

LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE GRAMÁTICA: PARA UM ESTUDO REFLEXIVO DAS CLASSES DE PALAVRAS

André Luiz Rauber (UFMT/PG-USP)
Anna Karolina Miranda Oliveira (PG-USP/CAPES)
Cristina Lopomo Defendi (IFSP – *campus* São Paulo/PG-USP)
Elaine Cristina Silva Santos (PG-USP/FAPESP)
Elisangela Baptista de Godoy Sartin (PG/USP)
Karina Vianna Ciocchi (IC-USP)
Lídia Spaziani (Uninove/PG-USP)
Marcello Ribeiro (Uninove/PG-USP)
Mariana C.M.de A.Kuhlmann (IC-USP/FAPESP)
Mengyin BI (UM)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Renata Barbosa Vicente (Uniban/PG-USP)

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar os resultados da comparação de conteúdos gramaticais em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e indicados pelo governo brasileiro como adequados para a utilização didática pelo professor de língua portuguesa na escola pública. Recorremos a elementos, como definição, exemplificação, ilustração, exercícios, que nos permitirão concluir em que medida esses materiais se afastam do ensino mais tradicional e em que medida se aproximam do novo Plano Curricular Nacional (PCN), que prevê como ponto de partida para o estudo o texto e os gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: classes de palavras, ensino de língua portuguesa, livro didático de língua portuguesa

TEXTBOOKS AND THE TEACHING OF GRAMMAR: FOR A REFLEXIVE STUDY OF THE WORD CLASSES

ABSTRACT: This text aims to present the results of a comparison of the grammatical contents in textbooks approved by the National Program of Textbook for the Secondary/High School Education (PNLEM) and indicated by the Brazilian government as suitable for the Portuguese teacher's didactic use in public schools. We appeal to elements such as definition, exemplification, illustration, and exercises that will allow us to conclude the extent to which these materials deviate from the more traditional teaching and to what extent they approach the new National Curriculum Plan (PCN) which sets as a starting point for the study of text and genres.

KEYWORDS: Word classes, teaching of Portuguese language, Portuguese language textbook.

O ensino de gramática em sala de aula

O ensino de gramática tem sofrido grandes mudanças no Brasil, desde que se decidiu que gramática pela gramática é algo pernicioso. Um Plano Curricular Nacional (PCN) inovador, então, orienta o ensino da gramática à luz dos gêneros discursivos.

Todos – escolas, professores e editoras – correm em busca dessa nova ordem. Este artigo publica-se nesse contexto de necessidades e volta-se à análise de conteúdos gramaticais nos livros didáticos.

A questão central é, a partir de um cotejo simples, identificar as reais mudanças de enfoque no ensino das classes de palavras. Por questões de método e de espaço para a discussão, faremos um recorte estratégico limitado pelas seguintes classes: pronome, artigo e numeral. O enfoque aqui é identificar definições, concepções e a atuação em sala de aula de cada material analisado.

Na constituição do *corpus*, tomou-se como critério a abrangência de distribuição do material no Brasil e sua adoção pelo professor de português efetivamente. Os seguintes materiais, então, foram selecionados: Cereja & Magalhães (2009), Nicola & Terra (2009) e Maia (2009). Trata-se de obras avaliadas por uma comissão constituída pelo Ministério de Educação brasileiro especialmente para garantir a qualidade do material didático. Aprovado segundo alguns critérios principalmente visando à qualidade do conteúdo, o livro passa a integrar o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) e passa a ser distribuído na rede de escolas do ensino público. A partir dessa lista de livros aprovados é que fizemos uma consulta a professores, a fim de saber quais os mais utilizados em sala de aula, ou seja, quais eram os preferidos dos professores de português. O resultado foi justamente esses três LDs que serão analisados aqui, todos distribuídos para o triênio 2009/2010/2011 pelo PNLEM.

Neste artigo, cada classe de palavras será apresentada em uma seção própria, contando com uma breve descrição do levantamento realizado e completando com as reflexões da língua em uso e, sempre que possível, com as constatações de trabalhos acadêmicos recentes que pesquisam a mudança gramatical da língua em uso efetivo.

