

GRAMÁTICA E ENSINO: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO

Leidiana Rodrigues do Vale¹
Vanice Lacerda de melo Barbosa²

RESUMO

O presente trabalho discute a abordagem dos conteúdos gramaticais, mais especificamente os pronomes relativos apresentados no livro didático Português Linguagens, 9º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva, em 2015. Objetivou-se analisar se as práticas de ensino dos pronomes relativos propostas nesse material didático contribuem para um aprendizado significativo. Além disso, buscamos refletir se a abordagem advém de uma concepção epilinguística de ensino da gramática – ensino contextualizado, através do qual as palavras apresentam uma multiplicidade de significados e uso, de acordo com o contexto em que estão inferidas. De caráter metodológico qualitativo e interpretativo, esse estudo parte da concepção do ensino de gramática à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Como suporte teórico apoiamos-nos em autores como Antunes (2003, 2014), Brait e Silva (2012), Bagno (1999), Koch (2005, 2018) e Possenti (1996). As observações mostram-nos que as questões não priorizam uma leitura reflexiva e dialógica com o texto, não evidenciam uma construção de sentidos a partir dos pronomes relativos, pois há um tratamento dicotômico entre a exploração do componente gramatical e a compreensão do texto. Evidencia-se, portanto, que é preciso repensar o ensino da gramática a partir de novas estratégias e, nesse contexto, o material didático deve apresentar atividades que proporcione uma reflexão sobre o uso e funcionamento da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Pronome relativo; Ensino; Construção de sentido.

INTRODUÇÃO

Embora a maioria das concepções sobre o ensino da língua advém da visão de sujeito ativo que constrói significados na interação com outros discursos, no diálogo com o texto, as práticas em sala de aula, muitas vezes, partem de um ensino fragmentado, sem relação com o texto. Desse modo, impossibilita o desenvolvimento de experiências prazerosas e significativas no que se refere à leitura, à escrita, assim como, à compreensão de regras gramaticais. Segundo Possenti (1996) o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Contudo, nessa busca em alcançar o êxito no ensino do português padrão, o ensino, muitas vezes, fracassa nas escolhas das condições.

¹ Mestranda do curso Profissional em Letras Campus de Cajazeiras.
Leidyvalle25@hotmail.com

² Professora orientadora Doutora da Universidade Federal de Campina Grande.
Vanice09@hotmail.com

De acordo com o documento normativo BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver sobre a língua ao longo das etapas e modalidades da educação básica, com relação ao ensino da língua materna, a finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas. Contudo, segundo Antunes (2014, p.33): “somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê”.

Diante dessa problemática, faz-se necessário ressignificar as práticas de ensino assim como analisar criticamente as abordagens, inclusive dos livros didáticos, para que a concepção sobre o ensino da língua não fique preso à exposição de regras fragmentadas e descontextualizadas. O desenvolvimento do conhecimento linguístico deve partir, primeiramente, de situações comunicativas, considerando todos os contextos: formal/informal, oral/escrito, pois são as diferentes situações comunicativas, diferentes informações, gêneros e objetivos que proporcionam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do falante.

Quanto maior o domínio dos recursos linguísticos, maior o leque de escolha e maior a possibilidade de realizarmos as atividades comunicativas com êxito. Desse modo, esperamos que o ensino de gramática parta das situações de uso e conduza uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Como afirma Antunes (2003), a questão maior é definir que regras ensinar e em que perspectiva.

Visando compreender essas concepções, o nosso estudo busca analisar as perspectivas do ensino de gramática, a partir do livro didático - Português Linguagens, 9º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva, em 2015 – e como se dá a abordagem dos tópicos gramaticais, mais especificamente os pronomes relativos. Buscamos analisar ainda se a abordagem traz uma prática de ensino com caráter *epilinguístico*, ou seja, um ensino no qual a gramática é tratada de forma reflexiva.

