.) *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GERALDI. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: CAVALCANTE, M. C. B.; MENDONÇA, M.; SANTOS, C. F. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gramática – Ensino plural*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Anexos

Anexo A:

5. Leia um trecho de uma reportagem.

Cada vez mais, é comum a divulgação de casos de jogadores que sofrem problemas cardíacos em campo. É uma situação assustadora, que deve servir de alerta para um risco muito real.

Dassler Marques, Marcus Alves e Libiratan Leal. Cenas que poderiam ser evitadas. Revista *Trivela*. São Paulo, Trivela, out. 2007. p. 34.

- a) Identifique e classifique as orações que compõem cada período desse trecho.
b) Os dois períodos são semelhantes quanto à estrutura, isto é, quanto à classificação de suas orações. Imagine que o redator dessa matéria não desejasse repetir tal estrutura. Como ele poderia reescrever o segundo período?

6. Leia a frase abaixo.

Os patos possuem uma glândula que fica perto da cloaca, que se chama glândula uropigial, que produz uma secreção que é capaz de tornar as penas impermeáveis à água.

A repetição do pronome relativo torna a leitura da frase confusa. Reescreva-a substituindo duas orações subordinadas adjetivas por adjetivos.

7. Copie o trecho a seguir em seu caderno e sublinhe as orações adjetivas.

Acredita-se que o primeiro presépio foi feito no século 8, na Igreja Santa Maria Maggiore, em Roma, onde o próprio papa rezava a missa de Natal. A tradição, porém, ganhou bastante popularidade depois que, em 1223, São Francisco de Assis montou o primeiro presépio vivo de que se tem notícia. Para relembrar o ambiente humilde em que Jesus nasceu, usou um boi e um asno de verdade, uma manjedoura cheia de feno e alguns camponeses e pastores pobres de Assis, na Itália.

Revista *Galileu*. Edição Especial n. 1. São Paulo, Globo, nov. 2002. p. 11.



(CLETO, MARCHETTI e STRECKER, 2011, p. 103)

Anexo B:

LÍNGUA VIVA Orações subordinadas adjetivas: generalização e especificação

1. O texto abaixo foi escrito por Juca Kfourri, comentarista esportivo, por ocasião da despedida do tenista Gustavo Kuerten das quadras. Leia-o.

O começo do adeus do Manezinho da Ilha

Guga começa a se despedir do tênis hoje, ali pelas 21h, na Bahia, mais exatamente na Copa do Sauípe, no Torneio Aberto do Brasil.

Seu adversário será o argentino Carlos Berlocq, que acaba de ser quadrifinalista no Aberto de Viña del Mar, no Chile.

O argentino é o favorito e o próprio Guga é quem diz que ganhar ou perder, agora, não tem mais a menor importância.

Ele quer ter apenas o prazer de jogar, presente que se deu antes de abandonar definitivamente a raquete, encerramento prematuro da carreira por problemas físicos.

Mas carreira que já está para sempre na história do tênis mundial, como tricampeão em Roland Garros.

E carreira do melhor jogador brasileiro de tênis de todos os tempos, o único que chegou a ser número 1 do mundo e por quase um ano.

Hoje, como ontem e como amanhã, é dia de bater palmas para Gustavo Kuerten, o Guga, quatro letras como Pelé, como Zico, como Mané, ele que sempre gostou de ser chamado de Manezinho da Ilha.

Juca Kfourri. Disponível em: <<http://blogdojuca.blog.uol.com.br>>. Texto de 12 fev. 2008. Acesso em: 2 dez. 2010.



- a) O cronista, sem rodeios, anuncia que o jogador argentino Carlos Berlocq é favorito no jogo contra Guga. Que efeito de sentido essa afirmação pode causar no leitor? Justifique sua resposta.
b) Observe.

"Seu adversário será o argentino Carlos Berlocq, que acaba de ser quadrifinalista no Aberto de Viña del Mar, no Chile."

"[...] do melhor jogador brasileiro de tênis de todos os tempos, o único que chegou a ser número 1 do mundo [...]"