A categoria pronome: o mito do *mesmo* erro

Em relação à classe dos pronomes, optamos por fazer um recorte e nos ater especificamente ao âmbito dos demonstrativos, pois esse tipo de pronome nos

proporcionou maior ocorrência de dados interessantes a serem analisados, principalmente em referência ao demonstrativo *mesmo*. É objetivo deste texto mostrar de que forma gramáticos, dicionaristas e escritores de livros didáticos conceituam, tipificam e analisam o uso da ocorrência dessa classe de palavras na língua, e se a normatividade condiz com o que encontramos em uso pela população falante de português brasileiro (PB).

Barros (1540) define pronome como “uma parte da oração que se põe no lugar do próprio nome”. Naquele momento histórico, os pronomes não eram separados em pessoais, demonstrativos, possessivos etc., mas por acidentes como *espécie, figura, gênero, pessoa, número e casos da primeira declinação*, sendo que os demonstrativos integram os acidentes de *espécie* e de *figura*. Como demonstrativos, eram considerados os pronomes *eu, nós, tu, vós, este, estes*, pois, segundo o autor, esses pronomes demonstram a coisa. As construções *eu mesmo* e *tu mesmo* eram consideradas figuras compostas e, segundo o autor, há mais eficácia em usar um pronome composto com *mesmo* que um pronome simples: dizer *Eu mesmo fiz essa parte* seria mais eficaz que dizer *Eu fiz essa parte*. Quatro séculos mais tarde, Bechara (1970, (2005 [1999])) define pronome como a expressão que designa os seres indicando-os como pessoa do discurso, apresentando os pronomes demonstrativos como aqueles que indicam a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso. Esta localização pode ser no tempo, no espaço e no discurso. Cunha (1971) e Cunha & Cintra (1985) definem pronome como palavras que servem para representar ou acompanhar um substantivo e também apontam que os demonstrativos situam a pessoa ou a coisa designada relativamente às pessoas gramaticais, podendo situar esse item referencial no tempo e no espaço. Mais adiante na descrição, os autores dizem também que os demonstrativos podem situar a pessoa no discurso.

Os autores acima compartilham a mesma definição de demonstrativo em relação ao tempo. Dessa forma, os demonstrativos podem denotar um período mais ou menos extenso, no qual se inclui o momento em que se fala (*neste dia (igual a no dia de hoje) fizemos um acordo*); ou a um momento já passado (*nessa/naquela época atravessamos um período difícil*). Para o espaço, os gramáticos citam, dentre outros, o pronome *este* (e suas flexões), que é aplicado aos seres que pertencem à ou estão perto da 1ª pessoa, isto é, daquela que fala: *este livro que tenho na estante*; o pronome *esse* (e flexões) aplica-se

aos seres que pertencem à ou estão perto da 2ª pessoa, isto é, com quem se fala: *esse livro que está na mesa é meu*; e o *aquele* (e flexões) aplica-se aos seres que pertencem à ou estão perto da 3ª pessoa, ou longe da 1ª e 2ª pessoas, isto é, de quem ou do que se fala: *aquele livro que está na mesa é meu*.

Chamamos a atenção, especialmente, para o demonstrativo *mesmo*, que para os autores desempenha o papel de reforço enfático, preso a um substantivo ou pronome, com o valor de uma pessoa (sentido próprio ou figurado), de identidade: *ela mesma verificou o fato*; ou com valor de anafórico, isto é, faz referência a pensamentos expressos anteriormente: *aproximou-se e falou baixinho, e eu fiz a mesma coisa*. Para Bechara (1970, (2005 [1999])) a palavra *mesmo* é de fato um demonstrativo e pode ainda funcionar como reforço de demonstrativo, ao passo que para Cunha (1972) e Cunha & Cintra (1985) a palavra *mesmo* funciona apenas como reforço ou substituto de demonstrativo.