Para emprendermos essa reflexão, formaram a nossa base autores como Antunes (2003, 2014), Brait e Silva (2012), Bagno (1999), Koch (2005, 2018) e Possenti (1996). Ademais buscamos evidenciar o ensino à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997). Esse instrumento propõe que a atividade *Metalinguística* - conteúdo gramatical focado no ensino de regras- deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Esse estudo é de caráter qualitativo e interpretativo e está organizado em três seções. Inicialmente apresentamos algumas concepções sobre o ensino da língua e evidenciamos

como essas concepções, muitas vezes, fundamentam-se, principalmente, no ensino das normas gramaticais. Em seguida, traçamos uma reflexão sobre a construção de sentido dos textos a partir dos elementos coesivos, tendo como suporte o poema “Palavra” de Carlos Drummond de Andrade e dos seus recursos coesivos para, assim, refletirmos sobre a abordagem desses elementos, em especial os pronomes relativos, no livro didático Linguagens, 9º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O campo empírico da pesquisa qualitativa, com o seu caráter exploratório e interpretativo, foi fundamental para a definição do nosso objeto de estudo, a abordagem dos pronomes relativos no livro didático do 9º ano. A análise tem como foco perceber como o livro didático pode contribuir para a construção de saberes relativo a esses elementos gramaticais de forma articulada com o texto, pois nas novas concepções de ensino, o texto ganha centralidade permitindo que o aluno reflita sobre os recursos expressivos. Tais concepções vão ao encontro do que é definido na BNCC quanto à centralidade do texto, de modo a relacioná-lo ao seu contexto de produção, proporcionando o desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

A seleção do livro didático Português Linguagens, 9º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães - publicado pela editora Saraiva, em 2015- como objeto de estudo se deu porque esse constitui-se como material em uso pelos professores do 9º ano da rede pública municipal de Pedra branca- CE. A abordagem dos pronomes relativos como recorte para o estudo advém da percepção que esse recurso coesivo favorece a compreensão do texto como um todo coeso e coerente, como uma unidade significativa. Esse trabalho propõe que haja um elo entre a compreensão do uso que se faz desses recursos linguísticos presentes nas situações comunicativas e o ensino das normas gramaticais, possibilitando ao aluno desenvolver competências linguísticas de acordo com as exigências próprias de cada contexto comunicativo.

De acordo com Koch (2005), o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Diante dessa percepção de sujeito ativo, analisamos também a percepção de sujeito refletivo que aprimora a sua linguagem, adequando-a as diferentes situações de uso. Desse modo, cabe à escola direcionar ou criar situações que proporcione o desenvolvimento desse sujeito capaz de

produz diferentes gêneros textuais, com diferentes propósitos comunicativos, sejam formais ou informais, orais ou escritos.

O domínio da língua escrita, especificamente em contexto da utilização de uma variedade formal, é o que costuma produzir maiores obstáculos, assim como resistência para a prática da escrita. Algo, aparentemente tão espontâneo nas situações comunicativas faladas, gera inúmeros problemas no contexto de escrita. Essa situação é gerada, primeiramente, porque há uma supervalorização da norma padrão dentro do processo de escrita, como se o aluno estivesse aprendendo outra língua. Esse contexto é retratado por Drummond, no poema “Aula de Português”:

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.*

No poema, Carlos Drummond de Andrade, renomado escritor brasileiro, aborda aspectos relacionados à língua portuguesa nos contextos de fala e escrita. O eu-lírico apresenta suas perturbações diante do excesso de regras presentes na escrita, contrastante às situações comunicativas orais espontâneas, como se o português fosse dois idiomas. Essas perturbações também estão presentes em nossas escolas, enraizadas em práticas de escrita sem significação, análise de frases fragmentadas. Em decorrência desses fatores, muitas vezes, os alunos veem a gramática como vilã, como se a sua língua materna fosse um mistério.

Segundo Antunes (2003, p. 143): “Não é necessário que o professor invente frases para provocar o aparecimento dos fenômenos linguísticos. Eles estão aí, naturalmente, nos textos em circulação”. No entanto, o ensino da língua nas escolas fundamenta-se, principalmente, no ensino das normas gramaticais, mas não há uma reflexão sobre o uso efetivo dessas regras na prática de produção, como esses elementos linguísticos se concretizam na nossa prática de comunicação. Desse modo, nesse ensino pautado em regras nasce alguns *mitos* sobre a nossa língua, apontados por Marcos Bagno (1999) na obra “Preconceito linguístico: como é, como se faz”, tais como: o Português é muito difícil, ou que o brasileiro não sabe falar direito.

Consoante Possenti (1996):

Os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro. Daí pensarmos, em geral, que os outros não sabem falar. Ou, ainda

mais gravemente, acabamos convencidos de que nós também não sabemos falar, se falamos de forma um pouco diferente daqueles que são para nós os modelos de comportamento linguístico.

