



O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E A REFLEXÃO LINGUÍSTICA

César Augusto González (IF-FAR)
cesaraugusto.gonzalez@gmail.com

Maitê Moraes Gil (IFRS)
maite.gil@osorio.ifrs.edu.br

RESUMO: Neste estudo, busca-se traçar considerações sobre a posição do livro didático no contínuo entre o ensino de gramática e a reflexão linguística. Propõe-se uma investigação sobre o trabalho com as formas linguísticas proposto por duas coleções de Língua Portuguesa e, simultaneamente, o apontamento de questões acerca dos impactos do Programa Nacional do Livro Didático sobre esse tipo de tarefa. A análise foi guiada por cinco subquestões e dividida em duas etapas, sendo a primeira de descrição dos dados, os quais foram, na segunda etapa, alvo de reflexão. A partir disso, pode-se traçar considerações acerca do tratamento dado aos textos mobilizados para a tematização de formas linguísticas (especificamente, metáfora e concordância verbal) e da abordagem às próprias formas. Inicialmente, entende-se que os textos tinham como objetivo o ensino de gramática e, geralmente, os seus sentidos não foram trabalhados. Ainda, o trabalho com as formas linguísticas permanece, predominantemente, próximo ao polo do ensino de gramática, agarrado à tradição normativa, apesar dos estudos que sugerem o deslocamento para o polo da reflexão linguística. Finalmente, parece que o PNLD, mesmo levando à atualização e qualificação dos LD, não tem sido capaz de induzir mudanças significativas na concepção das tarefas de trabalho com as formas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: PNLD; ensino de gramática; reflexão linguística.

ABSTRACT: In this paper, we aim at discussing the position of some textbooks in a continuum between grammar teaching and linguistic reflection. We research how linguistic forms are studied in two textbooks of Portuguese Language Teaching and, simultaneously, we discuss the impact of the National Program of Textbooks (PNLD) on tasks that study them. The analysis was guided by five questions and divided into two steps: description of data and, later, discussion of such description. Based on this procedure, it is possible to reflect upon the treatment given to texts used for the discussion of linguistic forms (especially, metaphor and verbal concordance) and to the forms themselves. The analysis suggests that texts were used only to teach rules of grammar and, in general, their meaning was not discussed. Moreover, the discussion of linguistic forms remains majorly a matter of grammar teaching, very close to the grammar tradition, despite the fact that there are several studies that suggest it is relevant to promote linguistic reflection. Finally, it seems that the PNLD has not been able to induce significant changes in the conception of tasks to reflect upon linguistic forms, even though in the past the program had promoted the quality of the textbooks in Brazil.

KEYWORDS: PNLD; Grammar teaching; linguistic reflection.

1 Palavras Iniciais

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implantado em 1985, desde aquele momento, o Programa tinha como objetivo orientar as relações do Estado com o mercado de livro didático. As diretrizes que orientam essas relações são, de certa forma, o foco deste estudo, uma vez que, ao analisar o trabalho sobre as formas linguísticas proposto por livros aprovados em uma edição do PNLD, levantamos questionamentos acerca dos impactos do Programa sobre esse tipo de tarefa.

Por meio do PNLD, o Ministério da Educação desempenha o papel de mediador entre o professor e o mercado editorial, ou seja, apresenta-se “como um intermediário entre uma determinada demanda (a dos docentes) e uma determinada oferta de livros didáticos (aquela definida pelo campo editorial)” (BATISTA, 2003, p. 35). Nesse contexto, o início do processo de avaliação pedagógica dos livros, em 1996, foi importante por permitir que o Ministério deixasse de ter um papel passivo na definição dos padrões de qualidade dos materiais e passasse a atuar nela de modo significativo. Atualmente, o processo de avaliação é constituído pelas seguintes etapas: (i) o Ministério elabora o edital do Programa, com os critérios de avaliação das coleções; (ii) o mercado editorial prepara as coleções e as submete ao edital; (iii) os especialistas nas diferentes áreas avaliam as coleções submetidas com base nos critérios propostos pelo Ministério no edital; (iv) os especialistas resenham as coleções aprovadas, produzindo o Guia dos livros didáticos; e, por fim, (v) o Ministério envia o guia às escolas, a fim de que sejam escolhidas as coleções para compra.

O processo de escolha dos livros, no entanto, nem sempre funciona como o previsto, uma vez que os professores podem, em algumas realidades, não ter tempo para ler o Guia, analisar as coleções e fazer a indicação de sua preferência. Além disso, em alguns casos, a escolha dos professores pode não ser respeitada em função da negociação com o mercado editorial; o próprio Guia faz consideração acerca dessa questão (cf. TAGLIANI, 2009).

O PNLD impactou tanto no campo da produção editorial, quanto no cenário educacional. Em relação aos impactos no mercado editorial, um levantamento feito por



Marques Neto (2003), por exemplo, mostrou que o comércio de livros didáticos chegava a representar 60% das vendas de livros no Brasil. Em 2009, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), a produção das obras didáticas apenas para o PNLD representou 88% da produção do mercado editorial neste setor. No mesmo ano, o Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio distribuiu 43.108.350 livros didáticos. De acordo com o FNDE, o número de alunos beneficiados por aquela edição do Programa chegou a 7.249.774¹. Isso representa 86,95% do total de alunos matriculados no ensino médio, se levarmos em consideração os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2009². Esses dados se mostram relevantes para o presente estudo, uma vez que os livros didáticos a serem analisados foram aprovados pelo PNLD 2009³.

No âmbito educacional, como salientam Batista *et al.* (2008), a avaliação do PNLD “terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle.” (p. 53).

Quando se assume que o PNLD exerce, também, uma intervenção no currículo escolar, é importante relacionar os livros aprovados pelo programa a pesquisas nas áreas contempladas por ele. Em relação às coleções de Língua Portuguesa e Literatura, cabe a realização de estudos que relacionem pesquisas na área das ciências da linguagem às coleções aprovadas, uma vez que os critérios apresentados pelo edital parecem ser informados por tais pesquisas. Observe-se que um dos motivos para a publicação de um novo Edital a cada três anos é exatamente a necessidade constante de atualização do material didático, tanto em termos da metodologia adotada, quanto em termos das informações e dos conteúdos propriamente ditos.

¹ Dados disponíveis em < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> >; último acesso em 17 de dezembro de 2013.

² Dados disponíveis em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >; último acesso em 17 de dezembro de 2013.

³ Até 2009, o programa se chamava *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio*. Desde então, ele perdeu sua denominação específica, sem ter sofrido alterações significativas. Por isso, ao longo do texto, nos referimos ao PNLD 2009.



Exemplos de pesquisas dessa natureza, que analisam livros didáticos aprovados pelo PNLD, desde uma perspectiva da ciência da linguagem, são Gil (2012) e González (2013). A primeira mostra como variadas coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD 2012 tratam a metáfora de maneira desvinculada dos usos e sentidos da linguagem, desconsiderando os estudos recentes sobre o tema. A segunda, por sua vez, sustenta que os livros mais adotados por ocasião do PNLD 2009 são os que menos adequadamente tratam das questões de variação linguística. Índices como esses sugerem que uma análise contínua e profunda dos livros didáticos deve ser feita.

Para este estudo, o recorte feito tem como foco o trabalho proposto com as formas linguísticas pelas duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovadas pelo PNLD 2009, mais adotadas no país. Neste texto, a expressão “trabalho com as formas linguísticas” é usada para fazer referência, de maneira mais neutra, às propostas de “ensino de gramática” ou de “reflexão linguística” apresentadas pelos livros didáticos analisados. Os autores entendem, portanto, que, no deslocamento entre esses dois paradigmas, diferentes propostas podem ser pensadas.

Em um polo, está o ensino de gramática. Tal paradigma é caracterizado por uma concepção de língua como um código fechado e imutável. Seu ensino focaliza a definição de categorias e funções, seguida de exemplificação, e se baseia fortemente na Gramática Tradicional, privilegiando a norma padrão e acusando a variação de erro. O método de trabalho associado a tal paradigma é expositivo, no qual as habilidades de memorização, identificação e classificação das formas linguísticas são privilegiadas. Nesse contexto, os conteúdos gramaticais são ensinados em uma ordem fixa e, supõe-se, visando à exaustão. Por fim, o trabalho com as formas linguísticas, no ensino de gramática, ocorre isolado de leitura e escrita.

