

# TEXTO E GRAMÁTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Vanir Consuelo Guimarães – UNI-BH

## *Introdução*

Para compreendermos melhor a questão da conexão textual nos livros didáticos hoje, é importante analisarmos, ainda que em linhas gerais, que tipo de relação foi estabelecida (ou não) entre texto e gramática nos livros didáticos do século XX. Do início desse século até meados dos anos 40, o que norteou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos Laet (SOARES, 1995). Essa antologia era composta exclusivamente de textos longos de autores brasileiros e de autores portugueses consagrados. Cabia portanto, ao professor, planejar as aulas a serem ministradas e os testes a serem aplicados. Por outro lado, o público que tinha acesso à escola, em sua maioria, utilizava a variante culta da língua e conhecia a norma padrão, o que facilitava a leitura e a compreensão dos textos propostos.

No final dos anos 40 e início dos anos 50 surge o livro didático de Raul Moreira Lélis, metade antologia e metade gramática (SOARES, 1995). Ou seja, texto e gramática com espaços rigidamente delimitados, um não estabelecendo diálogo com o outro.

Já nos anos 60, acreditava-se que aprender língua era aprender gramática e os livros didáticos utilizavam-se dos textos para ensinar a gramática. O título da unidade a ser estudada costumava ser, por exemplo, *Orações subordinadas adverbiais*, para apenas depois introduzir-se o título do texto, que era utilizado geralmente como pretexto para se conhecer a gramática. É também nos anos 60 que se conquista o direito à escolarização, que permite o acesso das camadas populares à escola. Novas unidades são abertas e inauguradas e o público que passou a predominar cada vez mais nas escolas públicas foi aquele que utilizava a variante popular da língua e desconhecia a norma padrão. O material didático, no entanto, permanecia o mesmo.

Na década de 70, em plena ditadura militar, surge o ideário pedagógico tecnicista atrelado a uma concepção behaviorista na área da linguagem. Há uma mudança significativa na legislação dos ensinos fundamental e médio. A língua é considerada tão somente um instrumento de comunicação e seu ensino é realizado através de técnicas de redação, exercícios estruturais e treinamento de habilidades de leitura. Afinal de contas, era proibido pensar, refletir.

Nos anos 80, a língua passa a ser concebida como um sistema, um mecanismo, e o ensino da gramática passa a ter o objetivo de conscientizar o aluno desse mecanismo. Ensinava-se a gramática para que o aluno tomasse consciência de algo que fazia sem saber: “Isso que você está falando tem um sujeito, tem um predicado; isso concorda com aquilo; certos verbos pedem um complemento” (SOARES, 1995, p. 11). Vinte anos já havia se passado desde o acesso das camadas populares à escola e

vários estudos evidenciaram o fracasso escolar desses “novos” alunos, principalmente na 1<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries. O eixo da discussão no ensino fundamental passa a ser então a questão da leitura e da escrita. Surge a necessidade de se reestruturar o ensino de Língua Portuguesa. As práticas pedagógicas são revistas e propõe-se um deslocamento do ensino centrado na gramática escolar para o ensino de práticas de linguagem (GERALDI, 1984). Essa proposta de reestruturação culmina com a publicação pelo Ministério da Educação em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, cuja proposta de ensino parte de uma concepção de língua como forma ou processo de interação e considera o texto como ponto de chegada e de partida no ensino de Língua Portuguesa. Torna-se inevitável, portanto, a didatização de teorias lingüísticas recentes como, por exemplo, as apresentadas pela lingüística textual, para começarmos a construir a ponte que irá transpor o até então *abismo intransponível* (BAKHTIN, 1929) entre texto e gramática.

### *Português: uma proposta para o letramento*

A coleção de livros didáticos “Português: uma proposta para o letramento” (SOARES, 2002) é composta de oito volumes<sup>1</sup>, o que rompe com a tradicional fragmentação do ensino fundamental, em que os livros didáticos geralmente são assim apresentados: um livro para a alfabetização, uma coleção para as quatro primeiras séries e outra para as quatro últimas séries. Mais que romper com essa fragmentação, “... *buscou-se uma unidade teórico-metodológica que fundamenta e orienta a aprendizagem, criando-se, assim, condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental, seja ele organizado em séries, ou períodos de aprendizagem.*” (SOARES, 2002, p.4 do Manual do Professor).