É evidente que precisamos superar todas as distorções, mitos e preconceitos que permeiam a nossa língua, tanto nas práticas de oralidade quanto de escrita, superar também esse ensino de regras descontextualizadas. A escola deve oferecer condição para o desenvolvimento pleno da linguagem.

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p. 16)

A escola deve ser um espaço de aprendizagem significativa dos diversos saberes, especialmente da estrutura da língua, visto que favorece a integração dos sujeitos com o mundo e com as demais áreas do conhecimento. Com esse intuito, as sequências de conteúdos gramaticais devem ser analisadas, inicialmente, a partir de duas concepções: metalinguística e epilinguística. A primeira diz respeito à gramática convencional, associada, muitas vezes, a práticas de ensino relacionadas ao reconhecimento e classificação de classes de palavras, identificação da função sintática, ou seja, atividades dissociadas das necessidades comunicativas do cotidiano. Já as atividades voltadas para uma concepção epilinguística partem de uma reflexão sobre o texto e seus mecanismos de construção de sentido. Cabe, portanto, a definição sobre qual abordagem e quais recursos metodológicos favorece um aprendizado linguístico significativo.

Segundo Antunes (2003), os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Na escrita, a elaboração da mensagem exige uma linguagem mais precisa e bem elaborada. O uso de elementos coesivos é necessário para relacionar as partes do texto entre si e para dar clareza à informação. Contudo, as aulas de língua portuguesa não conduzem a uma reflexão sobre os mecanismos de construção de sentido dos textos escritos e utilizados socialmente, pois, geralmente, os conteúdos gramaticais, como já especificados, são abordados a partir da análise de frases soltas, descontextualizadas. Segundo Antunes (2003, p. 13): “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino.”

O importante, assim, é que os métodos de ensino e os materiais didáticos se apropriem de práticas que conduzam o aluno a reflexão e compreensão das especificidades de cada linguagem, tendo a visão dos mecanismos linguísticos responsáveis pela construção de sentido de diferentes gêneros textuais. As linguagens são dinâmicas, e todos os falantes da língua participam desse processo de transformação e construção de sentido. É nesse processo de significação e problematização que o aluno irá compreender os conceitos.

Cabe ao professor facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários nas mais distintas tarefas linguísticas. Ou seja, o docente deve favorecer condições para o desenvolvimento pleno da linguagem. Por essa razão, as reflexões e análises dos materiais e livros didáticos favorecem a busca por um ensino mais significativo, pois a partir da compreensão crítica das práticas de ensino da língua será possível sua adequação às diferentes situações de fala e escrita.

OS ELEMENTOS COESIVOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A língua é um fenômeno social que se concretiza nas situações de comunicação (fala ou escrita), a partir da produção de textos. Quando produzimos um texto, geralmente, esperamos que a informação seja suficiente em si mesma, então recorremos ao nosso conhecimento linguístico e fazemos uso de diversas ferramentas que contribuem para coerência, assim como de mecanismos de coesão que auxiliam nesse objetivo, ou seja, na eficiência na transmissão da mensagem.

Segundo Antunes (2003, p. 85-86): “Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática.” Considerando que todo falante de um idioma tem um conhecimento gramatical, ou seja, uma *gramática internalizada*, o ensino da gramática normativa alcançará maior êxito quando levar em consideração os saberes do aluno e a sua compreensão dos mecanismos de funcionamento da língua nos diversos contextos de comunicação.

O princípio que deve orientar as práticas de ensino volta-se para uma concepção epilinguística que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, de modo que esses saberes sejam reativados. Esse processo ganha um caráter prático, dinâmico, com ênfase na observação do uso, levando em conta situações discursivas diversificadas e concretas do emprego da linguagem. Pois, de acordo com Antunes (2003), a chamada norma-padrão objeto de análise na escola deve ter como parâmetro os usos próprios do Brasil, nos diferentes

contextos de funcionamento da língua. De outra forma, se cria um fosso sem saída, um problema sem solução.

Em contrapartida, a adoção de práticas de ensino desvinculadas dos contextos de comunicação prejudica o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção textual escrita. Desse modo, quando tomarmos como objeto de estudo os elementos coesivos, precisamos analisá-los nos processos de comunicação e construção de sentidos.