No outro polo, encontra-se a reflexão linguística. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um sistema estruturado e dinâmico. Seu ensino tem como foco os fatos da língua e a reflexão sobre suas regularidades, baseando-se em estudos de descrição linguística e gramáticas, considerando, pois, a variação. O método de trabalho é reflexivo, tendo como pontos de partida e chegada a língua em uso. Para tanto, os conteúdos são trabalhados de acordo com sua relevância para os usos da língua que os



alunos farão e estudados de modo funcional e não exaustivo. Nesse contexto, são privilegiadas tarefas de investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo (cf. MENDONÇA, 2006; SIMÕES *et al.*, 2012; GIL; SIMÕES, 2015).

Sobre a escolha pelo termo “forma linguística”, em oposição aos termos “conhecimentos linguísticos” ou “recursos linguísticos”, por exemplo, argumentamos que o termo “conhecimentos linguísticos” é mais abrangente que o escolhido, pois pode estar relacionado a diferentes aspectos da linguagem, não apenas àqueles relativos à sua estrutura. Por outro lado, o termo “recurso linguístico” é mais neutro que o escolhido e está fortemente ligado a uma concepção de ensino de língua atrelada à ideia de que o desenvolvimento de repertório é o principal foco das aulas de língua portuguesa. Optamos, então, por “formas linguísticas”, por entendermos que essas são como gatilhos sinalizadores da existência de um processo de significação em curso. Cabe ressaltar, ainda, que adotamos o termo “forma” de uma posição não formalista tanto no ensino quanto na linguística.

Ao procurarmos responder a nossa questão de pesquisa – como o trabalho com as formas linguísticas é conduzido pelos livros didáticos, aprovados pelo PNLD 2009, mais adotados no Brasil? – buscamos entender os possíveis impactos do PNLD sobre o trabalho proposto com as formas linguísticas. Simultaneamente, buscamos traçar considerações sobre a posição do livro didático no contínuo que há entre o ensino de gramática e a reflexão linguística.

2 Metodologia

Antes de passarmos às análises, faz-se necessária uma breve discussão acerca das escolhas metodológicas adotadas para a realização do presente estudo.

Nossa preocupação inicial foi com a constituição do corpus para análise, que se guiou pelo levantamento de dados relativos ao PNLD 2009 realizado por González (2013). Ao observarmos os dados sobre as 11 coleções de Língua Portuguesa e Literatura aprovadas no referido ano, uma informação chama a atenção: a discrepância entre o percentual de adoção das coleções aprovadas. O gráfico abaixo foi elaborado a

partir do número de exemplares do aluno, o que totaliza um universo de 3.754.630 livros, e mostra o número de exemplares distribuídos referente às coleções aprovadas no PNLD 2009⁴.

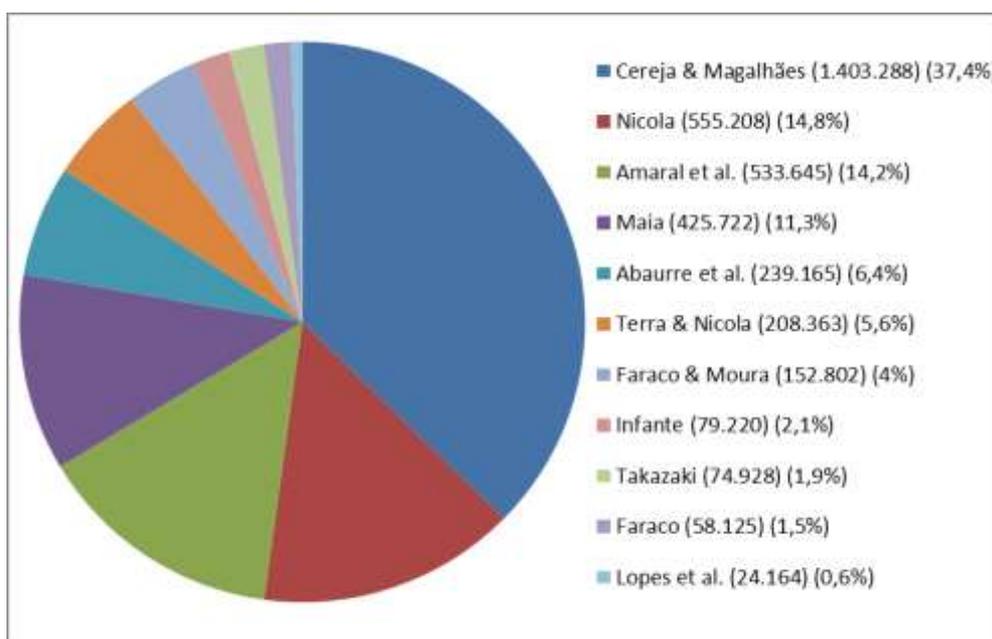


Gráfico1 – Número de exemplares distribuídos por livro didático

Como pode ser observado, mais de um terço dos livros distribuídos são da coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães. Em segundo lugar em termos de percentual de adoção, aparece a coleção *Português*, de José de Nicola, com 14,8%. Por outro lado, o livro menos distribuído, *Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para Todos*, de Lopes *et al.*, corresponde a 0,6% do total de livros distribuídos. Na verdade, mesmo que amalgamemos os sete livros menos distribuídos, a soma total não chega a 23% do total de livros. Isso revela uma distribuição muito desigual, o que nos levou a eleger os dois livros mais adotados como corpus de análise.

⁴ Nos casos de coleções compostas por três volumes (Abaurre *et al.*, Amaral *et al.*, Cereja & Magalhães e Nicola), registram-se apenas os números referentes ao volume 1, pois a maioria das matrículas no Ensino Médio se concentra no primeiro ano, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2009, disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >; último acesso em 02 de fevereiro de 2016. Os dados que nos permitiram elaborar este gráfico foram fornecidos pelo FNDE.

Uma vez selecionadas as coleções, passamos à análise de como o trabalho com as formas linguísticas – especificamente com a metáfora e com a concordância verbal – é desenvolvido nos livros didáticos. A escolha das formas linguísticas a serem analisadas se deu em função de esses serem dois fenômenos amplamente estudados desde diferentes perspectivas das ciências da linguagem. Além disso, trata-se de fenômenos de natureza distinta que são, igualmente, parte constituinte da estrutura da língua. Por fim, são formas recorrentes nos currículos escolares.

A análise foi dividida em duas etapas, sendo a primeira constituída pela descrição dos dados em uma tabela, os quais foram, na segunda etapa, alvo de reflexão. A análise foi feita de forma sequencial (descrição e posterior análise).

Essa análise teve como objetivo responder ao grupo de subquestões apresentadas a seguir, as quais foram adaptadas de Gil (2012) e que nos permitiram responder à questão de pesquisa proposta por este estudo.

1. Em que circunstâncias o trabalho sobre as formas linguísticas aparece?
2. Como é apresentada a forma linguística? Quais pressupostos teóricos sustentam o trabalho com essas formas linguísticas nos livros didáticos analisados?
3. Há exemplos acompanhando o trabalho? Qual(is)?
4. Quais são os exercícios propostos para o trabalho com as formas linguísticas estudadas?
5. Há reflexões, ao longo do trabalho com as formas linguísticas, sobre suas contribuições para a construção de sentidos do texto em que operam?

A partir da primeira subquestão, poderemos observar os momentos em que é realizado o trabalho explícito sobre as formas linguísticas analisadas em cada coleção, o que permite que sejam propostas reflexões acerca da abordagem dada a tais formas pelas coleções analisadas. O trabalho com determinada forma linguística em apenas um momento ao longo dos três anos de Ensino Médio pode ser interpretado como um

reflexo de uma perspectiva de ensino da gramática, em que os conteúdos gramaticais são ensinados em ordem fixa e de maneira supostamente exaustiva. Por outro lado, a ocorrência do trabalho com determinada forma linguística em mais de um momento ao longo da coleção pode ser vista como um indicativo de que a coleção se alinha à perspectiva de reflexão linguística.

A segunda subquestão levou à geração de uma tabela com excertos da apresentação das formas linguísticas pelos livros didáticos. A partir dela, poderão ser desenvolvidas reflexões acerca da maneira como são apresentadas as formas e das visões teóricas subjacentes às apresentações. Se encontrarmos definições prontas/fechadas e nocionais das formas linguísticas, estaremos diante de um trabalho mais alinhado ao ensino de gramática, uma vez que esse é o procedimento da tradição gramatical e atualiza a concepção de língua atrelada a esse paradigma. Já se encontrarmos abordagens que partem do uso, a fim de incitar a reflexão sobre uma regularidade da língua, estaremos diante de um trabalho mais alinhado à reflexão linguística, visto que o método reflexivo é uma de suas características e atualiza a concepção de língua como sistema estruturado e flexível.

