

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA BÁSICA: O MITO DE SÍSIFO

Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
teresatedesco@uol.com.br

RESUMO: Classicamente, a gramática é ensinada como um conjunto de regras para definir o “certo” e o “errado” na língua portuguesa. Por seu turno, os alunos aprendem essas normas por meio da análise de frases soltas ou de textos literários redigidos na forma culta da língua. A verificação do aprendizado é realizada por exercícios rasos de identificação, repetição, correção, entre outras. Não há conexão com o contexto social, desconsiderando o propósito comunicativo ou reflexivo acerca do uso da língua. Por esta razão, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise descritiva de exercícios didáticos de língua portuguesa, parte do acervo pessoal da autora, e que foram utilizados por turmas de ensino médio de colégios do Rio de Janeiro, discutindo, especialmente, a partir dos referenciais teóricos de Antunes (2007; 2014), Travaglia (2009) e Perini (2010), a propriedade destes exercícios veiculados nas salas de aula de língua portuguesa. Para tanto, propõe-se uma comparação entre o Mito de Sísifo e o Ensino de Gramática, tomando como base a teoria linguística e os documentos oficiais da educação brasileira que respaldam a abordagem textual em detrimento de exercícios estruturais.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática Contextualizada. Língua Portuguesa. Livros Didáticos.

THE TEACHING OF GRAMMAR IN BASIC SCHOOL: THE MYTH OF SISYPHUS

Abstract: Classically, grammar is taught as a set of rules to define “right” and “wrong” in the Portuguese language. Considering the students, they learn these norms through the analysis of loose sentences or literary texts written in the cultured form of the language. Verification of learning is performed by shallow identification, repetition, correction exercises, among others. There is no connection with the social context, disregarding the communicative or reflexive purpose about the use of the language. For this reason, this paper aims to carry out a descriptive analysis of didactic exercises in Portuguese, part of the authors' personal collection, which were used by high school classes in schools in Rio de Janeiro, discussing, especially, based on the theoretical references of Antunes (2007; 2014), Travaglia (2009) and Perini (2010), the property of these exercises broadcast in Portuguese classrooms. To this end, we propose a comparison between the Myth of Sisyphus and Grammar Teaching, based on the linguistic theory and official documents of Brazilian education that support the textual approach to the detriment of structural exercises.

KEYWORDS: Contextualized Grammar. Portuguese Language. Textbooks.

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar este artigo, vamos pedir licença às musas inspiradoras e vamos lançar mão de um episódio da cultura greco-latina. Trata-se do Mito de Sísifo. Para tanto, adonamos do texto publicado no *site* Brasil Escola que nos auxilia a fazer a contação desta história da Mitologia Grega. Passemos a ela.

Sísifo é o filho do vento (o deus Éolo). Trata-se, na narrativa mítica da Grécia Antiga, de um camponês que fundou a cidade de Corinto (antes chamada de Éfira), conhecida por ser povoada de homens que brotaram de cogumelos. Ele se casou com uma das Plêiades (conjunto de estrelas), Mérope, filha do deus Atlas.

Como camponês, Sísifo tinha um rebanho que ia diminuindo sem que ele notasse a razão. Era que um Autólico (o lobo em si), um vizinho seu, tinha a capacidade de se metamorfosear em animais e usava essa capacidade para adentrar as propriedades alheias sem ser notado e roubar os animais nos quais poderia se transformar. Um dia, Sísifo resolveu marcar o seu rebanho e conseguiu seguir as pegadas que levaram até a casa de Autólico, comprovando que este o roubava. Assim, chamou testemunhas para atestar a ladroagem e enquanto os vizinhos discutiam sobre o roubo, Sísifo rodeou a casa e, ao topar com a filha de Autólico, Anticleia, uniu-se a ela e gerou o astuto Odisseu (que tem como marca do pai a esperteza, inclusive mostrada nesse ato).

No entanto, longe dali, ocorria o episódio da abdução de Egina por Zeus. O pai de Egina, Asopo, ao procurá-la, encontrou-se com Sísifo que denunciou Zeus. Este, ao escapar da fúria do deus Asopo, vingou-se de Sísifo e ordenou que Hades o levasse ao Tártaro (mundo subterrâneo onde viviam as almas condenadas). Sísifo pediu então a sua esposa, Mérope, que não o enterrasse. Com isso, já no Tártaro, ele persuadiu Perséfone a deixar-lhe voltar à vida para organizar seu sepultamento e se vingar dos negligentes que não o fizeram. Ela o deixou ir por três dias, mas ele quebrou, claro, sua promessa, até que Hermes foi indicado a trazê-lo à força novamente.