Segundo Marcuschi:

Os fatores que regem a conexão sequencial, geralmente conhecidos como *coesão*, formam parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimento e sentidos. (2012, p.50)

As pessoas, no processo de produção textual, utilizam vários conhecimentos internalizados (tipologia textual, semântico, enciclopédicos...) para dar sentido ao enunciado. Isso implica também na seleção e utilização de mecanismos que estabelecem a coesão textual, tais como: sinonímia, hiperonímia, elipse, pronomes, advérbios... Segundo Koch (1998), a coesão diz respeito ao modo como os elementos linguísticos se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadas de sentido. Como se pode ver no poema a seguir de Carlos Drummond de Andrade:

A Palavra
Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.

Que resumiria o mundo
e o substituiria.
Mais sol do que o sol,
dentro da qual vivêssemos
todos em comunhão,
mudos,
saboreando-a.

(Carlos Drummond de Andrade, in 'A Paixão Medida')

No poema de Drummond, é possível visualizar os mecanismos coesivos como chave para a interpretação do texto. O título é o primeiro elemento informativo para compreendermos o todo. Nos dois primeiros versos: *já não quero dicionários consultados em vão*, o eu-lírico retoma ao título “A palavra”, assim como, ao conhecimento do interlocutor acerca do uso recorrente do dicionário para descobrir o sentido de uma palavra desconhecida.

Quero só a palavra que nunca estará neles, os elementos coesivos “que” e “neles” retomam, respectivamente aos vocábulos ‘palavra’ e ‘dicionários’.

Já a segunda estrofe inicia com os seguintes versos: “*Que resumiria o mundo e o substituiria*”, o pronome relativo ‘que’ refere-se novamente ao termo ‘palavra’ presente na estrofe anterior e o pronome oblíquo ‘o’ ao vocábulo ‘mundo’. Por fim, os versos: “*dentro da qual vivêssemos todos em comunhão, mudos, saboreando-a*, os elementos” ‘da qual’ e o pronome oblíquo ‘a’, ambos retoma ao termo ‘palavra’. A percepção desses recursos leva-nos a perceber como o texto foi *tecido*, como as ideias estão *entrelaçadas*. Portanto, todo o poema tem como essência o desejo do eu-lírico de captar a “palavra”, todas as ideias entrelaçam para transmitir essa ideia.

Koch (2018) apresenta duas grandes modalidades de coesão: a Coesão Referencial e a Coesão Sequencial. A autora define como Coesão Referencial aquela em que um componente da superfície do texto (forma referencial ou remissiva) faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis do universo textual. Essa remissão pode ser feita para trás (anáfora), para frente (catáfora) e pode ser estabelecida também por meio de elipse. Retomando o poema, “A Palavra” de Drummond, podemos perceber que há predominância da coesão Referencial por meio de anáforas. Exemplo: “*Que resumiria o mundo e o substituiria*”.

Quanto à modalidade de Coesão Sequencial, Koch (2018) define como sendo os procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir, tais como: paralelismo sintático, paráfrase, sequenciação, progressão temática, encadeamento. No poema de Drummond é possível destacar como exemplo: “*Quero só a palavra que nunca estará neles nem se pode inventar*”. Como se pode notar no exemplo, a progressão da ideia se faz por meio do conectivo “nem” que estabelece a soma dos argumentos, logo, apresenta Coesão Sequencial. Ademais, tomando o título do poema, percebe-se que uma série de informações se sucedem relativas à “palavra”, caracterizando a coesão do texto.

Diante dessas observações, percebem-se como os recursos coesivos são utilizados para a construção de sentido do poema. Um leitor fluente faz uso desses saberes linguísticos automaticamente para compreensão do texto. Assim, o estudo e a reflexão desses mecanismos devem privilegiar a análise das relações de sentido que eles estabelecem e a sua função na construção do texto. Os poemas, assim como os diversos gêneros textuais, devem ser utilizados como ferramenta pedagógica, contudo é preciso atenção na condução dessas ações,

pois o texto não pode ser reduzido somente a um objeto de verificação de regras gramaticais. Essa prática é destacada por Neves (2019) quando afirma que o ensino de gramática a partir do texto, para muitos professores, nada mais representa que retirar unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação.