Na coleção, o ensino de Português é visto, basicamente, como uma proposta para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas sociais de interação discursiva, orais e escritas, isto é, uma proposta para o letramento. Nessa perspectiva, a autora propõe desenvolver, ao longo da coleção, atividades de reflexão sobre a língua voltadas para a observação da língua em uso, selecionados aqueles conhecimentos considerados relevantes para as práticas de produção de textos – falar e escrever, e de recepção de textos – ouvir e ler. Toda a fundamentação teórica da coleção, apresentada no Manual do Professor, aponta para uma prática pedagógica que apresenta uma visão integrada dos conteúdos de gramática, leitura e produção textual, isto é, para um ensino de Português que visa transpor o “abismo” existente entre texto e gramática. Por isso elegemos os quatro últimos volumes desta coleção para serem analisados em nosso projeto de pesquisa, que pretende contribuir para a investigação de como os livros didáticos de Língua Portuguesa exploram a gramática dos textos que selecionam para a leitura, no ensino fundamental.<sup>2</sup>

### *O trabalho com os mecanismos de conexão textual*

Apresentaremos, a seguir, o resultado da análise da coleção de livros didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, “Português<sup>3</sup>: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, a fim de evidenciarmos como é explorada a gramática dos textos selecionados para a leitura, especialmente no que se refere aos mecanismos de conexão textual. Os dados coletados em nossa pesquisa foram mapeados a partir da análise dos mecanismos de conexão realizada por BRONCKART (1999). Os mecanismos de conexão explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto – da estrutura global às estruturas frasais singulares. A marcação de conexão é realizada por unidades lingüísticas de estatuto diverso – advérbios, locuções adverbiais, sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas, subordinativas, etc – que podem ser reagrupadas com base no critério da função de conexão que assumem no nível textual e, por isso, são denominadas de organizadores textuais. Esses organizadores podem assumir as seguintes funções:<sup>4</sup>

- a) **Segmentação**: quando assinalam as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto( inserção da narração em uma dissertação, de uma descrição em uma narração, etc)
- b) **Demarcação**: quando assinalam as articulações entre fases de uma mesma seqüência ( narrativa, argumentativa, dialogal, etc) ou de uma outra forma de planificação;
- c) **Ligaçāo** (justaposição, coordenação): quando assinalam a articulação de duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica ;
- d) **Encaixamento** (subordinação): quando assinalam a articulação de duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica complexa ;

É com base nesse referencial teórico que passamos a apresentar como a autora trabalha com os mecanismos de conexão textual na coleção.

### *O estudo dos mecanismos textuais de ligação e de encaixamento*

Conforme pesquisa anteriormente desenvolvida a respeito de 15 coleções de livros didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de Língua Portuguesa (GUIMARÃES, 2003), constatou-se que a função de segmentação é raramente explorada nas coleções. Nos volumes analisados da coleção de Magda Soares também não encontramos atividades regularmente voltadas para o uso dos organizadores textuais com essa função. E, embora a função de ligação só seja examinada no volume de 5<sup>a</sup> série, as demais funções – de encaixamento e demarcação – são exploradas de forma progressiva,

contínua e integrada nos demais volumes. A autora deixa claro sua opção metodológica em relação ao trabalho com os conhecimentos lingüísticos na coleção, desde as primeiras atividades desenvolvidas no volume da 5ª série (Manual do Professor, p.67):

“O objetivo da atividade é levar o aluno a refletir sobre a função de certas palavras como recursos de coesão textual: tomam-se para isso conjunções adversativas que são recorrentes no texto, levando-se o aluno a identificar a relação semântica de contraste ou oposição entre idéias que elas estabelecem. Os exercícios pretendem que o aluno identifique e compreenda o recurso coesivo, não se considerando necessário nem pertinente, neste nível de escolaridade e no quadro de uma *gramática de uso*, o estudo da estrutura sintática em que ele opera e da terminologia *conjunção adversativa*.” (SOARES,2002)

É interessante observar que, além de levar o aluno a identificar a relação semântica das conjunções coordenativas, em sua função de ligação, na 5ª série, as atividades propostas levam o aluno a identificar também as unidades lingüísticas responsáveis pela função de ligação no texto e sua posição na frase. A tentativa de substituição de um elemento coesivo por outro torna ainda mais clara a relação semântica estabelecida:

Reflexão sobre a língua (5ª série pp. 67/68 )

1. Releia estes trechos do texto *A Filha*, prestando atenção nas palavras em negrito:

“ Chega uma fase, lá pelos doze anos em diante, em que a filha começa a deixar de ser criança, **porém** não chega a ser uma moça.”  
“ A pessoa mimada acaba fazendo tudo que quer. **Entretanto**, a filha sabe que “tudo tem seus limites”, como diz o próprio pai.”  
“Não pode ficar quase uma hora no telefone falando com uma amiga que viu de manhã na escola sobre coisas fúteis. **Mas** todo dia fica.”