Sísifo, então, recebeu uma punição exemplar: rolar diariamente uma pedra montanha acima até o topo. Ao chegar ao topo, o peso e o cansaço promovidos pela fadiga fariam a pedra rolar novamente até o chão e, no outro dia, ele deveria começar tudo novamente e assim para todo o sempre. Essa punição era um modo de envergonhar Sísifo por sua esperteza e habilidade usadas para tramar contra os deuses.

No século XX, um autor do movimento conhecido como “existencialismo”, Albert Camus, retomou o mito para explicar a condição humana e promover o que ficou conhecido como “A revolta metafísica”. Explicava Camus que a vida dos homens era tal como o mito de Sísifo: seguir uma rotina diária, sem sentido próprio, determinada por instâncias como a religião e o sistema capitalista de produção. No mundo administrado, levantamo-nos de manhã, trabalhamos, comemos, reproduzimos etc., e tudo isso não faz o menor sentido, já que se refere a modos de pensar que se impõem ao indivíduo sem que ele participe da estruturação desse modo de vida, como se não tivéssemos escolhas.

Tomamos o referido mito para fazer uma analogia com o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, o ensino de gramática na escola básica. Nessa analogia, metaforizamos que o ensino de gramática é a pedra rolada montanha acima pelos estudantes ao longo de todos os anos da escolaridade básica. Fadigados, ao longo do processo de aprendizagem, têm de rolar a pedra para cima, diariamente, no aprendizado da gramática que se repete, que os desafia com as exceções, com as descontextualizações. Saem da escola, na visão deles, “sem saber língua portuguesa” ou “sem saber a gramática da língua portuguesa”. Na verdade, estamos propondo, a exemplo de Camus, a “Revolta metadiscursiva ou metatextual”. Ainda no século XXI, a escola, a área de estudos linguísticos, continua a discutir sobre o ensino de gramática: o que é, como se faz, por que se faz, a despeito de todas as teorias linguísticas ou, especificamente, as teorias da área do texto e do discurso que vêm

subsidiando uma abordagem de ensino produtiva e proficiente em sala de aula, partindo do texto e chegando ao texto.

Essa visão não está somente nas teorias da área da especialidade. Essas teorias subsidiam, também, os Documentos Oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, da década de noventa, que preconizam a premente necessidade de trabalho com o texto para a formação dos estudantes da escola básica; Base Nacional Comum Curricular, documento do século XXI, ora em implantação nos 5.500 municípios deste país, que ratifica uma abordagem gramatical, voltada para o texto e o co(n)texto, revelando a necessidade de uma gramática essencial para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes.

O que vemos acontecer na escola? Para os estudantes da escola básica, as aulas de língua portuguesa fazem pouco sentido. Especificamente, a gramática é cheia de regras e de classificações, dispostas de forma, ainda, muita abstrata. Mesmo após os estudos e as teorias acerca da necessidade do ensino de gramática contextualizada, prevalece, ainda, uma metodologia do ensino de gramática, num viés “tradicional”, no qual frases são inventadas, estão soltas e são usadas em exercícios prescritivos de análises sintáticas, a fim de estudar os componentes oracionais, tão-somente.

Os objetivos da instituição de ensino regular visam a promover um ensino formativo, de modo que os alunos apliquem os conhecimentos construídos em diversos contextos para além do espaço escolar. No caso da área de Língua Portuguesa, essa concepção se apresenta em como a linguagem é concebida, sendo ela um produto do processo social, histórico e cognitivo. Podemos afirmar que o trato do ensino de gramática, numa metodologia respaldada na descontextualização, ignora toda essa concepção e coloca língua e linguagem como meros códigos, com estruturas padronizadas do registro “culto”, as quais não consideram os fatores externos e internos que interferem na língua.

Desse modo, este trabalho pretende - uma vez mais – alardear, discutir sobre a necessidade de se inserir, nas aulas de língua portuguesa, uma abordagem reflexiva e contextualizada em relação à gramática. À luz dessa reflexão, trazemos dois exemplares de exercícios de livros didáticos acerca de um tema recorrente em nossas salas de aula: a função sintática de sujeito, conteúdo, em geral, específico do 6º e 7º anos de escolaridade. Objetivamos analisar a forma como esse tema básico, recorrente no currículo de Língua Portuguesa, é abordado, considerando, minimamente, os pressupostos teóricos do texto e do discurso.

A escolha desse *corpus* se justifica pela importância que o livro didático (LD) assume e como ele é considerado, muitas vezes, pelos docentes como único material de apoio (CORACINI, 1999; LAJOLO, 1996; MELO, 1999; SOUSA FILHO, 2009). Para além disso, este trabalho é alicerçado principalmente nos pressupostos teóricos de Antunes (2007; 2014), Travaglia (2009) e Perini (2010), estudiosos que abordam o ensino de gramática.