O ensino da língua deve conduzir à compreensão dos recursos de construção do texto, responsáveis tanto pela coerência como pela coesão, assim esses elementos serão utilizados adequadamente pelos alunos nos processos de produção textual mais formal. Um ensino que proporciona o desenvolvimento dessas percepções evidencia aos alunos a função do estudo gramatical a fim de que as suas produções discursivas não fiquem ambíguas ou as informações imprecisas, exceto se essa ambiguidade e/ou imprecisão sejam intencionais.

PRONOME RELATIVO E A SUA ABORDAGEM NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS, 9º ANO.

Para Antunes (2014, p. 62) “No contexto de uma gramática contextualizada, o conhecimento das classificações gramaticais e das terminologias tem, portanto, essa função de expandir os saberes linguísticos”. Para isso, o ensino da gramática deve ser pensado sobre diferentes perspectivas, pois a língua é um fenômeno social, que se estabelece a partir das práticas comunicativas, dialógicas, ou seja, precede a gramática normativa. Contudo, além do professor repensar suas práticas, é importante também perceber as concepções de ensino e os conceitos tratados nos livros didáticos utilizados em sala de aula.

Para analisarmos o ensino de conteúdos gramaticais, mais especificamente os pronomes relativos, selecionamos o livro didático *Português Linguagens*, 9º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva em 2015. Esse livro foi selecionado pelos professores e distribuído pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Nesse estudo, interessamos analisar se o tratamento dado aos pronomes relativos contribui para um aprendizado significativo da gramática - abordagem epilinguística - a partir de uma visão de sujeito ativo que constrói significados na interação com outros discursos, no diálogo com o texto. Os autores, Cereja e Magalhães, ao fazerem a apresentação da estrutura e metodologia da obra, destacam:

A proposta de ensino de língua desta obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática). Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de redimensioná-lo e incluir no curso de língua portuguesa uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções da maior

importância, tais como: enunciado, texto e discurso, intencionalidade discursiva, variedades linguísticas, a semântica, as variações de registro (graus de formalidade e pessoalidade), avaliações apreciativas, etc. A língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidade e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.

O volume é composto por quatro unidades que, por sua vez, é composto por quatro capítulos, sendo que cada capítulo subdivide-se em seções: *Estudo do texto*; *Produção de texto* e; *A língua em foco*. A seção intitulada *A língua em foco* traz o enfoque gramatical. É nessa seção, da Unidade 1, capítulo 2 “*Posto... Logo, existo*”, que encontramos o nosso objeto de estudo, os pronomes relativos.

Mostraremos a seguir como foi realizada a abordagem dos pronomes relativos nessa obra, ressaltamos ainda que essa análise torna-se representativa das demais abordagens gramaticais, pois se percebe uma padronização nos tipos de exercícios e até dos gêneros textuais utilizados. No primeiro tópico do capítulo, *Construindo o conceito*, os autores trazem, inicialmente, um anúncio da tinta Lukscolor (publicado na *Veja Luxo*, junho, 2014) e, em seguida, apresentam a seguinte proposta de atividade:

1. *Observe esta frase do enunciado em destaque no anúncio:*

“Você merece uma tinta que supera tudo.”

a) *Quantos verbos há na frase?*

b) *Logo, quantas orações há nela?*

c) *Delimite as orações.*

2. *A palavra **que** estabelece conexão entre as duas orações, ao mesmo tempo, substitui um termo empregado na 1ª oração. Qual é esse termo?*

3. *Releia o enunciado em destaque no anúncio:*

“Você merece uma tinta que supera tudo. Inclusive as expectativas.”

a) *Qual é o principal argumento utilizado pelo anunciante para convencer o público a consumir o produto anunciado?*

b) *Relacione a imagem principal do anúncio com o enunciado em destaque. Os dois elementos se complementam? Por quê?*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 35)

Percebe-se que as questões 1 e 2, que apresentam um enfoque gramatical, não conduzem a uma reflexão e/ou construção de um conceito sobre os pronomes relativos como aponta o título do tópico, assim como não condiz com a proposta de ensino da língua apresentada pelos autores. São questões que desconsideram uma construção de sentido, pois retiram a frase do texto para analisá-la de forma descontextualizada. Em nenhum momento evidenciamos a relação entre o pronome e a construção de sentido do texto. Assim, constatamos que essa atividade não tem caráter epilinguístico - ensino reflexivo que considera o funcionamento da língua e a

construção de sentido - contrariamente, assume característica Metalinguística - abordagem centrada na assimilação de normas. Quanto à questão 3, embora conduza a uma reflexão mais aprofundada sobre o texto, não estabelece uma relação de sentido com o conteúdo gramatical abordado no capítulo.