Para respondermos à terceira subquestão, entendemos por “exemplo” – em um primeiro momento – todas as sentenças e os enunciados aos quais as definições das formas linguísticas atualizadas estavam atreladas, independentemente do fato de eles as antecederem ou as sucederem. Após o levantamento inicial, contudo, foi feita uma análise mais detalhada a fim de melhor compreender o papel dessas sentenças e enunciados no trabalho desenvolvido sobre as formas linguísticas. Nessa segunda etapa, foi feita uma distinção analítica entre “exemplo” e “caso”. O primeiro grupo se caracteriza por ser uma lista de sentenças apresentadas a fim de ilustrar uma definição pronta, enquanto o segundo grupo se individualiza por se tratar de enunciados que servem de ponto de partida para a reflexão linguística, funcionando, então, como dado para uma pedagogia de construção do conhecimento pelo próprio estudante. O que distingue “exemplo” e “caso” é, portanto, a função deles no trabalho com as formas linguísticas (GIL;SIMÕES, 2015). A presença de “casos” em vez de apenas “exemplos” estaria em consonância com a reflexão linguística, visto que se parte da e se volta para a

língua em uso. Por outro lado, a apresentação de listas de exemplos está mais alinhada ao ensino de gramática, o qual visa à exaustão.

No que se refere à quarta subquestão, buscou-se identificar a orientação dada aos alunos pelos enunciados das questões e a relação dos exercícios propostos com as questões de compreensão de texto. Exercícios mecânicos e classificatórios estão mais alinhados ao ensino de gramática; enquanto exercícios reflexivos estão alinhados à reflexão linguística. Além disso, exercícios que relacionam formas linguísticas a efeitos de sentidos em textos estão em consonância com a reflexão linguística; já os exercícios em que há apenas a exploração de trechos retirados dos textos sem referência à construção de sentido se aproximam mais do polo de ensino de gramática.

Por fim, para responder à quinta subquestão, foi feito um levantamento cuja finalidade era investigar se, em algum momento, o trabalho sobre as formas linguísticas estava relacionado (ou não) à construção e à compreensão de sentidos em determinado texto. Se tal relação ocorre, entendemos isso como um alinhamento à reflexão linguística; a ausência dessa relação nos remete ao polo do ensino de gramática.

Definidos as questões e os índices de análise, seguem, na próxima seção, os resultados deste estudo.

3 Análise

Dividiremos a apresentação dos resultados de acordo com as duas formas linguísticas analisadas, a saber: metáfora e concordância verbal.

3.1 Metáfora

O primeiro passo de análise foi localizar o trabalho explícito sobre a metáfora ao longo das obras em questão. Neste ponto, foi também importante observar a que o trabalho com a metáfora estava vinculado. Finalmente, uma análise mais detalhada dos

capítulos em que essa reflexão aparecia pôde explicitar qual era a relação entre o trabalho proposto com a metáfora e o restante do capítulo.

Na obra de Nicola (2005), o trabalho explícito sobre a metáfora ocorre em dois momentos: no volume 2, na parte intitulada *Formando o leitor e o produtor de texto: Os textos do cotidiano*, especificamente, no capítulo 3, cujo título é *Recursos estilísticos: metáfora e metonímia*; e, no volume 3, na mesma parte em que aparece no volume 2, mais exatamente, no capítulo 1, também dedicado aos recursos estilísticos.

A ocorrência do trabalho com a metáfora em mais de um momento ao longo da coleção, como foi apontado na seção anterior, pode ser vista como um indicativo de que a perspectiva de trabalho com os conhecimentos linguísticos está mais alinhada a uma proposta de prática de reflexão linguística. Essa interpretação se justifica pelo fato de, ao não abordar uma forma linguística uma única vez de maneira exaustiva, a coleção proporcionar uma aprendizagem que avança em um movimento contínuo, em espiral.

Já na coleção de Cereja & Magalhães (2005), o trabalho explícito sobre a metáfora ocorre em apenas um momento: no volume 1, especificamente, no capítulo 6, cujo título é *Introdução à estilística*. A reflexão única sobre determinada forma ao longo de todo o ensino médio pode ser um indício de que a coleção opta pelo trabalho exaustivo e pontual com as formas linguísticas. Essa prática estaria mais alinhada à perspectiva de ensino da gramática.

Outra consideração importante a ser feita sobre esses dados iniciais é o fato de que, nas três vezes em que o trabalho sobre a metáfora aparece em ambas as coleções, ele está inserido em capítulos dedicados à estilística. Essa associação recorrente pode ser responsável por uma noção equivocada de que a metáfora é, apenas, um recurso de estilo e, não, um recurso que opera em toda a linguagem, reforçando a relação – muitas vezes entendida como a única - entre metáfora e literatura. Como afirma Malta (2000), a visão da metáfora atrelada ao texto literário está ligada ao “modelo teórico desenvolvido por Aristóteles, no qual a metáfora é vista como um recurso para tornar o enunciado esteticamente mais belo” (p.35). Mesmo sabendo que o escopo da contribuição de Aristóteles é mais amplo que a literatura e que o filósofo estava longe de considerar a metáfora apenas um ornamento, é possível perceber que a Visão Clássica é a grande

responsável por estreitar a relação entre metáfora e literatura. Não se pode ignorar essa estreita relação que, de fato, há entre a metáfora e a literatura, nem diminuir a sua relevância para o trabalho em sala de aula que tem como um dos seus objetivos dar a conhecer o fenômeno literário, porém restringir a reflexão explícita sobre a metáfora ao trabalho desenvolvido a partir dos recursos estilísticos é, em certa medida, diminuir o seu universo potencial de operação.

O passo seguinte foi fazer um levantamento das definições apresentadas sobre a metáfora. Para a identificação das teorias das ciências da linguagem subjacentes às definições, usaremos as visões apresentadas por Gil (2012). Em síntese, são sete as visões teóricas consideradas pela autora, sendo elas: Clássica, Substitutiva, Comparativa, Interativa, Pragmática, Cognitiva e Cognitivo-discursiva. A visão Clássica tem como grande nome Aristóteles, que, em linhas gerais, definia a metáfora como uma transferência de sentido entre termos. Já a visão Substitutiva entende a metáfora como uma substituição do sentido de uma palavra pelo sentido de outra, enquanto a visão Comparativa explica a metáfora como uma comparação sem a presença do nexos comparativo. A visão Interativa, por sua vez, argumenta que a metáfora seria um novo sentido criado a partir da interação entre o tópico e o veículo da expressão. Já a visão Pragmática é marcada pelo trabalho de Grice, que define a metáfora como uma implicatura gerada pela violação proposital da máxima da qualidade. Para a visão Cognitiva, a metáfora é o mapeamento entre dois domínios-conceituais e desempenha um papel importante tanto na linguagem quanto na cognição humana, estando presente em diferentes situações de uso da linguagem. Por fim, a visão Cognitivo-discursiva trabalha com a noção de metáfora sistemática, a qual é entendida como uma formulação abstrata que compreende uma série de metáforas linguísticas usadas por uma pessoa ou por um grupo de pessoas em determinado contexto.

É possível afirmar que as visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa servem como base para o conhecimento teórico elaborado no campo da tradição normativa sobre a metáfora, enquanto as demais visões representam os estudos mais recentes nas ciências da linguagem sobre esse fenômeno. O quadro a seguir apresenta uma síntese das definições encontradas nas coleções analisadas.