Propomos a divisão deste artigo em quatro seções: I. Exposição teórica acerca de tipos e de definições de gramática; II. Apresentação da importância e da necessidade do ensino de gramática contextualizada; III. Análise e discussão de resultados; IV. Considerações finais.

2 ROLANDO A PEDRA: CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Ao pensarmos sobre o conceito de gramática, precisamos evidenciar o tipo que se deseja saber e mais que isso: o tipo de gramática que se deseja ensinar. As definições que serão vistas a seguir demonstram valores distintos sob uma mesma denominação, as quais podem reger as práticas docentes em sala de aula.

O conceito de gramática recorrente é aquele em que se procura estabelecer o que é “certo” e o que é “errado” nos atos de fala e de escrita de uma dada língua. Este conceito

tem suas raízes numa tradição da Gramática Normativa. Travaglia (2009), ao conceituar essa gramática, a define como o tipo que dita regras do bem falar e do bem escrever. Diante dessa perspectiva, não há uma consideração pelas variações da língua, mas pelas ocorrências da língua no seu registro padrão. Segundo Clemente e Camara (2012, p. 3), a Gramática Normativa “tem o poder legislador sobre a língua, uma vez que prescreve ao falante o uso da norma ‘cultura’”.

Outro tipo de gramática apresentada por Botelho (2007) é a Gramática Descritiva, a qual visa a descrever e a registrar os usos da língua em sua sincronia. Portanto, está atrelada ao uso efetivo da língua analisada pelo linguista sem que haja juízo de valor, o que se distingue da Gramática Normativa, pois valoriza outras variantes linguísticas, trabalhando a variedade culta, mas considerando os diferentes usos, inclusive, na modalidade oral desta variedade. A valorização pela descrição dos usos na modalidade oral justifica-se pelo entendimento de que a língua surge junto da fala e depois passa a se materializar, na forma escrita. Nessa perspectiva, a gramática é concebida como um conjunto de observações feitas pelo linguista acerca de determinada variante, podendo assim serem explicados os mecanismos da língua.

O terceiro tipo é a Gramática Internalizada. Antunes (2007) a define como sendo as estruturas já conhecidas e dominadas pelos falantes da língua. Nas palavras da pesquisadora, “é o saber linguístico que todo falante de uma língua possui intuitivamente” (ANTUNES, 2007, p. 22). Ainda neste segmento, existe a Gramática Implícita, utilizada pelo falante de maneira não consciente. Trata-se do arcabouço que cada falante tem para o entendimento de uma dada língua natural. Por seu turno, a Gramática Reflexiva, conceituada por Travaglia como aquela que “se refere mais ao processo do que aos resultados [...], parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33).

A Gramática Explícita ou Teórica é definida pelo linguista como aquela que reúne as gramáticas normativa e descritiva que, metalinguisticamente, explicam o funcionamento da língua. Além desses tipos de gramáticas, o autor ainda elenca mais cinco tipos que têm suas definições a partir dos seus objetivos de estudo e de ensino.

Gramática contrastiva ou transferencial: é “a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. É muito usado no ensino de línguas, pois define a natureza das dificuldades, permitindo ao professor selecioná-las ou diminuí-las (Borba, 1971, p.80) [...]”.

Gramática geral é a que “compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão...” (Borba, 1971, p. 81).

Gramática universal é uma “gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente” (Todorov e Ducrot, 1978, p. 15). [...] Nem sempre se faz distinção entre gramáticas geral e universal [...].

Gramática histórica é a que estuda uma sequência de fases evolutivas de um idioma (Bechara, 1968). É aquela que estuda a origem e evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual [...].

Gramática comparada é a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas normalmente buscando encontrar pontos comuns [...] (TRAVAGLIA, 2009, p. 35-36. *Grifos nossos*).

Finalizando as apresentações sobre os tipos de gramáticas, apresentamos a concepção de Gramática contextualizada, a qual postula o ensino de uma gramática funcional, ou seja, de uso, a fim de situar o/a estudante na própria realidade da interação sociocomunicativa. Para Perfeito (2007), a gramática contextualizada deve envolver atividades inerentes à análise linguística em dois momentos: o primeiro, centra-se na análise de recursos linguístico-expressivos. O segundo momento (reescrita textual) está voltado para as marcas linguísticas e discursivas, como podemos ver a seguir.

- na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) gênero(s) discursivo(s) em que os textos são apresentados.