No segundo tópico *Conceituando*, os autores apresentam uma análise com relação à função do pronome relativo “que”, assim como a definição para essa classe de palavra:

*Há, na língua portuguesa, palavras que retomam ou substituem outras, garantindo a síntese e a coesão textual. A palavra **que**, entre muitos de seus empregos, também cumpre esse papel. Como você observou, na frase “Você merece uma tinta que supera tudo”, a palavra **que** substitui, na 2ª oração, um termo empregado na 1ª oração: o substantivo **tinta**. Veja:*

*1ª oração: Você merece uma **tinta**.*

*2ª oração: A **tinta** supera tudo.*

Unindo as duas orações, temos um período composto:

Você merece uma tinta que supera tudo.

*A palavra **que** liga as duas orações e, além disso, substitui na 2ª oração um termo expresso na 1ª oração – **uma tinta** -, isto é, um termo **antecedente**. A palavra **que** é chamada de **pronome relativo**.*

***Pronome Relativo** é aquele que liga duas orações, substituindo na 2ª oração um termo antecedente, isto é, um termo já expresso na 1ª oração.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 35)

Os autores, ao apresentar os conceitos, também retomam a análise da frase “*Você merece uma tinta que supera tudo*”, anteriormente destacada do anúncio, portanto há uma tentativa de contextualizar a teoria, contudo não conduz a um aprofundamento sobre o fenômeno linguístico. O tratamento metalinguístico do conteúdo novamente se manifesta no exercício seguinte. Veja:

*1. Una as orações a seguir por meio do pronome relativo **que**, conforme o exemplo:*

Li os livros de contos. Os livros de contos estavam guardados.

Li os livros de contos que estavam guardados.

a) O professor vai de mudança para outro país. Os alunos amam esse professor.

b) Comprei um CD. O CD é ótimo.

c) Vi umas fotos antigas. As fotos antigas foram batidas na minha infância.

d) Esta é a calça nova? Você comprou uma calça nova?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 36)

Na continuidade do tratamento do tema no capítulo, os autores trazem outro gênero textual, o poema “Natural retorno” (Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003), entretanto na abordagem não ocorre integração entre o conteúdo gramatical e a interação com o texto. As questões não consideram a construção de sentidos do gênero lírico a

partir da relação entre a criticidade do aluno para respondê-las, relacionando-as ao conhecimento gramatical. Cabe salientar que essa observação é pertinente dentro da proposta dos autores em relação à classe gramatical, contudo não estamos apontando como uma regra para o desenvolvimento de um exercício a partir de um texto literário. Segue o exercício:

3. *Identifique no poema os pronomes relativos e os seus antecedentes.*

4. *O poema estabelece uma relação entre as ações do ser humano e a natureza.*

a) *De que tipo é essa relação?*

b) *De acordo com o ponto de vista expresso no poema, a natureza, apesar de sofrer com as ações humanas, tende a morrer? Justifique sua resposta por meio do título do poema.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 36- 37)

Mais uma abordagem é apresentada no livro didático: *Como analisar sintaticamente o pronome relativo*. O exercício segue as mesmas características dos anteriores, embora utilize outro gênero textual, a Tirinha. Destacamos, por fim, o tópico *O pronome Relativo na construção do texto*, espera-se que aqui os autores analisem o conteúdo gramatical a partir do seu uso e da construção de sentidos. As questões propostas utilizam um anúncio da Caixa, observe o trecho:

Mãos que regem uma orquestra ou tocam um instrumento.

Mãos que talham a madeira ou esculpem em argila.

Mãos que interpretam. Que são braços, pernas,

Voz e ritmo nos palcos e nas ruas.

Mão que tem na CAIXA o banco brasileiro

Que mais investe recursos próprios em cultura.

(...)