Numa perspectiva linguística, as informações são um pouco mais detalhadas e acabam por ser incorporadas levemente em alguns livros didáticos. Dubois *et alii* (1973), por exemplo, afirmam que o pronome serve para reenviar ou substituir uma palavra já utilizada no discurso (anáfora) ou para representar um participante na comunicação, um ser ou um objeto presente no momento do enunciado (dêitico)¹. Se analisamos os LDs à luz das definições, caracterizações e exemplificações dos pronomes demonstrativos contidas nas gramáticas e mesmo nos dicionários de linguística, notamos que os livros selecionados para análise – e escolhidos pelos professores do ensino médio – são, de fato, diversos.

Terra & Nicola (2009), por exemplo, apresentam definição e tipos de pronomes demonstrativos tradicionalmente, alegando no início do capítulo que tratarão dos pronomes sob a perspectiva da gramática no texto. Apresentam, então, um editorial da Folha de São Paulo e pedem ao aluno que classifique o pronome “ninguém” do título: “Se não tem sexo, ninguém assiste”. A proposta de reflexão e exercício é composta pelas seguintes questões: que tipo de relação estabelece com o verbo *assistir*? A que se refere e de que modo se refere?

Não há dúvida de que sejam questões pertinentes e interessantes para o estudo de língua portuguesa, mas a forma como são apresentadas é veuada de vagueza, o que conduzirá o aluno a um silenciamento. Fugir do modelo tradicional (e considerado

pernicioso) pode, então, constituir-se uma armadilha na cena pedagógica, ainda mais porque não há na frase-estímulo a presença efetiva do pronome demonstrativo.

Uma segunda proposta inclui o seguinte texto-estímulo: “interfere, porque a gente tem que atingir aquele patamar”, que servirá como ponto de partida para que o aluno proceda à classificação do pronome “aquele”, num modelo clássico de exercícios. Desta forma, os exercícios revelam-se meramente classificatórios. Isto posto, vale a pena refletir sobre o seguinte: a) os autores se propõem a tratar do conceito, exemplos e uso dos pronomes por meio de um texto, mas entendemos ao longo do capítulo que eles se utilizam do texto apenas para dar um tom lúdico; b) os apontamentos feitos pelos autores sobre o tema parece-nos na medida dos moldes tradicionais, já que fazem uso de frases soltas e que não dialogam com o texto-estímulo inicialmente apresentado; c) os exercícios, embora antecedidos pelo título “teoria na prática”, na verdade são mecânicos, classificatórios e levam o aluno à exigência do domínio padrão pela sistematização, constatação e classificação. A seleção de um pronome tão interessante como “mesmo”, no início das explicações, perde-se sem a explanação adequada e suficiente, restringindo-se ao fato de o classificarem como *demonstrativo de reforço*, divergindo dos rótulos dos gramáticos que o classificam como *reforço dos demonstrativos*, sem, contudo, explicitar as razões para essa mudança de rótulo.

Apesar da clara intenção de vincularem-se aos novos PCN (BRASIL, 1998), incluindo uma concepção de gêneros textuais, seu intento é frustrado por inabilidade ou desconhecimento das ideias mais básicas dessas diretivas governamentais, que preveem o desenvolvimento de habilidades dos estudantes por meio dos gêneros e não do estudo do gênero em si. Assim, ao incluírem textos em seu manual didático, parecem tentar fugir de um formalismo e entrar na “onda” de estudo de gramática a partir do texto, mas se perdem no mecanicismo das tarefas propostas.

Cereja & Magalhães (2009) apresentam os pronomes por meio de sequências de gênero/tira e alguns diálogos. Uma metodologia adotada pelos autores é a separação dos tipos de pronomes por seções, o que permitiu tratar motivadamente de cada tipo. Assim, os pronomes aparecem ao longo do livro em momentos oportunos, propiciando um estudo de unidades mais discretas, com objetivos claros e conteúdo mais digerível à aprendizagem¹. Há uma variedade de exercícios nesse LD. Na seção “Falando e escrevendo com adequação”, reflete-se sobre o uso pertinente de pronomes