Observe, no primeiro trecho:

“a filha começa a deixar de ser criança”

Há um contraste, uma oposição, um desacordo entre as duas idéias

“não chega a ser uma moça”

A palavra **porém** liga as duas idéias, deixando claro o contraste:

“a filha começa a deixar de ser criança, **porém** não chega a ser uma moça.”

- a. Nos outros dois trechos, as duas idéias ligadas pelas palavras em negrito - **entretanto, mas** – também contrastam, se opõem.  
Determine: que idéias se opõem, em cada trecho?
- b. Verifique se, nos três trechos, você pode substituir a palavra em negrito – **porém, entretanto** ou **mas** – por cada uma das outras duas, sem alterar o sentido.
- c. Verifique se, nos três trechos, você pode substituir a palavra em negrito – **porém, entretanto** ou **mas** – pela palavra **porque**, sem alterar o sentido.

Essa reflexão sobre a função das conjunções como recursos de conexão textual é retomada na unidade 3 do volume de 5<sup>a</sup> série ( Reflexão sobre a língua ; 5<sup>a</sup> série pp. 67/68 ). Os exercícios pretendem que os alunos percebam que há várias formas de expressar a oposição entre duas idéias, uma através das conjunções coordenativas adversativas (função de ligação) e outra através das concessivas (função de encaixamento). Já no volume de 6<sup>a</sup> série, as diferentes estruturas lingüísticas para expressar a relação de concessão são introduzidas com o objetivo de levar o aluno a identificar a relação entre uma afirmação e uma concessão a essa afirmação, o que requer a recuperação de uma informação implícita para a produção de sentido do enunciado:

Reflexão sobre a língua (6<sup>a</sup> série pp. 86/87)

1. Freqüentemente, a interpretação do que lemos ou ouvimos depende de informações que não estão explícitas na frase, estão implícitas. O texto oferece um exemplo neste trecho:

“De fato, experimentar um prato de minhocas não é tarefa fácil para um cidadão ocidental, mesmo que seja um cientista.”

- a. “mesmo que seja um cientista”: nessa frase está subentendido que, para um cientista, experimentar um prato de minhocas poderia ser uma tarefa fácil.  
Que conceito de cientista está implícito na frase?
- b. Determine o que está subentendido ou implícito em cada uma das frases abaixo:

Não resisto a um bolo, mesmo que seja de farinha de minhoca.

Que preconceito sobre bolo de farinha de minhoca está implícito na frase?

O preço não vai aumentar, mesmo que o produto se torne escasso.

Que relação entre escassez e preço de um produto está implícita na frase?

Você vai gostar da viagem, mesmo que o navio esteja cheio de turistas.

Que conceito de “turista” está implícito na frase?

Este esporte é muito radical, mesmo que a pessoa seja jovem.

Que opinião sobre pessoas jovens está implícita na frase?

O estudo de diferentes recursos lingüísticos que expressam as relações de causa e de conseqüência, representados pelas conjunções ou locuções coordenativas (função de ligação), ou pelas subordinativas (função de encaixamento), também é desenvolvido ao longo da coleção, com o objetivo de levar o aluno a reconhecer e utilizar diferentes recursos lingüísticos para expressão dessa relação:

Reflexão sobre a Língua (6<sup>a</sup> série pp. 51 / 52)

1) Recorde esta frase do texto:

“O porcentual de jovens cresceu tanto que a pirâmide populacional se deformou.”

❖ Observe a relação que o jornalista estabelece:

**FATO**

O porcentual  
de jovens  
cresceu muito.

**CONSEQÜÊNCIA**

A pirâmide  
populacional  
se deformou.

O porcentual de jovens cresceu **tanto que** a pirâmide populacional se deformou.

Conseqüência

❖ Vamos supor que o jornalista quisesse destacar como fato a deformação da pirâmide populacional:

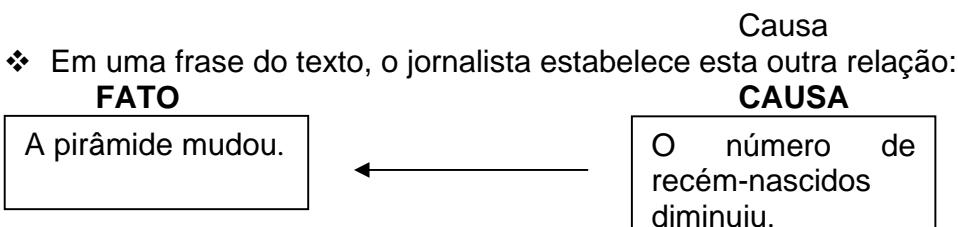
**FATO**

A pirâmide populacional  
se deformou.