- No momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de aplicação de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito-autor), de

acordo com o(s) gênero(s) discursivo(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, dessa feita, oportunizar da maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos entre as partes do texto e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida (PERFEITO, 2007, p.6).

A partir dessa exposição, visamos não só à apresentação do largo e variado campo de definições e de tipos de gramática, bem como à desconstrução do imaginário da existência de uma única gramática. Temos a consciência de que estas definições, estes tipos de gramáticas e esse conhecimento circulam há muito em nossos textos acadêmicos. Temos a consciência, também, de que nem sempre são, de fato, relacionados com o fazer do currículo de Língua Portuguesa, por nossos especialistas da escola básica, a fim de subsidiar as escolhas metodológicas eficazes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes, objetivo maior de nossa prática pedagógica.

3 O TOPO DA MONTANHA: GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A falta de contextos de uso no ensino de nossa língua e a rigidez com que são definidos os fatos gramaticais não produzem efeito algum e, em conformidade com este pensamento, Antunes (2014, p. 56) afirma que uma gramática pela qual “se atira no aberto imenso da linguagem acaba por nada atingir”. É preciso, portanto, enxergar a gramática como um dos componentes que fazem parte da língua, não o único e tampouco o “protagonista” no ensino de língua portuguesa. Assim sendo, a linguagem, fruto do processo de interação, se realiza por meio de sujeitos sociais e históricos, por meio da enunciação, conforme pontua Bakhtin/Volochínov:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social

da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127).

Segundo Antunes (2014, p. 25), a gramática, na concepção da linguagem como interação, não se constitui sozinha ou separadamente das atividades verbais realizadas pelos falantes. Pelo contrário: é por meio das trocas linguísticas que são criadas e consolidadas “normas”, isto é, o uso regular, habitual e costumeiro da língua. Entende-se que essas regularidades não ocorrem de maneira isolada, mas nas interações e nas trocas verbais que a gramática internaliza, estabelecendo-se como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante. Diante dessa perspectiva, o trabalho pedagógico que mira somente na gramática para solucionar as dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua reduz-se a um trabalho simplista, cuja crença é a de que o conhecimento da língua por meio de suas “normas” é suficiente para o seu pleno domínio.

Faz-se, assim, necessário repensar quais objetivos norteiam o ensino da linguagem. Acerca disso, Perini, sobre a “ciência na escola”, pontua alguns objetivos que se deve ter ao ensinar a língua materna.

O primeiro desses objetivos não se aplica propriamente ao ensino da gramática apenas, pois contempla a finalidade mesma da escola como um todo, definida, em linguagem clara, expressa com todas as letras: o objetivo maior da escola é ensinar os alunos a ler e a escrever. Restringindo esse objetivo ao âmbito do ensino, podemos concordar em que esse é também a prioridade de todo professor de português, prioridade que inclui, necessariamente, o trabalho com a gramática” (PERINI, 2010, p. 29-41).

Entende-se que somente o conhecimento da gramática não é o suficiente para que o sujeito seja proficiente na fala e na escrita. Na verdade, é preciso que o docente de língua portuguesa garanta a proficiência dos seus alunos na leitura e na escrita e, por conseguinte, o ensino de gramática deve vir contextualizado a partir de textos reais, isto é, gêneros textuais de ampla circulação na sociedade, a fim de possibilitar a observação dos propósitos

comunicativos que estes textos possuem. Para Antunes (2014), os períodos iniciais de aprendizagem de leitura e de escrita não se devem centralizar em classificações de categorias gramaticais ou, ainda, em exploração de definições, sobretudo, quando essas ações são descontextualizadas ou, ainda, feitas de forma “a seco, fora de textos, fora de seu sentido e intenções”. Em síntese, faz-se central o desenvolvimento efetivo das habilidades de leitura e de escrita para que os estudantes possam compreender os fenômenos gramaticais.

Seguindo, ainda, com os objetivos formulados por Perini (2010), percebemos a necessidade de um ensino que deve preocupar-se em ampliar o repertório de informações dos estudantes. Ao trazermos essa concepção para defesa de uma gramática contextualizada, acreditamos que o conhecimento das classificações gramaticais e das terminologias deve estar articulado com o propósito de ampliar o conhecimento linguístico dos alunos. Para isso, a exploração das normas padrão e culta e das variações linguísticas, dispostas em textos, deve servir, também, ao estudo gramatical.