Coleção	Localização	Definição
Nicola	Vol. 2, Cap 3 - <i>Recursos estilísticos: metáfora e metonímia;</i>	<p>“[...] metáfora é uma figura de linguagem que se fundamenta numa relação subentendida entre o sentido próprio e o figurado.” (p.193)</p> <p>“Segundo o professor Mattoso Câmara, metáfora ‘é a figura de linguagem que consiste na transferência de um termo para um âmbito de significação que não é o seu e fundamenta-se numa relação toda subjetiva, criada no trabalho mental de apreensão’” (p.195)</p> <p>“[...] temos, na verdade, o primeiro passo de uma metáfora, que nada mais é do que uma comparação. Num segundo passo, dispensa-se a partícula comparativa como.” (p.195)</p>
	Vol.3, Cap. 1 - <i>Recursos estilísticos</i>	<p>“A metáfora – do grego <i>meta</i>, ‘mudança’, ‘alteração’, + <i>phora</i>, ‘transporte’- foi assim definida por Aristóteles: ‘consiste em transportar para uma coisa o nome da outra (...) uma espécie de comparação à qual falta a locução comparativa’.” (p.130)</p> <p>“[...] como afirma Mattoso Camara, ‘é a transferência de um termo para um âmbito de significação que não é o seu’ [...] ‘não se fundamenta numa relação objetiva, mas, sim, numa relação subjetiva’.” (p.130)</p> <p>“É comum, no entanto, considerar-se o símile uma metáfora, distinguindo-se apenas a comparação, em que aparece a partícula comparativa.” (p.130)</p>
Cereja & Magalhães	Vol. 1, Cap. 6 - <i>Introdução à estilística.</i>	<p>“Metáfora é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de <i>semelhança</i>, de <i>intersecção</i> entre dois termos.” [grifos no original] (p. 59)</p>

Quadro 1 – Definições de metáfora apresentadas pelos livros didáticos

Ao lermos as definições apresentadas por Nicola (2005), encontramos, na noção de que a metáfora consiste em uma “relação subentendida entre o sentido próprio e o figurado”, os reflexos da visão Interativa, uma vez que a metáfora seria, então, fruto da interação entre dois elementos (tópico e veículo). Na afirmação de que a metáfora se dá

“na transferência de um termo para um âmbito de significação que não é o seu”, há uma remissão à visão Clássica, em que três dos quatro tipos de metáfora apresentados por Aristóteles eram considerados uma transferência de sentido. Já, ao afirmar que “o primeiro passo de uma metáfora, que nada mais é do que uma comparação”, faz-se referência à visão Comparativa.

Nas definições apresentadas no terceiro volume da mesma coleção, há, também, referências explícitas à visão Clássica: “consiste em transportar para uma coisa o nome da outra”, ou ainda, “é a transferência de um termo para um âmbito de significação que não é o seu”. Mais uma vez, tem-se alusão às noções defendidas pela visão Comparativa, como vemos nos trechos: “[...] uma espécie de comparação à qual falta a locução comparativa” e “é comum, no entanto, considerar-se o símile uma metáfora, distinguindo-se apenas a comparação, em que aparece a partícula comparativa”.

Ao voltarmos nossa atenção para a definição apresentada por Cereja & Magalhães (2005), percebemos que ela se associa mais claramente à visão Substitutiva, ao afirmar que a metáfora “consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio”. Em adição a isso, a definição afirma que esse “novo sentido” resulta de uma relação de “semelhança” (visões Clássica e Comparativa) e “intersecção” (visão Interativa) entre dois termos.

Após a identificação das teorias subjacentes às definições apresentadas, é possível afirmar que elas estão fortemente atreladas ao conhecimento teórico elaborado no campo da tradição normativa sobre a metáfora. Por outro lado, as teorias mais recentes sobre esse fenômeno na área das ciências da linguagem não parecem exercer qualquer influência sobre as definições apresentadas pelas obras analisadas. A intencionalidade do falante ao usar uma metáfora (visão Pragmática), a amplitude da ocorrência das metáforas (visão Cognitiva), a sistematicidade do uso de metáforas linguísticas (visão Discursivo-cognitiva) – só para citar algumas características das abordagens mais recentes ao fenômeno – não apareceram nem de forma tangencial nas definições apresentadas pelos livros didáticos, o que os situa mais próximos ao polo de ensino de gramática no trabalho com as formas linguísticas.

O terceiro passo da análise foi o levantamento dos exemplos apresentados juntamente às definições de metáfora. O quadro descritivo abaixo apresenta os exemplos encontrados.

Coleção	Localização	Exemplos
Nicola	Vol. 2, Cap. 3 - <i>Recursos estilísticos: metáfora e metonímia;</i>	“Eu sou um barco tremendo em suas palavras. (eu) Barco tremendo em suas palavras.”
	Vol. 3, Cap. 1 – <i>Recursos estilísticos</i>	Clarividência “O poema é uma bola de cristal. Se apenas enxergares nele o teu nariz, não culpes o mágico.” Mário Quintana
Cereja e Magalhães	Vol. 1, Cap. 6 - <i>Introdução à estilística.</i>	Meu coração é uma estrela. “O samba é pai do prazer O samba é filho da dor” Caetano Veloso “Pelo <i>vale</i> dos teus olhos De claras <i>águas</i> antigas Meus sonhos passando vão.” Cecília Meireles

Quadro 2 – Exemplos apresentados junto às definições de metáfora

Os exemplos que acompanham as definições de metáfora seguem uma tendência: são extraídos da literatura. A grande incidência de exemplos extraídos da literatura é um reflexo da questão discutida na análise feita das definições e da influência da visão Clássica no trabalho com a metáfora realizado pelos livros didáticos. Logo, é, mais uma vez, ressaltada a importante relação da metáfora com a literatura,



sem, no entanto, ser considerada pelos livros a produtividade da metáfora em outros tipos textuais.

Outro ponto em comum entre os exemplos é o fato de, em sua maioria, conterem tópico e veículo explícitos, como em “Meu coração é uma estrela”. Ou seja, tanto o elemento sobre o qual se fala quanto o predicado atribuído a ele estão aparentes. Essa característica dos exemplos apresentados representa apenas uma parte das metáforas que encontramos na linguagem, pois há inúmeras situações em que o primeiro elemento não está explícito. Malta (2000) apontou essa tendência nos exemplos presentes nos doze livros didáticos de ensino fundamental e médio analisados em seu estudo e ressaltou que “se pensarmos a metáfora de uma forma padrão, acabamos por perder a riqueza dos processos característicos do fenômeno metafórico” (p.37). Essa atitude reforça a ideia de metáfora como um símile reduzido, conforme proposto pela visão Comparativa. Além disso, restringe-se a metáfora a um repertório de estruturas abstratas com forma concreta, o que vai de encontro à produtividade do fenômeno (proposta pela visão Cognitiva) e com a criatividade envolvida na sua elaboração.

Outra discussão que deve ser proposta sobre esse ponto da análise é o fato de não ter sido observada a presença de casos junto às definições apresentadas. Isso chama a atenção uma vez que, como dito anteriormente, enquanto o exemplo tem a função de, a partir de uma definição, elencar possibilidades do que foi explicado, o caso funciona como um dado para a construção de um conceito. Essa característica é importante porque a apresentação de uma lista estanque de exemplos sugere que determinada forma linguística se esgota em si mesmo, ignorando-se o seu uso. Mais uma vez, ao respondermos a subquestão 3, localizamos o trabalho das duas coleções com esta forma linguística bem próximo ao polo do ensino de gramática.

Em seguida, foram analisados os exercícios relativos à metáfora propostos pelas coleções. No volume 2 de Nicola (2005), foram propostos dois exercícios. No primeiro, o aluno deveria ler uma tirinha e responder a três questões de compreensão de texto. A tirinha mostrava um peixe fora da água dizendo: “Sabem... estou me sentindo como um peixe fora d’água”. Logo, o peixe se dava conta de que estava, de fato, fora d’água e passava mal, enquanto um segundo personagem dizia que metáforas são perigosas. As



perguntas de compreensão eram, então, as seguintes: “Por que o personagem diz que as metáforas são “perigosas”? Considerando a sutil diferença entre comparação e metáfora, na tirinha temos exemplo de quê? Na sua opinião, um texto se enriquece com o emprego de metáforas? Por quê?”.

Este exercício solicitava tanto a identificação de formas linguísticas quanto a sua explicação. No entanto, o foco na afirmação de que “as metáforas são perigosas” induz o aluno a pensar que há, na tirinha, uma metáfora; quando, na verdade, a presença de “como” caracteriza a fala da personagem como uma comparação. Se pensarmos apenas na expressão “peixe fora d'água”, ainda assim não temos uma metáfora naquele contexto, uma vez que a personagem é um peixe que está – literalmente – fora d'água. Diante dessas considerações, não parece que as questões propostas auxiliam o aluno nem na compreensão do texto, nem no entendimento do que são as metáforas. Além disso, o exercício não dá suporte para que o aluno responda à terceira questão (se o emprego da metáfora enriquece ou não um texto).