É significativo que o texto use orações subordinadas adjetivas para tratar de ambos os jogadores. Qual é a função dessas orações?

- c) Como se classifica cada uma dessas orações subordinadas adjetivas?
d) Por que é importante que a crônica explique ao leitor quem é Carlos Berlocq?
2. Responda com base nos dois trechos acima.
a) Qual é o antecedente da oração "que chegou a ser número 1 do mundo"?
b) Qual é o antecedente da oração "que acaba de ser quadrifinalista"?
c) Qual das duas orações subordinadas adjetivas é sintaticamente indispensável à frase: a que se refere a Carlos Berlocq ou a que se refere a Guga?
d) Que relação se poderia ver entre a importância sintática de cada uma dessas orações e o valor que o comentarista atribui a cada jogador?
3. Qual é a construção sintática utilizada pelo cronista para indicar a singularidade da carreira de Guga? Em outras palavras: de que modo ele atesta que não se trata de uma carreira qualquer?

4. O texto aproxima o tênis do futebol e compara Gustavo Kuerten a alguns dos melhores jogadores de futebol de todos os tempos.
a) Qual é o fato linguístico que permite o estabelecimento dessas relações? Através de que tipo de oração ele é expresso no texto?
b) Qual é a importância desses paralelos em um país onde, em comparação ao futebol, o tênis é um esporte que mobiliza pouco o público e a imprensa?

As orações subordinadas adjetivas podem especificar os termos que as antecedem e, assim, contribuir para a precisão dos textos.

5. A crônica abaixo foi produzida pelo mesmo autor e divulgada no dia seguinte ao da que você acabou de ler. Atente aos sentidos criados pelas orações subordinadas adjetivas em destaque.

"Eu não consigo mais"

"Não é que eu não queira jogar mais, é que não consigo mais."

Mais claro, sincero, franco, impossível.

Era Guga, se dirigindo aos torcedores depois de perder na estreia do Torneio Aberto do Brasil, na Costa do Sauípe, por 2 a 0, com parciais de 7/5 e 6/1.

O nome do vencedor, um tenista argentino, sinceramente, e sem nenhum menosprezo, não interessa.

Porque sem que tenha culpa disso, ele é como o forasteiro que ganha o duelo com o velho xerife já sem forças, por mais que tenha sido o melhor do oeste, do sul e do norte e do leste.

Guga não consegue mais, depois de ter conseguido ser o número 1 do mundo por quase uma temporada inteira.

Não entender a dor de Guga, não entender o sofrimento de Guga, não entender o prazer de Guga, não entender o esforço de Guga e não entender a despedida de Guga não é só não entender de Guga, é não entender a vida que, como a de Guga, é repleta de altos e baixos.

A de Guga, aliás, muito mais de altos do que baixos.

Juca Kfourri. Disponível em: <<http://blogdojuca.blog.uol.com.br>>. Texto de 13 fev. 2008. Acesso em: 2 dez. 2010.

- a) Na crônica do dia anterior, o jogador argentino fora apresentado através de uma oração subordinada adjetiva explicativa. Já nesse segundo momento, o cronista refere-se a ele "como o forasteiro que ganha o duelo com o velho xerife já sem forças". Essa oração subordinada adjetiva restritiva singulariza o jogador? Explique sua resposta.
b) Por que se pode afirmar que a oração subordinada adjetiva restritiva "que ganha o duelo com o velho xerife já sem forças" tem sentido pejorativo?
c) Nesse texto, Guga não é qualificado mediante orações subordinadas adjetivas. Para explicar seu sofrimento, seu prazer, sua despedida, o que o cronista qualifica é a vida, que é repleta de altos e baixos. Qual é o efeito criado por essa oração subordinada adjetiva explicativa no texto?

As orações subordinadas adjetivas podem, também, apresentar características genéricas aos termos que as antecedem e, assim, trazer ao texto opiniões fundamentadas no senso comum.



(CLETO, MARCHETTI e STRECKER, 2011, p. 104-105)