(Revista Serafina, dezembro 2013. Folha de S. Paulo)

1. *O anúncio é construído com base em paralelismos sintáticos, isto é, com base em estruturas sintáticas semelhantes. Observe esta estrutura sintática:*

“Mãos que interpretam.”

a) *Qual é a classe gramatical da palavra **que**?*

b) *A que termo essa palavra se refere?*

c) *Que função sintática a palavra **que** desempenha nessa estrutura?*

2. *Observe o emprego da palavra **que** nas outras estruturas sintáticas.*

a) *a classe gramatical da palavra **que** se modifica?*

b) *qual é a função sintática da palavra **que** nessas outras estruturas sintáticas? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 41)*

Observa-se que, na maioria do exercício, não evidenciamos questões que consideram os sentidos construídos a partir do pronome relativo “que”. Predominantemente, são questões propostas para o reconhecimento da unidade e estrutura gramatical. Todavia, no contexto mais abrangente da atividade, na interação com outros saberes, também há abordagens que direcionam para um contexto semântico. Essas estão expressas nas seguintes questões:

4. d) A conjunção **mas** normalmente é adversativa e tem o sentido de oposição. Na 2ª frase, ela foi empregada com esse sentido?

6. Na parte de baixo do anúncio, lemos:

“Até o final de 2013 serão mais de R\$ 60 milhões destinados às artes e aos artistas brasileiros. Onde tem cultura brasileira, tem as mãos da CAIXA.”

Qual o sentido da palavra **mãos** nesse contexto?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 41-42)

Nessas questões há uma análise do elemento linguístico articulado com a produção de sentido do texto, ou seja, perpassa pela contextualização, pois direciona uma reflexão sobre o texto lido, diferentemente das questões referentes aos pronomes relativos. Segundo Antunes (2014, p. 46), gramática contextualizada é uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam em diversos usos de fala e escrita.

Dentro dessa perspectiva, Freire afirma:

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimento que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos. (2009, p. 16-17)

As atividades gramaticais, assim concebidas, permitem ao aluno apropriar-se dos conhecimentos necessários para uma leitura compreensível e para produção de gêneros textuais diversos a partir da utilização adequada desses recursos de coesão. Desse modo, essas atividades com caráter epilinguístico objetivam proporcionar ao aluno, usuário da língua, oportunidade para refletir sobre os recursos expressivos de que faz uso ao falar e escrever. Porém, no âmbito do livro didático aqui estudado, a contextualização do conteúdo gramatical com o texto abordado ainda se mostra como um desafio. Torna-se perceptível que essa integração não se faz de forma homogênea, pois há predominância de atividades com caráter metalinguístico.

CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que as atividades didáticas sobre os pronomes relativos, aqui investigadas, presentes no livro didático *Português Linguagens*, 9º ano, consideram, prioritariamente, os elementos gramaticais no contexto formal. As questões não priorizam uma leitura reflexiva e dialógica com o texto, não evidenciam uma construção de sentidos a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

partir dessa classe de palavra, pois há um tratamento dicotômico entre a exploração do componente gramatical e a compreensão do texto. Embora todos os exercícios sejam desenvolvimentos a partir de um gênero textual, não se propunham a evidenciar a contribuição desses elementos para conexão das ideias, para a coesão textual.

O livro didático aqui investigado, conforme demonstramos nas questões selecionadas, não insere o aluno nessa prática de aprendizagem reflexiva sobre os tópicos gramaticais. Embora apresente o conteúdo gramatical a partir de um gênero textual, o texto torna-se *pretexto*, quando deveria ser base para reflexão. Contudo, acreditamos que esse livro didático apresenta atividades produtivas relacionadas à interpretação dos textos, além de oferecer uma diversidade de gêneros textuais que poderão fundamentar atividade de leitura e escrita, pois se tomamos o ensino da Língua a partir dessa visão dialógica, percebemos também a necessidade de um ensino que toma como base o texto.

Em suma, acreditamos que é preciso repensar o ensino da língua a partir de novas estratégias. Nesse contexto, o material didático deve proporcionar atividades que evidencia o uso da língua. E, as atividades deve conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem para que esta seja aperfeiçoada e inovada.

REFERENCIAIS:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples.** 1ª Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Parábola editorial, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa: Nova edição revista e ampliada pelo autor.** 38ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa,** Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens, 9º ano.- 9ª Ed. reform. –** São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50ª ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 2ª Ed. - São Paulo: Contexto, 1998.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4ª Ed, São Paulo: Cortez, 2005.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22ª ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

MASCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** – São Paulo: Parábola editora, 2012.

NEVES, Maria Helena. **Gramática na escola: Repensando a Língua Portuguesa**. 8ª Ed., 2ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.