O segundo exercício pedia ao aluno que fizesse uma descrição de uma pessoa importante e conhecida em que deveria constar “um parágrafo predominantemente metonímico e um parágrafo predominantemente metafórico. As metonímias devem passar ao leitor indicações da profissão dessa pessoa, e as metáforas, indicações de seu aspecto físico” (NICOLA, 2005, v.2, p.197). Se, por um lado, este exercício estimula a criatividade dos alunos, por outro, não proporciona as condições de produção adequadas para a produção escrita. Segundo os PCN, deve-se assegurar que a redação de textos ocorra “considerando suas condições de produção” (BRASIL, 1998, p.58). No exercício apresentado, é possível observar que não há uma finalidade clara para a produção das descrições com o emprego de metáforas e metonímias. Diante de um exercício como este, o aluno pode não encontrar motivação para escrever. Além disso, sem uma discussão sobre a função desempenhada pelas metáforas e metonímias em uma descrição, o exercício não prepara o aluno para o uso consciente desse recurso, o que diminui ainda mais a utilidade desse tipo de exercício.

No volume 3 de Nicola, apenas um exercício relaciona à metáfora foi proposto. Nele, era apresentado o anúncio de uma coleção de DVDs sobre animais selvagens (o

qual parecia ter sido arranhado por garras), que tinha uma frase em destaque: “Corra! Os predadores estão chegando”. Em seguida, o aluno deveria responder: “de que tipo de figura de palavra se trata e em que consiste a substituição de uma palavra por outra; o que você achou do emprego da figura no anúncio e o efeito que produz” (Nicola, 2005, v.3, p.132). Esta questão tem o ponto positivo de atentar para os efeitos de sentido produzidos a partir do uso de determinada forma linguística e por apresentar uma situação de uso não-literário da metáfora. No entanto, esses efeitos poderiam ter sido explorados de maneira mais clara a fim de auxiliar o aluno que, até aquele momento, só havia sido apresentado formalmente a metáforas literárias com tópico e veículo explícitos.

Por fim, na coleção de Cereja e Magalhães, os exercícios iniciavam com uma tirinha em que, no primeiro quadrinho, duas cobras estavam tomando banho de sol até que, no segundo quadrinho, uma nuvem cobriu o sol. Neste momento, uma das cobras diz: “Mas por melhor que esteja o sol, sempre aparece uma nuvem no horizonte”. No quadrinho seguinte, a outra cobra responde: “odeio clima metafórico”. A tirinha é seguida de três questões de compreensão. A terceira toma como foco a palavra “nuvem”, questionando qual era o significado desta palavra considerando apenas o contexto do 2º quadrinho e, após, o do 3º quadrinho. Depois, o aluno deveria dizer em qual dos contextos a palavra era tomada no sentido metafórico. Quando a proposta de explicação de metáforas acontece para auxiliar na compreensão de determinado texto – como parece ser o intuito dessa questão – o exercício colabora para a reflexão sobre as contribuições desse fenômeno para a construção de sentidos. No entanto, mais uma vez, parece não haver uma metáfora na tirinha que serve como ponto de partida para a reflexão. A “nuvem” é citada na fala da personagem exatamente quando uma nuvem se posiciona no horizonte entre eles e o sol. Mesmo após a afirmação da personagem de que odeia “clima metafórico”, não há como afirmar que a palavra “nuvem” é tomada, em tal contexto, no sentido metafórico.

O último exercício, por sua vez, apresentava cinco poemas e pedia que o aluno identificasse os recursos estilísticos empregados nos textos: metáfora, comparação ou metonímia. Exercícios como esse, de simples identificação de metáfora, não contribuem



para um trabalho reflexivo sobre a linguagem, uma vez que não guiam a reflexão sobre o papel das formas linguísticas no uso da língua.

A partir do que foi visto, pode-se afirmar que os exercícios propostos para o trabalho com metáfora nas coleções analisadas dividem-se, assim como observado em Gil (2012), em três tipos básicos: identificação, explicação e elaboração de metáforas. Nesses exercícios, a metáfora recebe, basicamente, um tratamento mecânico e classificatório. Dessa maneira, não se realiza o ciclo “uso–reflexão–uso”, proposto tanto pelos PCN, visto que exercícios de identificação, explicação e elaboração de metáforas isolados de um contexto não estimulam, efetivamente, o uso desse fenômeno após ser feito o trabalho sobre ele. Isso ocorre, pelo menos em parte, pelo fato de os exercícios não estarem em consonância com a noção de metáfora em que ela produz sentidos, desempenhando um papel importante nos textos em que opera. A predominância de exercícios mecânicos, em que há apenas a exploração de trechos retirados dos textos sem muita referência à construção de sentido, indica que as coleções analisadas se aproximam mais do polo de ensino de gramática quando trabalham com a metáfora.

Especificamente sobre a presença de reflexões sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos dos textos em que opera, pudemos observar algumas remissões a isso – mesmo com as ressalvas já feitas – nos exercícios que buscaram relacionar às questões de metáfora a textos. Além disso, encontramos, no volume 2 de Nicola (2005), a afirmação de que “uma metáfora sempre dá outra dimensão a um texto, seja ao exigir do leitor todas as possíveis transferências, seja ao propor uma leitura metafórica ao texto todo” (p.195). Em Cereja & Magalhães (2005), encontramos apenas a informação de que “os recursos expressivos mais empregados na publicidade brasileira são a metáfora e a metonímia” (p.61). Chama a atenção o fato de que, apesar de indicar a presença da metáfora na publicidade, a coleção não aborda quais são algumas das possíveis contribuições desse fenômeno à construção de sentidos dos textos publicitários.

Após a análise feita, identificou-se que, do ponto de vista da metáfora, os pressupostos teóricos que embasam essa reflexão pertencem às visões teóricas que sustentam, também, o conhecimento da tradição normativa sobre esse fenômeno. Além

disso, apesar do discurso de língua heterogênea apresentado pelas coleções analisadas, a metáfora foi tratada de maneira simplificada e restrita. É importante ressaltar, ainda, que a metodologia de trabalho com a metáfora se caracterizou mais alinhada a uma prática de ensino transmissivo da gramática, em vez de uma prática de reflexão linguística.

3.2 Concordância verbal

Assim como na análise da metáfora, primeiramente, localizamos o trabalho explícito com a concordância verbal ao longo das obras analisadas. Depois, observamos a que outros conteúdos a concordância verbal foi associada. Finalmente, analisamos detalhadamente os capítulos dedicados ao tema.

Na obra de Nicola (2005), a concordância verbal é tomada como tema do capítulo 4, *Concordância, flexões e desinências*, da primeira parte, *Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos*, do volume 1 da sua série de livros.

Na obra de Cereja & Magalhães (2005), assim como na de Nicola, em apenas um capítulo a concordância verbal figura como tópico de reflexão sobre a língua: no capítulo 23, *Concordância; concordância verbal*, da unidade 3, *A segunda fase do modernismo; a poesia de 30*, do volume 3 da série de livros.

Como já afirmamos, o fato de este tópico ser abordado em apenas um capítulo por cada coleção sugere que o tratamento dispensado a ele é pontual e visa à exaustão. Essa prática se alinha, como dissemos, ao polo do ensino de gramática.

Outra consideração importante a se fazer sobre a localização do trabalho sobre a concordância verbal é notar que ele se encontra em capítulos inteiramente dedicados à análise de formas linguísticas. Isso é evidente no caso de Nicola, que inclui a discussão sobre concordância numa unidade denominada “as estruturas gramaticais dos textos”. No caso de Cereja e Magalhães, a unidade em que o capítulo é incluído faz referência à poesia de 1930. Contudo, não se encontram quaisquer reflexões sobre literatura no capítulo que se dedica à concordância verbal. De fato, salta aos olhos que o recorte dos capítulos é feito em função da forma “concordância verbal” e não de práticas de leitura

e de escrita. A concordância verbal faz sentido dentro de textos que se caracterizam por alto grau de monitoramento estilístico. Por isso, chama atenção o fato de não se associar a concordância verbal a estes textos, de não se comparar o fenômeno da concordância em textos orais e escritos, em textos mais e menos formais etc. A escolha do recorte formal é outro indício do alinhamento desses livros ao ensino de gramática.

Identificados os capítulos em que a discussão sobre a concordância verbal emergiu, o próximo passo foi levantar as definições apresentadas, para que pudéssemos identificar sobre quais pressupostos teóricos elas são erigidas. Sabemos que a tradição normativa sustenta que o verbo concorda com seu sujeito. A esta “regra geral” se juntam ainda variadas “regras especiais” que, essencialmente, admitem certo grau de variabilidade.