Para Antunes (2014), a abordagem que a escola deveria adotar quanto aos estudos gramaticais é a de concebê-la por meio de uma perspectiva científica, ou seja, por meio de uma observação criteriosa, a qual levaria a se centrar na multiplicidade e diversidade dos usos e a se desviar da postura, marcadamente prescritiva, na qual os “erros” possuem uma relação direta com a gramática. Ao concordarmos com a visão teórica, entendemos que o papel do ensino da gramática deve valorizar os diversos usos da língua, procurando analisá-los não com a finalidade de, pragmaticamente, definir o que é correto por meio de regras, de nomenclaturas e de classificações, mas a fim de entender como se formam esses arranjos.

Evidentemente, a postura aqui defendida não é de banir e, tampouco desconsiderar o estudo da gramática normativa na escola, pois entendemos que sua aplicabilidade na escola é de ensinar a língua padrão e capacitar o discente para se portar diante deste uso, tendo em vista que a língua materna, em sua modalidade oral, já é de pleno domínio. No entanto, não

acreditamos que somente o ensino de regras gramaticais dê condições suficientes para que o sujeito tenha o pleno domínio da escrita e da fala. Convergindo com este pensamento, Bagno (1999) desconstrói a ideia de que o conhecimento da gramática é necessário para se falar bem, afirmando que

O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela (BAGNO, 1999, p. 80).

Desse modo, o problema não está somente em um ensino descontextualizado ou “seco”, mas também numa concepção feita de que a norma-padrão é uma variedade linguística real e de uso efetivo e que, por isso, faz-se indispensável a todos, dando assim à gramática o papel de julgar o “certo” e o “errado” e dando a ela uma função central para o sucesso da escrita e da fala. Não à toa, Perini (2010) afirma ser um equívoco esperar que o estudo de gramática leve alguém a ler e escrever melhor, visto que existem pessoas que escrevem e leem muito bem, mas que se confessam ignorantes em gramática.

Compreende-se, portanto, que a língua portuguesa, nossa língua materna, na função de disciplina ministrada na escola, deve dar aos estudantes as condições de falar, ouvir, ser compreendido e compreender, mesmo havendo oposições entre os falares (PALOMO, 2004, p. 4), diversificando a variante dominada ao chegar à escola. Essa condição, defendemos, só é possível por meio de um trabalho efetivo de leitura e de escrita, que inclua a gramática de forma contextualizada, a fim de ampliar o conhecimento linguístico dos falantes.

4 ROLANDO A PEDRA: ANÁLISE DA ABORDAGEM DO TERMO SUJEITO EM EXERCÍCIOS DE LIVRO DIDÁTICO

Nessa seção, vamos examinar exercícios sobre sujeito e suas classificações, recorrentes em material de Língua Portuguesa. Esses conjuntos de exercícios foram retirados de dois livros didáticos diferentes, muito utilizados em diferentes instituições de ensino básico, constituindo-se em referência para os docentes do componente curricular.

Antes de passar à análise dos dados, é importante dizer que a abordagem da tradição gramatical sobre a função sintática de sujeito tem sofrido muitas revisões críticas, pelas seguintes razões:

a) A abordagem vigente na gramática normativa atende a critérios de classificação que, claramente, denotam misturas, a saber: ora critério formal, ora critério semântico.

b) Os sujeitos dos tipos simples e composto atendem a critério da forma (um ou mais núcleos); os sujeitos indeterminado e oração sem sujeito, critério semântico, sendo de naturezas diferentes esse critério.

c) Em todas as abordagens, são privilegiadas frases soltas, descontextualizadas, prevalecendo, nos exemplos, a língua formal escrita literária. Essa se constitui em uma característica das gramáticas normativas na tradição gramatical.

d) Há sérias divergências quanto à conceituação do sujeito, julgando-se que a definição da tradição gramatical não é suficiente para os tipos de sujeito vigentes.

Conjunto 1 de exercícios

Os dois exercícios são retirados de um livro didático, ainda em circulação, cuja primeira edição data da década de 70.

1 Identifique e classifique o sujeito das orações a seguir em (a) simples ou (b) composto.

1. (a) Chegaram cedo os seus amigos.
2. (a) Alguns alunos ainda estão fazendo a prova.
3. (b) Maria e seus pais foram viajar.
4. (b) Eu e meus colegas vamos organizar esse campeonato.
5. (a) Todos os nossos professores trabalharão na festa.
6. (a) Passaram rapidamente as horas.
7. (a) Mansamente, caía a tarde.
8. (b) Pais e filhos reuniram-se no pátio da escola.
9. (a) As raízes da árvore quebraram a calçada.
10. (b) Muitos jovens e idosos participaram da corrida.
11. (a) De vez em quando, aparecia algum gatinho na garagem.