demonstrativos na língua falada, mas não ao da escrita. Suspeita-se de que o autor pretendeu reforçar a ideia da aplicabilidade do pronome àquelas dúvidas mais comuns a respeito da utilização do demonstrativo a partir da perspectiva da interação. A maior parte dos exercícios das tiras problematiza essa questão e cobra conteúdos que não são tratados no capítulo, como concordância (obrigada, obrigado) e diferença de emprego de palavras historicamente relacionadas (*só* e *sozinha*). Os textos-estímulo são explorados de modo responsável, aproveitando o ensejo de se tratar de uma questão central na seção. Dessa forma, conteúdos vão sendo retomados e associados a novos tópicos de discussão. Quanto ao pronome *mesmo*, Cereja & Magalhães afirmam funcionar como demonstrativo quando reforça pronomes pessoais ou quando faz referência a algo expresso anteriormente, oferecendo exemplos ilustrativos. Apesar de abordarem o assunto, não o fazem de modo profundo.

Maia (2009) trata dos pronomes demonstrativos com algumas observações e um único exercício de aplicação. O que parece dizer é que se trata de uma classe com que não se deve perder tempo em sala de aula. Apresenta algumas listas, definições e *boxes*, com exemplos em frases isoladas e com exercícios para classificar, completar e identificar. Tudo muito asséptico, mas talvez não muito convidativo. Ao tratar do demonstrativo *mesmo*, apenas o cita como demonstrativo, sem exemplo algum.

Revedo comparativamente a forma de explanação do conteúdo nos LDs, nota-se o quão vago é o tratamento dado a um elemento tão funcional nas várias esferas da língua, o que suscitaria questões controversas e intrigantes a refletir. Fugir da advertência tradicional das gramáticas normativas sobre as diferenças entre *este* e *esse* parece ser mesmo muito difícil, embora os usos reais e cotidianos grem suas peculiaridades. Observemos, a título de ilustração, a riqueza funcional da palavra *mesmo* no português. Tratado pela maioria dos gramáticos como um reforço de pronome (*ela mesma verificou o fato*), substituto de demonstrativo, ou até mesmo como demonstrativo em situações como *aproximou-se e falou baixinho, e eu fiz a mesma coisa*, seu estatuto pode ser ampliado com a diversidade de exemplos, mesmo extraídos das redações dos próprios alunos.

A palavra *mesmo* retoma um nome e o substitui, como único referencial. Vejamos alguns exemplos extraídos de Oliveira (2010):

- (1) “*Nas investigações procedidas em torno das CT-16-SCF-8 e 9, referentes a P., F., O., e a um laudo em que **os mesmos** se interessam*” (DEOPS – OS – Inquérito policial)
- (2) (...) *não sabe dizer se esse encaminhamento resultou em contratação, pois o **mesmo** foi feito poucos dias antes de sua prisão (...)* (Jornal Folha Online, de 13/11/2007 09h43)

Em (1), o sintagma **os mesmos** se refere a *P., F e O'*, relativos a nomes de pessoas. Em (2), temos sintagma **o mesmo** referindo-se ao sintagma *esse encaminhamento*, uma ação. Em ambos os casos, trata-se de ocorrências do pronome demonstrativo *mesmo* como referenciador, tão usado pela população, intrigantemente quase sempre em situações em que os falantes consideram que devem ser mais formais. Então, qual seria o motivo para as gramáticas, principalmente as normativas, não tratarem tão mais a fundo desse uso tão especial do demonstrativo *mesmo*? Essa atitude reflete-se nos manuais escolares.