**CAUSA**

O porcentual de jovens  
cresceu muito.

A pirâmide populacional se deformou **porque** o porcentual de jovens cresceu muito.



- Encontre no texto a frase em que o jornalista expressa essa relação e escreva-a em seu caderno, destacando a palavra que liga o fato à sua causa.(Grife, escreva com letra mais escura (negrito), use maiúscula ...)
- Reescreva essa frase, transformando a relação fato – causa em relação fato – consequência.

Já as atividades que exploram o uso da conjunção subordinativa “se” (função de encaixamento), permitem ao aluno confrontar, interpretar e diferenciar estruturas que expressam dois tipos de relações condicionais - uma relação do hipoteticamente possível e uma relação do possível num mundo imaginário:

Reflexão sobre a língua (5<sup>a</sup> série p.115)

Observe estas duas frases do texto:

“Se tiver sorte, chegará a ser um adulto.”



**pode ser que tenha...**



“Se pudesse sonhar, sonharia com o calor macio do regaço materno.”

**mas não pode...**

- Compare, prestando atenção na diferença de sentido:

- Se **tiver** sorte, **chegará** a ser um adulto.  
Se **tivesse** sorte, **chegaria** a ser um adulto.
- Se **pudesse** sonhar, **sonharia** com o calor macio do regaço materno.  
Se **puder** sonhar, **sonhará** com o calor macio do regaço materno.

Esse confronto entre tipos de relações condicionais é retomado e ampliado no volume de 8<sup>a</sup> série, pois acrescenta-se a possibilidade de se estabelecer uma relação de condição que é hipoteticamente possível, mas improvável:

Reflexão sobre a língua (8<sup>a</sup> série pp. 15 / 16)

1. Recorde este trecho do artigo: Onde estão os ETS? :

“Se um dia, recebermos uma transmissão de lá, ela saiu há mais de 50 anos. Se nós a respondermos, eles só receberão em 50 anos.”

Compare com esta forma:

*Se, um dia, recebéssemos uma transmissão de lá, ela teria saído há 50 anos. Se nós respondéssemos, eles só receberiam em 50 anos.*

a. Identifique qual dos dois trechos:

- expressa a hipótese de que os fatos receber e responder poderiam acontecer, mas não é provável que aconteça;
- expressa a hipótese de que os fatos ainda não aconteceram, mas podem vir a acontecer.

b. Considerando o trecho tal como ele aparece no artigo, conclua: o autor admite, ou não, a possibilidade de recebermos uma transmissão de outro planeta e de a respondermos?

No volume de 6<sup>a</sup> série , além de enfocar o conteúdo semântico de estruturas lingüísticas condicionais, a autora põe em foco a variação de registro – nível de formalidade – decorrente de diferenças no uso do tempo verbal da oração principal (futuro do pretérito ou imperfeito do indicativo) em estruturas do tipo **se** + verbo no imperfeito do subjuntivo.

2. Recorde: a incompreensão reclamou do Poeta, numa conversa **informal** com a Verdade e a Mentira:

“– Imaginem vocês que ele escreveu “A laranja madura é um sol sobre a mesa!”. Onde se viu confundir uma bola pequena como a laranja com uma bola enorme como o sol? E se a laranja fosse tão quente como o sol, a mesa **pegava** fogo na mesma hora!”

Numa linguagem mais **formal**, a última frase será assim:

E se a laranja fosse tão quente como o sol, a mesa **pegaria** fogo na mesma hora!

Leia com atenção as frases abaixo e:

- primeiro, escreva-as em seu caderno, separando-as em dois grupos – as mais formais e as menos formais;
  - depois, reescreva-as, transformando as mais formais em menos formais, e as menos formais em mais formais.
- a. Se o que o anúncio diz fosse verdade, as pessoas não **reclamariam**.
  - b. Se o livro fosse interessante, os alunos **liam** sem reclamar.
  - c. Se eu fosse você, **estudava** mais.
  - d. Se ele me ouvisse não **cometeria** tantos enganos.
  - e. Se ela não me tivesse aconselhado, eu hoje **estava** enfrentando sérios problemas.

Consideramos os exemplos selecionados acima como suficientes para demonstrar a pertinência com que a autora trabalha com os organizadores textuais em sua função de ligação e de encaixamento. Demonstraremos a seguir, como ela os explora em sua função de demarcação.