2 Assinale as orações em que ocorre sujeito indeterminado.

1. Trabalha-se muito aqui. x
2. Trabalhamos muito ontem.
3. Alguém arrumou os livros na estante.
4. Assaltaram a loja durante a noite. x
5. Mexeram nas minhas coisas! x
6. Na reunião, estavam presentes vários alunos.
7. É muito complicada essa questão.
8. Fiz novos amigos durante as férias.
9. Come-se bem nesse restaurante. x
10. Ninguém me ajudou na hora da prova.

Figura 1: Exercícios estruturais

Observa-se, nos exercícios 1 e 2, que a concepção de *contexto* é completamente ignorada pelos autores, apresentando uma perspectiva de ensino tradicional e maçante de fixação de conteúdo gramatical como mero repositório de informações “para nada” e “para ninguém”, com a reação clara de desistência para o preenchimento do exercício, tão logo o estudante perceba que o mecanismo se repete. As atividades de fixação do conteúdo não apresentam atividades estruturadas, por exemplo, de transcrição, de identificação e de classificação do sujeito; de discussão sobre a ambiguidade do sujeito; de discussão sobre a definição de sujeito.

O objetivo dos exercícios é de fixação de conteúdo, que não apresentam uma gradação no grau de complexidade estimulando o seu leitor a novos desafios que ultrapassem a mera identificação do sujeito gramatical. As atividades não foram pensadas a partir de um gênero textual, condição precípua para a realização do discurso.

Infelizmente, este tipo de exercício é absolutamente corriqueiro nas salas de aula da escola básica em pleno século XXI. Apesar das teorias linguísticas e dos documentos oficiais da Educação Brasileira, ainda temos este tipo de abordagem. Ainda é possível aceitar esse tipo de exercício, esse tipo de “metodologia”?

Conjunto de exercícios 2

O SUJEITO INDETERMINADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Disponível em: <http://alehand.wordpress.com/tag/niquel-nausea/>. Acesso em: 17/6/2014.)

1. Nas frases “Fui abduzido” e “Seres estranhos injetaram substâncias em mim”:
 - a) Qual é o sujeito da forma verbal **fui**?
 - b) Em que pessoa está a forma verbal **injetaram**? A qual termo da oração ela se refere? Qual é a função sintática desse termo na oração da tirinha?
2. Na frase “Me colocaram numa nave vermelha”:
 - a) Em que pessoa está a forma verbal **colocaram**?
 - b) Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente?
 - c) Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal?

CONCEITUANDO

Na tira, o cachorro, transtornado, não lembra quem o levou à clínica. Assim, ao relatar o que ocorreu, emprega o verbo na 3ª pessoa do plural, ou seja, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Veja:

"Me colocaram numa nave vermelha!"

Nesse caso, o sujeito do verbo é **indeterminado**.

Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação.

Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas:

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na **3ª pessoa do plural**:

Telefonaram para você hoje cedo. Estão telefonando para você desde cedo.



Figura 2: Exercícios sobre sujeito indeterminado

O conjunto de exercícios 2 é retirado de livro didático de forte circulação nas escolas, sendo um dos livros mais apreciados pelos docentes do componente curricular. Ao se propor uma comparação com o conjunto 1, podemos afirmar que se trata de um exercício de muito melhor qualidade, baseado em ação de linguagem em dado contexto, ao utilizar um gênero para iniciar o estudo proposto.

Portanto, a primeira etapa, ao abordar o sujeito gramatical, traz, num primeiro momento, um texto de apoio à exposição dos conceitos e das classificações, que visa à criação de um contexto de recepção e de aproximação, bastante salutar ao estudante para a imersão necessária. Nota-se que essa recepção é mediada a partir do enredo da tirinha em quadrinho, gênero textual apresentado. As conceituações que precisam ser feitas são realizadas por meio das perguntas analíticas, oferecidas como interpretação do referido texto. Consideramos bastante positiva essa estratégia, embora, de uma forma ou outra, possa se considerar que a macroestrutura textual não está sendo “trabalhada”.

A escolha do texto, a nosso ver, é muito apropriada. Entretanto, as características do gênero textual escolhido, que influenciam nas escolhas linguístico-discursivas do produtor

do texto, não são aproveitadas nos exercícios e na conceituação. Trata-se de escolhas que se materializam na gramática da língua, nas relações morfossintáticas e que não são discutidas ao longo do exercício. Não queremos fazer mais uma crítica a livros didáticos e a exercícios de gramática. Queremos propor que sejam feitas as estreitas relações entre texto e discurso nas abordagens realizadas em sala de aula da educação básica, sobretudo. No caso do conjunto 2 de exercícios, embora tenha sido valorizada uma abordagem gramatical contextualizada junto a um gênero textual de ampla circulação, ao aprofundar o conceito, os autores, ainda, demonstram um viés do ensino descontextualizado de gramática.