Almeida (1967), um gramático mais tradicional em seus posicionamentos quanto ao uso linguístico, afirma que o demonstrativo *mesmo* em lugar de *ele (a)*, *a ele (a)*, *para ele (a)*, *dele (a)*, etc. trata-se de um emprego condenável (Vou à casa de minha mãe; falarei com *a mesma* sobre o assunto). Segundo esse autor, o emprego dessa partícula nesse contexto evidencia ensinamentos de origem duvidosa e conduz a construções grotescas. Para ele, o uso de *o mesmo* ou *a mesma* nessas circunstâncias denota fraqueza de estilo de quem escreve. Entretanto, toda essa questão é livre de qualquer respaldo histórico, o que demandaria uma pesquisa mais aprofundada para encontrar alguma fonte em língua portuguesa que nos ajude a identificar os motivos da aversão de alguns gramáticos a tal emprego do pronome *mesmo*. Esse seria um tópico que faria emergir uma discussão em sala de aula. O que sabemos é que professores de língua portuguesa e redação insistem em pedir em sala de aula que seus alunos não usem *o mesmo* como referenciador. Alguns dizem que é errado, outros mais cautelosos apenas dizem que é “feio”, mas o fato é que o evitam ao máximo, muito provavelmente devido exatamente à ausência de referências, já que os livros didáticos e gramáticas “lavam suas mãos” a esse respeito.

O que podemos concluir com isso é que existem tabus e preconceitos linguísticos também no uso de classes não tão abertas assim, como é o caso dos demonstrativos e a manutenção dessa postura dos professores só fará perpetuar o mito de que se deve dissociar o uso correto do que se faz de fato na vida cotidiana. Urge

inserir a gramática no cotidiano escolar de maneira contextualizada, ligada à realidade do aluno e da sociedade circundante.

A Categoria artigo: minúscula com uma função fundamental

Cereja & Magalhães (2009) definem o artigo em termos de suas relações sintáticas (acompanha o substantivo) e sua atuação semântica (definindo-o ou indefinindo-o). A exposição sobre esse tema é feita de forma conjunta com o numeral, que é definida em termos exclusivamente semânticos (expressam quantidades exatas ou lugar numa ordenação). Os autores preocupam-se em deixar indicativos de discussões para que os professores possam atuar de modo mais eficiente com o conteúdo proposto. Um exemplo disso é a sugestão que fazem ao professor para discutir as funções ligadas à afetividade do artigo numa tira da Mafalda e outros textos em que se podem reconhecer intenções do falante ao empregar ou não artigos em sentenças. Vão além e discutem a obrigatoriedade/opcionalidade do emprego de artigos e a relação desses empregos com os empregos dos numerais.

Os nove exercícios propostos promovem a reflexão do aluno, que deve comparar (relacionar, aplicar a outras situações de efeito similar), analisar as motivações do emprego (ler, interpretar, explicar a diferença de sua ausência/presença nos contextos sugeridos), identificar referentes e efeitos comunicativos e reconhecer a diferença funcional entre artigo indefinido e numeral. São tarefas distribuídas em grau de complexidade cada vez maior, o que permite o exercício contínuo da aprendizagem.

Em Maia (2009), inicia-se o capítulo sobre artigo por meio de um texto-estímulo com quatro versos sem a explicitação de seu autor. Nele, os artigos estão destacados e depois analisados com vistas à intenção discursivo-textual: criar "um ar de mistério" em oposição ao rompimento desse mistério com o emprego do artigo definido na sequência. Define-o como fazem Cereja & Magalhães, ou seja, segundo o critério sintático, acrescido de sua função sintática categórica (adjunto adnominal) de seus traços morfológicos (flexão de gênero e número). Depois, ainda aparece classificado semanticamente como definido e indefinido, enfatizando os efeitos desses usos (particularização). A exposição é concluída com uma lista dos contextos em que se pode empregar o artigo e em que não se deve empregar o artigo.

De um total de cinco exercícios, as propostas são basicamente vinculadas ao que foi exposto e na ordem exata de exposição. Em dois exercícios, os alunos devem explicar a diferença entre o definido e o indefinido empregados numa mesma sentença modificada; depois, devem explicar a diferença de sentido entre a presença e ausência de artigo; e, em duas frases, deverão reconhecer o valor de possessivo e de demonstrativo dos artigos. O último exercício é uma checagem das regras de proibição ou exigência de emprego listadas ao final do capítulo.