A questão é que a concordância verbal está sujeita à interferência de diferentes variáveis, linguísticas e sociais, entre elas: (i) proximidade/distância entre sujeito e verbo (quanto mais longe um do outro, maior a possibilidade de não se observar a concordância padrão), (ii) ordem entre sujeito e verbo (se os elementos se organizam na ordem verbo + sujeito, é mais rara a emergência da concordância padrão), (iii) intercalação de sintagmas pluralizados (se existem sintagmas pluralizados entre o sujeito no singular e o verbo, tornam-se maiores as chances de não se observar a concordância padrão), (iv) nível sociocultural dos falantes (falantes com menor trânsito pela língua escrita e com menos acesso à escolarização tendem a não observar a concordância padrão) (cf. Castilho, 2010; Bagno, 2011).

De fato, para Bagno (2011, p.650),

A concordância “errada” só desperta rejeição quando

- (i) o sujeito e o verbo estão na ordem SV e
- (ii) não há grande quantidade de material fonético ou de segmentos escritos entre S e V.

Por isso, a concordância do tipo eles chegou, na fala ou na escrita, provoca reação imediata dos falantes mais letrados (que se queixam que ela “dói no ouvido”).

Fora dessas duas situações, porém, a concordância “errada” passa tranquilamente pelos ouvidos e sob os olhos desses mesmos falantes que, é claro, também se servem dela.

A nosso ver, dado o grau de policiamento sobre este fenômeno linguístico e dadas as consequências sociais de não observarmos a concordância padrão em determinadas situações de comunicação, o trabalho com este tópico de reflexão linguística se beneficiaria de uma perspectiva menos normativa. Nesse sentido, talvez seja importante deixar claro para os alunos quais são os casos em que (todos) nós tendemos a não fazer a concordância conforme o padrão, para que, na revisão de seus textos e quando for relevante monitorar o uso da concordância padrão, eles sejam capazes de identificar os casos em que ela é esperada. Afirmar a variabilidade deste fenômeno linguístico, chamar atenção para o preconceito linguístico associado à concordância não-padrão, apontar para os fatores que nos fazem variar a concordância verbal são todas atitudes esperadas de um livro didático que se queira mais próximo às práticas de reflexão linguística do que às práticas de ensino de gramática. A seguir, o quadro apresenta as definições de “concordância verbal” encontradas nas coleções analisadas.

Coleção	Localização	Definição
Nicola	Vol. 1, parte 1, cap. 4 - <i>Concordância, flexões e desinências</i>	“O verbo constitui o predicado, que é uma declaração que se refere a um sujeito; há, portanto, uma íntima relação entre os dois termos, daí o verbo e o núcleo do sujeito concordarem em número e pessoa. ” (p. 49 [grifos no original])
Cereja & Magalhães	Vol. 3, unidade 3,	Concordância é “um princípio linguístico que orienta a combinação das palavras na frase. [...] Concordância verbal é a concordância do verbo com seu sujeito, em

	<p>cap. 23 - A <i>segunda fase</i> <i>do</i> <i>modernismo</i> ; a poesia de 30</p>	<p>número e pessoa. (...)</p> <p>Leia estas frases:</p> <p>O grupo de estudantes pedia bis ao cantor.</p> <p>O grupo de estudantes pediam bis ao cantor.</p> <p>Em qual das frases acima a concordância verbal foi efetuada de acordo com a variedade padrão? Nas duas frases, pois ambas as formas de concordância são aceitas na variedade padrão.” (p. 230)</p>
--	---	--

Quadro 3 – Definições de concordância verbal apresentadas pelos livros didáticos

Observamos que a definição apresentada por Nicola é a mesma da tradição gramatical. Observamos também que, na página seguinte à afirmação de que o verbo concorda com o sujeito, o autor do livro didático afirma que o verbo *ser* pode concordar com o predicativo:

A concordância do verbo *ser*, na maioria das vezes, é optativa, podendo ser feita tanto com o sujeito como com o predicativo, dependendo de qual termo se quer destacar. Se o predicativo ou o sujeito for nome próprio ou indicar pessoa(s), ele prevalecerá, em termos de concordância. (NICOLA, 2005, v.1, p.50)

Se há, desde a perspectiva da reflexão linguística, a insistência de que devemos rever as bases teóricas que sustentam nosso trabalho com a língua em sala de aula, um dos motivos é exatamente a insuficiência das definições oferecidas pela tradição normativa. Além do predicativo, outros elementos podem disparar a concordância, entre eles o adjunto adnominal, em enunciados como “Parte dos cidadãos afirmam terem votado conscientemente na última eleição”.

Além da apresentação da regra geral, o livro apresenta regras especiais para os casos em que o sujeito é composto por elementos coordenados pela conjunção ou

(“Pedro ou Paulo fará/farão a ligação”); em que o sujeito é um substantivo usado no plural (“*Memórias de um sargento de milícias* é a melhor crônica...” “As *Memórias de um sargento de milícias* são a melhor...”); em que o verbo é *ser*; em que há uma voz passiva sintética (“Alugam-se/ Aluga-se casas”); e em que o sujeito é o pronome relativo *que*. Sobre essa última “regra especial” é interessante observar que o livro apresenta a seguinte regra, apenas: “quando o núcleo do sujeito é o pronome relativo *que*, o verbo concorda em número e pessoa com o antecedente (isto é, com o termo que o pronome relativo substitui)” (Nicola, 2005, v.1, p.50). Se olharmos para as regras da concordância verbal para o relativo *que* em gramáticas de reconhecidos filólogos e estudiosos da língua, veremos que as regras que eles propõem são mais complexas e incluem a possibilidade de variação. Cunha & Cintra (2001) e Bechara (2006), ambos, afirmam que (i) nos casos em que o antecedente de *que* é um demonstrativo que serve de predicativo ou aposto para um pronome pessoal sujeito, o verbo pode concordar com o pronome pessoal sujeito (“Não somos nós os que vamos salvar o mundo”) ou ir para a 3ª pessoa (“Não somos nós os que vão salvar o mundo”); (ii) nos casos de expressões do tipo (*um*) *dos X que*, o verbo pode ir para a 3ª pessoa do singular (“Sou um dos que salvará o mundo”) ou para a 3ª pessoa do plural (“Sou um dos que salvarão o mundo”); (iii) nos casos em que ocorre o relativo *quem*, o verbo pode ir para a 3ª pessoa do singular (“Fui eu quem salvou o mundo”) ou concordar com o antecedente do relativo (“Fui eu quem salvei o mundo”).

É muito significativo que um livro que sustenta seu discurso sobre língua com base na tradição normativa escolha silenciar exatamente as regras que admitem a variação. Mais do que se afiliar à tradição normativa e ao ensino de gramática, o discurso que vemos materializado no texto de Nicola reforça, pois, certos mitos sobre a língua.

Observando-se o texto de Cereja e Magalhães, notamos duas coisas. Em primeiro lugar, a definição apresentada é exatamente aquela da tradição normativa. E, com efeito, ao longo do capítulo dedicado à concordância, o livro didático se preocupa em registrar todas as “regras especiais” da tradição normativa, em grandes *boxes*,



apresentados, em geral, ao lado de exercícios que pedem a aplicação dessas mesmas regras.

Em segundo lugar, chama atenção que os autores optem por apresentar uma pergunta que se sustenta sobre a suposição de que existam formas corretas, que seriam as associadas ao padrão, em oposição a formas incorretas, “que caem fora do padrão”. Essa posição revela claramente a submissão da coleção à tradição normativa. Além disso, a pergunta elaborada evidencia a insuficiência da definição apresentada, pois na frase “o grupo de estudantes pediam bis ao cantor” o verbo concorda com o adjunto adnominal. E, mais a frente, o próprio livro admite que o verbo *ser* pode concordar com seu predicativo.

Como vemos, no que toca a concordância verbal, ambos os livros se orientam pela tradição normativa, estando mais próximos ao polo do ensino de gramática no trabalho com as formas linguísticas. Não vemos, ao longo dos capítulos dedicados ao tema, referências à variabilidade social do fenômeno, a sua avaliação social, aos contextos em que se espera o uso da concordância conforme exige o padrão etc. Toma-se a concordância como um fenômeno que permeia a língua como um todo, uniformemente, como se as regras da tradição normativa fossem plenamente capazes de dar conta do fenômeno.

O terceiro passo da análise foi o levantamento dos exemplos apresentados juntamente às definições de concordância verbal. O que encontramos foi o mesmo procedimento do ensino de gramática: apresenta-se a regra e, em seguida, um exemplo que a comprova. As práticas alinhadas a esse polo, em geral, apresentam exemplos retirados da grande literatura de língua portuguesa. Entre os livros didáticos, contudo, encontramos exclusivamente exemplos que parecem ter sido elaborados pelos próprios autores dos livros, a fim de apresentar situações que dessem conta das regras apresentadas.