Voltemos à primeira cena do texto:



Figura 3: Cena 1 da tira em quadrinhos

Do ponto de vista discursivo, essa cena pressupõe uma ação narrativa anterior que não está no texto, mas pode ser inferida pelo leitor. Essa afirmação pode ser comprovada pelas seguintes marcas icônicas:

- a) A posição do personagem que fala na primeira cena.
- b) As gotículas de suor e a boca bem aberta que denotam seu nervosismo.
- c) O tempo verbal da primeira fala: fui.
- d) O último balão em que afirma ser verdade o que está bradando.

Esse conjunto de marcas é acionado, também, pelo conhecimento internalizado do leitor, que não pode ser ignorado pelo professor, quando se debruça na análise dos usos da

língua. Os exercícios 1 e 2 questionam as marcas gramaticais, sem discutir com os estudantes a peculiaridade desses usos. As perguntas 2b e 2c esbarram exatamente nisso, pois é preciso estar atento para três diferenças não exploradas:

a) O uso da explicitude do sujeito em injetaram (seres estranhos).

b) O apagamento do sujeito em “colocaram”. De fato, é uma indeterminação, mas o contexto pode apontar caminhos de interpretação diferentes.

c) O leitor infere (pode inferir), por intermédio das marcas icônicas, que os “seres estranhos” o colocaram, ou seja, colocaram o personagem que fala, que brada. O sintagma nominal aparece no balão seguinte, desfazendo, talvez, a indeterminação do sujeito, porque há uma ligação coesiva entre os quatro balões oriundos das falas de um único personagem, cujo conjunto revela coerência.

d) Ao não se aceitar que “seres estranhos” seja o sujeito de “colocaram”, partimos de uma visão estrutural, de uma ordem canônica, de uma ordem direta sujeito/ verbo/ complemento que não se realiza sempre no discurso.

e) Nesse caso, considerando o assombro do personagem, “o desfazer do mistério de quem o colocou” só será feito, ao final da fala, revelando a “solução do problema apresentado na pequena narrativa, em seu desfecho”.

Minimamente, este percurso cognitivo tem de ser feito com esse leitor em construção, a fim de que possa entender a relação gramática e discurso, escolhas morfosintáticas e texto. Por conseguinte, ao entender esses mecanismos discursivos, estamos desenvolvendo as habilidades de leitura dos estudantes nos diferentes anos de escolaridade.

Na seção *Conceituando*, o autor do livro nega, ignora todo o contexto da tirinha em quadrinho, ao separar a frase e trazer o conceito normativo para a conceituação do sujeito

indeterminado, objetivo único do exercício, a nosso ver. Ao definir o sujeito indeterminado, afirma que “não aparece expresso na oração e nem pode ser identificado”.

Quando lemos, “Me colocaram numa nave vermelha”, imediatamente entendemos que “Alguém” praticou a ação. Como professores, temos de desfazer essa ambiguidade com os estudantes, pois é muito comum entenderem o “Alguém” como sujeito e, ao mesmo tempo, entenderem que esse “Alguém” é um sujeito indeterminado, pois o sintagma “Alguém”, do ponto de vista semântico, de fato, implica uma indeterminação.

Por fim, ao serem apresentados dois exemplos de sujeito indeterminado, são ignorados o texto, o contexto, o gênero textual, para se voltar a uma concepção de exercício (ou explicação) à semelhança do exercício da década de 70, conforme o conjunto 1 de exercícios. Reitera-se a mesma pergunta: Apesar das teorias linguísticas e dos documentos oficiais da Educação Brasileira, ainda é possível aceitar esse tipo de exercício, este tipo de “metodologia”?

5 O TOPO DA MONTANHA, SEM MAIS ROLAR A PEDRA

A nosso ver, o que trazemos para discussão neste artigo não é novidade. Frente aos tantos materiais didáticos existentes em nosso país, a amostra aqui apresentada é ínfima. Há muitos estudos sobre o tema, especificamente sobre a produtividade dos exercícios em livros didáticos. Os desafios e as inadequações apontados são frequentemente relatados por outros autores em pesquisas com foco semelhante ao nosso (ARAÚJO; SARAIVA; SOUSA FILHO, 2021; COSTA, 2021).

O ensino de uma gramática não contextualizada pode ser desinteressante para o estudante. Muitas vezes, faz com que ele não consiga encontrar a aplicabilidade, em seu dia a dia, do que aprende em sala de aula. Antunes (2014) destaca que o ensino da gramática

deve refletir a complexidade da comunicação e das interações sociais, que jamais ocorrerão, de forma neutra e com frases soltas, por exemplo.