O terceiro manual analisado, Nicola & Terra (2009) inaugura a seção dedicada aos artigos em um capítulo que também trata de substantivos, de forma que são explicitadas as relações sintáticas estabelecidas entre ambos. Os autores estabelecem a classificação dos artigos por meio dos traços definido e indefinido. Logo em seguida, são destacadas as propriedades sintáticas dos artigos que são capazes de substantivar palavras de quaisquer outras classes e as propriedades morfológicas dos artigos que podem compor palavras ao se unirem a preposições. Posteriormente, os autores enunciam uma série de prescrições relacionadas ao emprego dos artigos no plano discursivo, que estabelecem a obrigatoriedade e a não-obrigatoriedade dos artigos em certos contextos de uso. Ainda há um *box* que traça um percurso explicativo sobre as funções morfossintáticas que o artigo assume como adjunto adnominal.

Os exercícios, em número de cinco, visam checar a aplicação do que foi exposto teoricamente. O primeiro exercício busca testar o domínio do aluno diante da carga semântica dos traços definido e indefinido que os artigos assumem; o segundo exige que o aluno saiba reconhecer os artigos por meio de suas funções em enunciados selecionados; o terceiro testa o domínio de conhecimento do aluno sobre os elementos semânticos que a presença do artigo institui; o quarto é um exercício de completar, em que o aluno deve reconhecer qual é o contexto de uso que exige a presença de um artigo definido ou um artigo indefinido; e por último, o quinto exercício cobra do aluno domínio sobre as prescrições gramaticais que tomam a obrigatoriedade de presença ou ausência dos artigos. No encerramento da seção da classe dos artigos, há uma proposta de discussão: numa divisão em grupos de discussão, os alunos deverão avaliar o fenômeno da substantivação a partir de exemplos oferecidos. Essa tarefa exigirá certamente que os alunos dominem as propriedades sintáticas dos artigos.

Numa abordagem linguística, Dubois *et alii* (2004) definem essa classe de palavras como uma subcategoria de determinantes que são constituintes obrigatórios do sintagma nominal. Apontam para a existência de um traço [+definido] em oposição a um traço [-definido], uma bipolaridade típica do modelo clássico. É assinalada a possibilidade de omissão dos artigos [+definidos] antes de substantivos próprios, como nomes de pessoas e de países e a possibilidade de omissão dos artigos [-definido] antes de substantivos no plural. O autor também cita a existência pré-artigos e pós-artigos, que podem ser colocados entre o determinante e o nome a ser determinado ou antes do determinante. Ainda numa abordagem linguística, logo mais descritivista, está o dicionário de Crystal (1985)¹, que trata os artigos como uma subclasse de determinantes que atuam semanticamente no nível de determinação dos substantivos. São critérios considerados relevantes nessa descrição, como na anterior, o traço de definitude.

Numa reflexão mais detida sobre as informações veiculadas nos materiais consultados, verificamos que, no LD de Nicola & Terra (2009), há longas considerações sobre contextos gramaticais em que é permitido, ou não, o emprego dos artigos. No entanto, o emprego da língua em situações comunicativas não se conforma às restrições que são estabelecidas pela gramática tradicional. Ilustra esse caso o emprego das palavras *casa* (no sentido de lar, moradia) e *terra* (no sentido de chão firme), a menos que venham especificados. Segundo os autores, só se devem usar artigos depois do pronome indefinido *todo*, quando a ideia a ser expressa denota totalidade; quando a ideia a ser expressa é a de *qualquer*, não se usa o artigo. Mas essas noções parecem um tanto abstratas e confusas em certos contextos e nem sempre são adotadas e diferenciadas pelos falantes no ato da enunciação, conforme notado no *corpus* de língua falada culta¹, o que permite que eles possam fazer o emprego do artigo de forma facultativa.