O mais próximo do uso de casos para a construção de um conceito nos é oferecido por Cereja e Magalhães. À página 229 do v.3, o livro apresenta um texto informativo intitulado *Quais são os principais tipos de música eletrônica?*, retirado da revista *Mundo estranho*, nº 28. Pede-se que o aluno leia o texto, mas não se trabalham

os sentidos do texto. As únicas perguntas que se fazem sobre a leitura são: “1. Na frase ‘Esses discos e a obra de seus inspiradores geraram o **techno-pop** da geração new wave’, por que o verbo *gerar* está na 3ª pessoa do plural?” [grifos no original] e “2. Na frase ‘O primeiro se caracteriza por ritmos loucamente quebrados’, observe que o adjetivo *quebrados* refere-se à palavra *ritmos*. a) A que classe de palavras pertence *ritmos*? b) Por que o adjetivo *quebrados* está no masculino plural?” [grifos no original]. É a partir das respostas a essas questões que o livro elabora sua exposição sobre a concordância. Contudo, precisamos chamar atenção para o fato de que, ainda que estas perguntas visem a começar a reflexão sobre um determinado tópico de reflexão linguística, falta a este exercício uma reflexão sobre os sentidos da concordância verbal no texto. Por que, a final de contas, este texto específico respeita a concordância padrão? Como seria a avaliação social do texto se ele não respeitasse a concordância padrão?

Finalmente, analisamos os exercícios propostos pelos livros. Nicola oferece dois exercícios sobre concordância verbal. No primeiro, apresenta-se um parágrafo com algumas informações sobre o livro *Filandras*, de Adélia Prado. Sobre este pequeno texto, são elaboradas perguntas sobre formas linguísticas empregadas na sua construção, mas não são questionados os sentidos do texto. Sobre a concordância verbal, é proposta a questão: “3. O sujeito do verbo da última oração (**tratam**) é o pronome relativo **que**. Qual o seu referente? Nessa construção, o verbo poderia estar na terceira pessoa do singular? Justifique sua resposta.” (p.55 [grifos no original]). A oração a qual se refere o exercício é “Coletânea de contos que tratam de amores, desejos, frustrações e sonhos.”

Para resolver o exercício, o aluno tem que ser capaz de apontar o antecedente de *que*, já que, de acordo com a regra prescrita pelo livro, nos casos em que o sujeito é o relativo *que*, o verbo concorda com seu antecedente. Ora, o autor da oração em questão parece entender que o antecedente de *que* é *contos*, por isso mesmo conjuga o verbo na terceira pessoa do plural. Por outro lado, poderíamos imaginar que o antecedente de *que* é *coletânea*, caso em que a tradição normativa esperaria o verbo na terceira pessoa do singular. Por mais interessante que seja observar essa diferença sintática, ela se justifica por se relacionar com distinções de ordem semântica, que, talvez, não sejam



significativas para a compreensão global do texto. Se é relevante discutir essas distinções, tal discussão precisa ser feita contextualizadamente, de modo que se evidenciem para o aluno.

O último exercício que envolve questões de concordância verbal, novamente, toma o texto como pretexto para o ensino de gramática. Trata-se de uma curta notícia sobre o preço da gasolina em Joinville, SC. Sobre a notícia, são propostas perguntas sobre questões morfológicas e sintáticas, sem que se discutam os sentidos do texto. Do ponto de vista da concordância verbal, há apenas uma pergunta: “6. Observe o fragmento: ‘... somente cinco [cidades] vendem o produto mais caro’. [...] b) Como ficaria o enunciado se o número de cidades que vendem o produto mais caro fosse dois ou um? Comente.” (p.55 [grifos no original]). Neste caso, o livro didático parece querer que o aluno perceba que (i) o numeral concorda em gênero com o substantivo que acompanha e (ii) o um “leva” o verbo para o singular. Este exercício tem a vantagem de fazer o aluno operar com seu conhecimento sobre a língua. Apesar disso, poderíamos sugerir uma atividade que tivesse também como objetivo a sistematização do conhecimento linguístico sobre o qual se operou na resolução do exercício.

Finalmente, os exercícios propostos por Cereja & Magalhães (2005, v. 3), de um modo geral, no que tange o trabalho com a concordância verbal, exigem a aplicação mecânica das regras apresentadas. De fato, em muitos casos, as “regras especiais” de conjugação são apresentadas em um *box* e, ao lado, é apresentado um exercício que pede a aplicação das mesmas regras expostas no *box*, ou por meio da identificação das frases “em que a concordância verbal não está de acordo com a variedade padrão”, ou por meio da seleção da forma verbal que preencha as lacunas em frases de acordo com o padrão, ou por meio da substituição de elementos que pertencem ao sujeito de uma frase e sua conseqüente reescrita “dentro da variedade padrão” etc. Além desses exercícios, há (i) um exercício que pede que o aluno complete um pequeno texto da revista *Mundo Estranho*, ed. 7, com os verbos nos tempos verbais indicados. Neste exercício, além de ser capaz de conjugar o verbo na forma exigida pelo livro, o aluno deve ser capaz de fazer concordar o verbo com seu sujeito; (ii) um exercício que pede que o aluno leia uma charge de Santiago em que se retrata uma “exposição internacional”, na qual dois

gaúchos olham para um boi e um cavalo desenhados tal como os animais retratados no quadro *Guernica*, de Pablo Picasso. Um dos gaúchos fala para o outro: “É um gado que veio da Espanha, seu Taurino!” e Santiago assina a charge “Santiago & Picasso”. Novamente, o livro didático abre mão de discutir os sentidos do texto. A charge não é lida, a evidente intertextualidade não é comentada. A única pergunta do livro didático é “Como ficará a frase do balão se substituirmos a palavra gado pela expressão um boi e um cavalo?”; e (iii) um exercício, na seção “A concordância na construção do texto”, que apresenta a música *Fora de si*, de Arnaldo Antunes. A letra da música chama atenção por apresentar segmentos como “eu fico fora de si/ eu fica assim” e “eu vai embora/ eu fica fora de si”. Os sentidos da música são trabalhados por meio de questões de interpretação. Também se apresentam questões que tematizam a “concordância verbal” na letra da música e suas possíveis contribuições para o sentido. Vejamos o que se pede:

3. O texto causa estranhamento devido à falta de concordância entre algumas palavras e termos.

a) Reescreva todos os versos em que se verificam desvios de concordância em relação ao padrão culta da língua, adequando-os a esse padrão.

b) Identifique o tipo de problema de concordância verificado em cada um dos versos reescritos: concordância verbal (entre o verbo e o sujeito), concordância nominal (entre os pronomes) ou concordância verbal e nominal (entre o verbo e o sujeito e entre os pronomes).

4. Como se nota, os desvios do padrão culto identificados nessa canção são intencionais, uma vez que quebram pressupostos básicos do uso corrente da língua, dominados até por falantes não letrados, como, por exemplo, em “eu fica assim”. Levando em conta que a forma de um texto geralmente está relacionada com seu conteúdo, responda: Que papel tem a concordância ou a falta dela na construção do sentido global da canção?

5. Em todos os versos, o centro do discurso é a figura do eu lírico, identificado pelo pronome reto eu. Apesar disso, os verbos e pronomes se alternam entre a 1ª e a 3ª pessoa, sugerindo a presença de outra pessoa, talvez um interlocutor, não mencionada explicitamente no texto.

a) Quem poderia ser essa pessoa?

b) Levante hipóteses: Que relação pode haver entre a falta de concordância do texto e o relacionamento entre o eu lírico e essa pessoa? (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v.3, p.238)

Esse exercício, de um modo geral, tem características que devem ser enfatizadas. Observe-se que a questão de número 4 busca evidenciar as relações entre formas e sentidos, mostrando que nossas escolhas formais contribuem para a construção dos sentidos dos nossos textos. Também a questão de número 5 coloca em jogo a interpretação da canção e a participação da concordância verbal para a construção dos sentidos do texto. Há, contudo, críticas com relação à questão 3.a), que pede que o aluno “passe para o padrão” um texto que é intencionalmente marcado por formas alternativas e que, portanto, perderia sua singularidade artística ao se tornar padrão. A questão 3.b) também pode ser problematizada, pois parece se preocupar unicamente com a identificação e a denominação de “problemas de concordância”.