Retomando orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) para o ensino de língua portuguesa, a contextualização da gramática já era, desde 1997, preconizada. De acordo com este documento, quando o ensino se dá de forma descontextualizada, esses procedimentos “pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997). O texto ainda afirma que a gramática descontextualizada

[...] tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (BRASIL, 1997).

É notório que esse modelo ultrapassado e ineficaz persiste na literatura didática e nas metodologias docentes. Ao pensarmos como isto poderia ser revertido, temos, por exemplo, a definição de Silva (2011) de como o estudo da gramática deve ser:

Atividades didáticas em que o trabalho de mediação do professor leva o aluno a analisar os usos e, conseqüentemente, os efeitos de sentido expressos por elementos linguísticos em situações interativas reais, nas modalidades falada e escrita da língua. O enfoque dos elementos linguísticos em situações de uso pressupõe o texto como unidade exclusiva de análise. Para essas atividades de estudo de gramática, os modelos semióticos, construídos sócio historicamente, denominados de gêneros textuais, também precisam ser considerados (SILVA, 2011, p. 18).

Ainda que não se precise chegar aos extremos de Camus, o mito serve para mostrar que, seguindo as ideologias dominantes, seremos punidos com a mesmice, com o sentido heterônomo. Fica o alerta para que, definitivamente, possamos entender, como docentes de Língua Portuguesa, a estreita relação existente entre língua, gramática, texto e discurso, a fim de que, de forma efetiva, possamos ensinar a gramática em uso, a serviço do texto, para

que nossos estudantes possam exercer sua cidadania, sua liberdade e a responsabilidade humana com relação à sua vida, ao seu mundo e aos outros, mediados pelo discurso. Portanto, possam conhecer as múltiplas possibilidades de sua língua. Façamos a revolução metadiscursiva, metatextual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marco André Franco de; SARAIVA, Éderson; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus Gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 268-281, 2021.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 37. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. Marxismo. *Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997; 144p. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-língua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BOTELHO, José Mario. O que é gramática. **Revista Philologus**, 2007.

CABRAL, João Francisco Pereira. **O mito de Sísifo e sua conotação contemporânea**. Disponível em: <https://brasilecola.elav.tmp.br/filosofia/o-mito-sisifo-sua-conotacao-contemporanea.htm>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CLEMENTE, Thalita Fernandes; LIMA CAMARA, Tania Maria Nunes de. As concepções de gramática e sua prática em sala de aula. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, CIFEFIL, v. 16, n. 4, p. 1591-1601, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/XVI_cnlf/tomo_2/141.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, Viviane Ribeiro da. **Ressignificação e análise da gramática da língua portuguesa no livro didático**. 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9925/9730>. Acesso em: 01 ago. 2022.

DIAS, Dhalilla Ruamma Barros da Silva; SILVA, Denyse Mota. Reflexões sobre o ensino de gramática contextualizada. **Jnt-Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 19, p. 119-134, 2020. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/714/519>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GALVÃO, Rafael Menezes; BRITO, Juvanete Ferreira Alves. Gêneros textuais em sala de aula: promovendo práticas significativas de leitura e escrita. **Revista Philologus**, v. 27, n. 79, p. 56-74, 2021.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar., 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Referenciação e coerência na atividade discursiva falada e escrita**. Recife: (mimeo), 1999.

MELLO, Guiomar Namó. **O livro didático no sistema de ensino público do Brasil**. São Paulo: Ebrap, 1999.

PALOMO, Sandra. Sistema/norma/fala e o ensino de língua materna. **Videtur**, USP. São Paulo, v. 1, n. 7, p. 41-44, 2004.

PEREIRA, Aline Uchoa; BARBOSA, Maria Jarina; PEREIRA, Sandra Dias. O aplicativo WhatsApp no ensino da gramática contextualizada. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

PERFEITO, Maria Alba. **Diagnóstico para propostas de intervenção**. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: jul. 2022.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, Erdenia Alves; RIBEIRO, Esdras do nascimento. É hora de brincar: jogos gramaticais como uma estratégia para facilitar o ensino de gramática. *In*: VII CONEDU - Conedu em Casa, 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81289>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo de gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011.

SOUSA FILHO, Sirval Martins. Relações entre Literatura, Linguística e Ensino de Português. *In*: CAMARGO, F. P.; FRANCA, V. G. (org.). **Estudos sobre Literatura e Linguística - Pesquisa e Ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 149-162.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

RECEBIDO EM: 03 agosto de 2022
APROVADO EM: 16 agosto de 2022
Publicado em setembro de 2022