(3) ... *então eu faço uma:: longa duração em termos de questão e propriedades de TERra e depois entra a relação público-priVado entra a terra como mercadoria entra:: apropriação indébita da TERra e porque o::*" (p. 147)

(4) ... *veja ... o fato de eu não ser casada não significa que eu não tenho uma casa para cuidar...* (p.155)

No exemplo (3), a palavra *terra* não está especificada, mas o falante ora a emprega com artigo, ora a emprega sem artigo (uso facultativo). No exemplo (4), a

palavra *casa* não está especificada, mas o falante seleciona o artigo (uso facultativo). Ainda no exemplo (4), tomando por base as informações de Dubois *et alii* e também de Crystal, os artigos são tomados como subcategorias de determinantes e não são tomadas notações que esclareçam a relação entre artigos e gênero e artigos e plural/singular. Há um porém: Dubois *et alii*, ao contrário de Crystal, assumem a existência de uma oposição de traços [+definido] e [-definido] a nortear as relações sintático-semânticas de artigos e substantivos.

Não é considerado um ponto relevante para reflexões dos alunos o fato de que os artigos resistem à perda de marca de número quando ocupam a primeira posição do sintagma nominal plural (Ex.: As planta cresce muito), embora seja esse o aspecto mais importante e freqüencialmente mais relevante nos dados de todas as variedades do português brasileiro, em se tratando de concordância sintática.

A categoria numeral

Cereja & Magalhães (2009), como exposto anteriormente, tratam dessa categoria conjuntamente ao tema do artigo, definindo-o como uma expressão de quantidade exata de pessoas ou coisas. A seção é voltada para a análise do emprego do artigo e os exercícios propostos voltam-se à identificação do sentido dos artigos definidos e indefinidos, explicar a diferença de sentido de presença e ausência do artigo definido, explicar o sentido dos artigos indefinidos das frases e explicar o emprego de artigo definido e indefinido. São propostos também exercícios com a leitura de um anúncio para: identificar se *um* é artigo ou numeral no anúncio e justificar; explicar o emprego do artigo definido e não indefinido no caso; explicar qual interesse do uso do ordinário no contexto; explicar a diferença de sentido de artigo definido e indefinido.

Maia (2009) define numeral como a palavra que indica quantidade ou a ordem que se ocupa em uma série. Enfatiza a questão da flexão de gênero e número em algumas de suas formas e sua classificação em *cardinal*, *ordinal*, *multiplicativo* e *fracionário*. Os exercícios propostos pelo autor envolvem as operações de classificar, de escrita de ordinais e cardinais, de reconhecimento de cardinais e de identificação da escrita correta de cardinais. A formalização é expressiva nesse LD, aproximando-se sobremaneira da gramática de Cunha & Cintra (1985) e de Bechara (2005[1999]).

Terra & Nicola (2009) definem exatamente como Maia, inclusive adotando a mesma ordem de tratamento do conteúdo. Os exercícios também não diferem muito, pois envolvem as operações cognitivas de reescrita por extenso e de reconhecimento, com a diferença de ser menos variado. Aproxima-se de Cereja & Magalhães ao propor um exercício de distinção entre o artigo indefinido e o numeral.

Em se tratando de uso culto real, não se pode dizer que a norma seja empregada categoricamente por falantes que tenham alto grau de escolaridade em São Paulo, por exemplo. É o que vemos com o emprego do numeral *três*, *quatro* seguido do substantivo designativo de unidade temporal de *século* (vide exemplo 5). Sua forma cardinal, segundo os livros didáticos e gramáticas, deveria ter sido realizada como ordinal. Evidencia-se, com isso, a não aplicação de tais regras ao português culto falado de São Paulo.

(5)... *enfim existem cantos no CD que são do século três:quatro hã:: né?* (Português culto de São Paulo - 2010)

Considerações gerais sobre os LDs e o conteúdo gramatical

Em consonância com as orientações dos PCN, é esperado que os livros didáticos passem a incorporar uma base maior de textos. Maia (2009) segue essa orientação incluindo 55 obras, sendo 15 voltadas ao estudo de linguística ou da gramática do português. Cereja & Magalhães (2009), por sua vez, arrolam um total de 28 obras, das quais 11 são aproveitadas para os estudos de conteúdos linguísticos ou da gramática do português, por exemplo, de Bechara (1970), Neves (1991) e de Perini (1993). Por fim, Terra & Nicola (2009) selecionam 144 obras, das quais 26 são incluídas nas seções relativas ao estudo da gramática da língua portuguesa. Notemos que, a despeito da quantidade, está a qualidade no tratamento e no aproveitamento dos textos selecionados. Esse é um critério, portanto, que deve ser avaliado qualitativamente, seção a seção, conteúdo a conteúdo, pois a grande quantidade pode até mesmo mascarar a superficialidade na análise.