Há ainda uma questão com relação à escolha de um objeto artístico para análise: a liberdade que o poeta tem em criar permite a ele produzir formas que não são comuns entre os falantes de português. A escolha de um objeto artístico afasta a discussão sobre a variação desse fenômeno, pois garante indulgência ao artista, sem autorizar aos alunos o uso de formas variáveis.

De um modo geral, vemos que os exercícios propostos pelos livros didáticos são, em sua grande maioria, voltados ao ensino de gramática. Eles partem do conhecimento elaborado no campo da tradição normativa, expõem “as regras da língua” (sem dar voz às diversas outras formas de falar e de escrever) e exigem a aplicação das mesmas regras em exercícios mecânicos, que apenas uma vez discutem a construção de sentidos. Por tudo isso, dizemos que os livros didáticos analisados estão muito mais próximos do



polo de ensino de gramática, vinculado à tradição normativa, que do polo da reflexão linguística, mais alinhado às ciências da linguagem.

4 Reflexões Finais

Neste ponto do texto, gostaríamos de avançar algumas reflexões às quais nossa investigação nos levou. São reflexões acerca do tratamento dado aos textos mobilizados para a tematização de formas linguísticas (especificamente, a metáfora e a concordância verbal) e da abordagem das próprias formas linguísticas.

4.1 Tratamento dado ao texto no trabalho sobre formas linguísticas

A primeira reflexão que nos parece relevante fazer tem relação com a utilização de textos como ponto de partida para o trabalho sobre formas linguísticas. No caso da metáfora, a primeira coisa a notar é a preferência pelo texto literário. É certo que a literatura se aproveita de recursos como a metáfora com objetivos estéticos, ainda assim não podemos deixar de perceber que a metáfora é um fenômeno linguístico complexo que permeia a língua como todo. A escolha por associar a metáfora exclusivamente ao texto literário reduz o fenômeno a uma espécie de “ornamento da linguagem”, disponível somente a escritores.

Para além desta associação entre metáfora e texto literário, é necessário observar que os textos apresentados tinham como objetivo o ensino de gramática. Isso significa que, como regra geral, os sentidos dos textos apresentados não foram trabalhados.

De fato, a escolha por ignorar os sentidos dos textos torna irrelevante quais textos se escolhem para trabalhar em sala de aula. A questão se resume a saber se o texto tem ou não tem, faz uso ou não faz uso de tal e tal forma linguística, que se quer apresentar ao aluno. Por isso, os livros didáticos analisados parecem, em alguns momentos, esquecer que os textos cumprem funções sociais, que têm a ver com suas condições de produção e recepção, seus sujeitos produtores e leitores, seus modos de circulação, etc. Assim, ignoram que um cartum visa ao humor; desconsideram o caráter



informativo da notícia e relevam o debate social que se instaura a partir dela. Em outras palavras, tais livros didáticos, nas situações analisadas, não se esforçam para criar condições reais de leitura dos textos.

Note-se que, como consequência, as perguntas acerca dos textos visavam apenas à identificação das formas linguísticas em questão (metáfora ou concordância verbal). Não se questionava qual a contribuição desses fenômenos para a construção do texto. Em apenas duas atividades, encontramos a tentativa de exploração do sentido que se associa à metáfora e à concordância verbal.

Essa prática parece-nos bastante preocupante, uma vez que o sentido é o elemento central do texto. Além disso, a seleção de textos é apontada como o primeiro passo em uma perspectiva de ensino de uso da língua, pois o texto é a materialização de um ato de linguagem. Nesse sentido, as formas linguísticas agenciadas para a construção de um texto contribuem para a construção de sentidos, ao mesmo tempo que o olhar sobre os usos dessas formas é importante para a compreensão das formas em si. Ao se considerar questões como as propostas por Simões *et al.* (2012) para a seleção de textos, isto é, indagações sobre a relevância e a adequação do texto para os alunos e os recados do texto em função de valores ideológicos e culturais, novos conhecimentos associados aos textos e concepções de língua e de literatura que subjazem ao texto, não cabe o trabalho com as formas linguísticas que ignora os sentidos.

De um modo geral, portanto, nos livros analisados, ignoram-se os usos e volta-se às regras. Divorçam-se língua e uso, reificando a imagem de língua como uma entidade abstrata e distante do falante.

4.2 A abordagem das formas linguísticas no contínuo entre ensino de gramática e reflexão linguística

As formas linguísticas são tratadas pontualmente, como se fenômenos como a metáfora e a concordância verbal fossem facilmente esgotados em um ou dois capítulos. De fato, a busca pela exaustão do assunto é patente. Isso leva, no caso dos capítulos



dedicados à concordância verbal, a uma listagem de regras abstratas; no caso dos capítulos dedicados à metáfora, a uma apresentação parcial do fenômeno.

Não podemos esquecer que o prescrito pelos PCN é um tratamento em espiral, que vise à retomada de conteúdos, que serão, a cada vez, aprofundados, olhados desde outros pontos de vista, interpretados diferentemente em função dos textos nos quais se baseia sua abordagem. Vemos aqui, mais uma vez, que a seleção de textos é fundamental para o trabalho com as formas linguísticas, já que os fenômenos naturalmente aparecem em variados textos. Desse modo, o trabalho com diferentes textos ajuda a evidenciar os diferentes usos das mesmas formas linguísticas, minimizando as possibilidades de trabalho pontual e exaustivo.

No caso da concordância verbal, os exercícios, de um modo geral, exigem a aplicação das regras apresentadas. No caso da metáfora, os exercícios exigem que o aluno identifique metáforas com base nas definições dadas. Esses são os modos de proceder da tradição normativa.

Até onde sabemos, exercícios estruturais como estes produzem pouco conhecimento acerca da língua. Se tanto, produzem conhecimento acerca de si próprios, já que são desprendidos das práticas socioverbais nas quais as “regras” fazem sentido. Vale lembrar que um dos principais pontos que criticávamos com relação ao ensino de gramática no ensino de línguas eram suas insuficiências teóricas e metodológicas, que vimos serem reproduzidas pelos livros didáticos analisados, que tomam a tradição gramatical como pano de fundo para a elaboração de exercícios sobre a língua.

As ciências da linguagem, em suas diferentes abordagens, têm bastante a nos dizer a respeito das formas linguísticas, e desconsiderar o conhecimento produzido nessas áreas representa a permanência, no ensino, de uma tradição que vem sendo revisada há décadas. Não se trata apenas de incorporar conhecimentos mais recentes sobre a língua, mas sim de realocar o foco no ensino de línguas, colocando em destaque aspectos relacionados ao uso, que são, inclusive, mais interessantes para o aluno, alinhando o trabalho com as formas linguísticas, cada vez mais, ao polo da reflexão linguística. O aluno já conhece sua língua; por isso parece ser mais relevante a exploração de novos contextos de uso da língua, em especial contextos públicos, de



modo que o aluno possa vir a ampliar sua mobilidade de ação linguística. Por exemplo, pode ser relevante saber que, ao contrário do que acontece em nossa fala informal, em textos escritos formais, como os da esfera acadêmica, a concordância verbal tende a ser observada. Pode ser mais importante saber que a concordância verbal varia, do que imaginar que para todas as situações de uso linguístico existe apenas uma forma correta.

Por tudo isso, nos parece que o PNLD, ainda que tenha sido responsável pela atualização e qualificação dos livros didáticos desde que o processo de avaliação começou em 1996, não tem sido capaz de induzir mudanças significativas no modo como se concebem as atividades de trabalho com as formas linguísticas. Essas parecem permanecer, predominantemente, próximas ao polo do ensino de gramática, agarradas à tradição normativa, apesar dos avanços científicos que sugerem o deslocamento dessas atividades para o polo da reflexão linguística.

Referências

BAGNO, M. **Gramática pedagógica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2011.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In.: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____; ROJO, R; ZÚÑIGA, N. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCHUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BECHARA, E. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2005.



CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIL, M. **Metáfora no ensino de língua materna**: em busca de um novo caminho. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

_____. SIMÕES, L. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 261-179, 2015.

GONZÁLEZ, C. **Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009**. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

MALTA, J. C. **O desenvolvimento da metacognição da metáfora: uma experiência de ensino**. 141f. Dissertação (mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MARQUES NETO, J.C. **Editoras universitárias brasileiras: um estudo exploratório**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139899por.pdf>>. Acesso em 01/02/2016.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [orgs]. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NICOLA, J. **Português**. São Paulo: Scipione, 2005.

TAGLIANI, D. C. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.

SIMÕES, L; RAMOS, J.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

Recebido Para Publicação em 30 de junho de 2018.

Aprovado Para Publicação em 30 de agosto de 2018.