### *O estudo dos mecanismos textuais de demarcação*

Ainda que os mecanismos textuais de demarcação sejam explorados predominantemente no momento da produção textual e não em questões de leitura, resolvemos considerá-los também como parte de nossa pesquisa, pois a forma como são abordados favorece o diálogo entre texto e gramática, embora na perspectiva da produção. Assim, pudemos perceber que, a partir do volume de 6<sup>a</sup> série, na seção de *Produção de texto* há sempre uma orientação para a estruturação do texto argumentativo, pois a autora considera ser conveniente nesse nível de escolaridade, a organização convencional em introdução, desenvolvimento, conclusão e sugere palavras e expressões para a demarcação ou articulação das partes, conforme ilustra o exemplo a seguir:

Produção de texto (7<sup>a</sup> série p.162)

2. Escreva seu texto seguindo o seguinte plano:

Introdução:

Apresente a questão: há ou não preconceito racial no Brasil atualmente? Defina sua posição.

Argumentação em defesa de sua posição:

Faça a defesa de sua posição, apresentando os argumentos de sua lista:

- Apresente-os na ordem que você definiu: cada argumento deve constituir um parágrafo. Dê exemplos, cite trechos dos textos lidos ou dos apresentados no debate.
- Faça a transição entre um argumento e o anterior, iniciando o novo parágrafo com expressões como: *Além disso... Um outro argumento (aspecto, fato...) que comprova que... Uma outra evidência de que... Mas o argumento (aspecto, fato, evidência...) mais importante é...* (para o último argumento).

Conclusão:

Escreva um parágrafo final que “feche” seu texto: declare que nos argumentos apresentados é que se fundamenta sua posição, definida na introdução.

Inicie esse parágrafo final com uma expressão como: *É por isso que... De acordo com isto.... Em síntese... De tudo que foi apresentado, se pode concluir que...*

*Considerações finais*

Concluindo nossa análise podemos afirmar que a autora , ao trabalhar a leitura (e a produção) a partir do estudo dos mecanismos de conexão textual, que, manifestando-se pela presença de formas lingüísticas, funcionam no âmbito textual, contribui para desenvolver tanto a competência gramatical quanto a competência textual dos alunos. E, ao levá-los a perceber a relação entre forma e conteúdo, facilita sua inserção na cultura de uma escrita culta, formal, ampliando seu nível de letramento. As propostas desenvolvidas nos livros didáticos são totalmente coerentes com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados no Manual do Professor, em que a autora afirma que na coleção, o ensino de Português é visto, fundamentalmente, como uma proposta para o letramento.

**Notas**

<sup>1</sup> Os quatro primeiros volumes da coleção foram avaliados no Programa Nacional do Livro Didático de 2004 e receberam a menção *Recomendado com distinção*.

<sup>2</sup> Os dados para a referida pesquisa foram coletados pelas alunas Gilda de Oliveira Coelho Andrade, Kênia de Carvalho Rocha Maia, Kênia Nascimento Cruz e Rafaela Augusta Coelho Pinto Silva , que fazem parte do Projeto de Iniciação Científica “O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: a conexão textual”, na Faculdade de Letras do Centro Universitário de Belo Horizonte, sob a orientação da professora Vanir Consuelo Guimarães.

<sup>3</sup> Apesar de conhecermos toda a coleção, limitamo-nos à análise dos quatro últimos volumes em nossa pesquisa, pois esta é desenvolvida com alunos do Curso de Letras, que atuarão nas quatro últimas séries do ensino fundamental e no 2º grau.

<sup>4</sup> A função de *empacotamento* (Bronckart, 1999), não fará parte do referencial teórico que subsidiará nossa análise dos dados.

#### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, M. (1986) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec
- BATISTA, A. A. G. (2001) *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. CONDIPE/SEF/MEC.
- BRASIL. (1998) *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF.
- BRONKART, J.-P. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Traduzido. São Paulo: Educ, 1997.
- GUIMARÃES, V. C.(2003) A Conexão Textual em LD's de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In R. H. R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, Coleção **As Faces da Lingüística Aplicada**.
- MEC. *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC); FNDE; CENPEC, UFPE, 2004..
- ROJO, R. H. R. & A. A. G. BATISTA (2003) *Cultura da escrita e livro escolar: Propostas para o letramento das camadas populares do Brasil*. In R. H. R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, Coleção **As Faces da Lingüística Aplicada**.
- ROJO, R. H. R. (2003) *O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)*. In R. H. R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, Coleção **As Faces da Lingüística Aplicada**.
- SOARES, M. (1995) *Para além do discurso. Presença Pedagógica*, n.2, pp. 5-17. Belo Horizonte: Dimensão
- \_\_\_\_\_ (2002) *Português: uma proposta para o letramento*. 1ª ed. São Paulo: Moderna.