Outra consideração a ser feita é o grau de complexidade dos conteúdos explanados nos LDs analisados. Não é incomum a percepção de que a linguagem é exatamente a mesma do livro de ensino fundamental (às vezes, o exemplo é um

decalque apenas). No ensino médio, há que se investir no aprofundamento da análise linguística com utilização de gêneros mais elaborados com vistas à discussão de funções mais abstratizadas e complexas. Nessa proposta, espera-se que o aluno seja convidado a refletir sobre a realidade, transformação e sistematização da língua, sem usos mascarados, a não ser que seja como subterfúgio à indagação. A dinamicidade no tratamento do conteúdo pode se refletir na forma como se solicita a participação do aluno. Assim, também os exercícios devem contribuir para a atitude menos passiva do aluno, com estímulos vindos da própria língua em uso e de empregos inovadores² reconhecidos em diferentes contextos.

Os LDs, para tanto, devem reforçar exercícios que propiciem ampliar as atividades cognitivas do aluno, trabalhando inclusive a memória (“identifique”, “reconheça”), mas não se restringindo a ela. É importante contemplar também a adaptação do que sabe a um novo contexto (“complete”, “substitua”) e uma atitude reflexiva (“hipotetize”, “compare com os usos na língua familiar”, “identifique motivações”). Infelizmente o LD continua sendo um instrumento a serviço muito mais da escola e de suas especificidades a despeito do que poderia ser para o aluno: instrumento a serviço do indivíduo em ação na sociedade.

Uma crítica que deve ser feita, em forma de alerta, é que LDs destinados ao ensino médio devem banir frases desarticuladas de seu contexto de produção. A gramática deve ser apreendida e estudada no texto, pois é ele em sua completude que encerra uma intenção comunicativa. Os textos têm sido utilizados, em grande parte das vezes, como pretextos para a lição gramatical, não sendo explorados em sua dimensão e sua materialidade linguísticas, o que confronta com as orientações dos PCN.

Em vista disso, urge aprofundar a análise linguística e instrumentalizar o aluno com vistas à competência e à reflexão sobre usos, a intenções e efeitos conseguidos em seu texto e no texto do outro, quer literário, quer não-literário, em variedades distintas, em gêneros distintos, em sua diversidade, tal como ocorre no cotidiano comunicativo.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1967.

BARROS, João de. **Gramática da língua portuguesa** (1540). Disponível em <http://purl.pt/12148>. Acesso 29 nov 2010.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 18 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed., 16ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 [1999].

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Volume único, Ensino Médio. São Paulo: Atual, 2009

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Trad. e adapt. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática do português contemporâneo**. 3 ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972.

CUNHA, Celso Ferreira da e CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985

DUBOIS, Jean et alii. (Orgs). **Dicionário de Linguística**. Trad. Frederico Pessoa Barros. Gesuína Domenica Ferreti. John Robert Schmitz. Leonor Scliar Cabral. Maria Elizabeth Leuba Salum. Valter Khedi. São Paulo: Cultrix, 2004.

MAIA, João Domingues. **Português Maia**. 7 ed. Série Novo Ensino Médio. Vol. único. São Paulo: Ática, 2009.

NEVES, M. H. M. O ensino da gramática. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 4. Lisboa: 43-52, 1991.

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda. “Antes de entrar no elevador, verifique se o ‘mesmo’ encontra-se parado neste andar.” - a mudança gramatical do item ‘mesmo’ no português paulista. **Relatório de Pesquisa FAPESP**, Projeto de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2010. (mimeo.)

PERINI, M.A. **Para uma Nova Gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1993.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. **Português – de olho no mundo do trabalho**. Volume único. São Paulo: Scipione, 2009.

Recebido em 10/11/10
Aprovado em 19/12/10