

GRAMÁTICA NO TEXTO INJUNTIVO: INVESTIGANDO O IMPACTO DOS PCN*

Wagner Rodrigues SILVA**

RESUMO *Tomando as diretrizes para o ensino de gramática propostas pelos PCN como eixo norteador da investigação realizada, desenvolvemos uma análise crítica das orientações dadas ao ensino gramatical na escola de Ensino Fundamental II. Utilizando-nos das metodologias de pesquisa de análise bibliográfica e de análise documental, revisamos e discutimos as principais concepções de gramática e de atividade de uso da língua apresentadas em trabalhos acadêmicos produzidos no âmbito dos estudos da linguagem durante os anos 80 e 90 que antecederam os PCN. As orientações para o ensino de gramática apresentadas nesse documento e a operacionalização das mesmas em livros didáticos também são alvo da investigação desenvolvida. Na análise dos PCN, procuramos investigar as implicações da assunção das noções de texto, gênero e letramento para a abordagem gramatical explicitada. As atividades gramaticais apresentadas nos livros didáticos a partir de textos injuntivos que realizam diferentes gêneros são selecionadas como atividades representativas do trabalho escolar com gramática operacionalizado nas três coleções de livro didático selecionadas. Ainda tomando as orientações dos PCN como eixo norteador da investigação, no último momento deste trabalho, discretizamos algumas marcas gramaticais recorrentes em textos injuntivos do gênero instrução de uso que poderiam ser produtivamente enfocadas no ensino de gramática.*

ABSTRACT *Conceiving the directives to the teaching of grammar proposed by the PCN as the main subject of this research, we developed a critical analysis of those directives to the Fundamental Teaching II. Using the bibliographical and the paper analysis methodologies, we revised and discussed the main grammar and activities*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 31 de outubro de 2003, sob a orientação da Profª. Drª. Inês Signorini.

** Doutorando em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna (IEL/UNICAMP).

of language use conceptions presented in some academic papers produced in the linguistic research during 80 and 90 years before PCN publishing. The practice of those directives in the textbooks of Portuguese Language is the subject of this research as well. In the PCN analysis, we investigated the implications of text, genre and literacy notions in the document to the teaching of grammar approach mentioned in it. The grammar activities using injunction texts of different genres in the textbooks are selected as some representative grammar activities of the three collection of textbooks analyzed. In the last moment of this paper, based on the directives of PCN, we pointed out some grammar marks in the injunction texts of the use instructions which can be productively approached in the grammar teaching.

A abordagem do conteúdo gramatical em aulas de língua portuguesa foi tema constante em discussões acadêmicas sobre a disciplina desenvolvidas nas décadas de 80 e 90, as quais alcançaram Secretarias de Educação de diversos Estados brasileiros, podendo ser constatado nas propostas curriculares elaboradas nessas instituições, como a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau* do Estado de São Paulo (Aparício, 2000). Não obstante as discussões instauradas e a implementação, no final dos anos 90, dos denominados *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN), documento proposto pelo Ministério da Educação para contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas para o ensino de língua materna, ainda restam aos professores inúmeras incertezas sobre o ensino de gramática, o que é observável em contatos estabelecidos com docentes do Ensino Fundamental II.

Motivados por inquietações desse tipo, propomo-nos a discutir as atuais diretrizes para o trabalho escolar com gramática. Em outras palavras, desenvolvemos uma análise crítica das orientações dadas, a partir dos PCN, ao ensino de gramática na escola de Ensino Fundamental II. Para tanto, no primeiro momento deste texto, discutimos algumas concepções de gramática, bem como os objetivos do ensino desse conteúdo, apresentados em trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos anos 80 e 90 que contribuíram para a elaboração dos PCN. No segundo momento, analisamos o texto dos PCN no intuito de observarmos as concepções de gramática presentes e as relações estabelecidas com as noções de análise lingüística e de letramento adotadas. No terceiro momento, investigamos como os livros didáticos estão operacionalizando as orientações para o ensino de gramática apresentadas nos PCN. O enfoque da análise desse material didático restringe-se às atividades gramaticais propostas com textos injuntivos, os quais são produzidos para fazer o interlocutor adquirir um conhecimento sobre como executar uma determinada tarefa. No quarto momento, a partir de um *corpus* de textos injuntivos do gênero instrução de uso de 70 rótulos de produtos, explicitamos algumas marcas gramaticais do texto selecionado passíveis de contemplação nas atividades com gramática em aulas de língua materna. Assumindo as diretrizes dos

PCN, o desafio proposto neste último momento é apresentar uma abordagem lingüística para o ensino de modo que o trabalho com o conteúdo gramatical possa ser articulado à noção de gênero textual, sem transformar o texto injuntivo em pretexto para atividades de gramática, como constatamos em livros didáticos.

1. OS TRABALHOS SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA PRODUZIDOS NOS ANOS 80 E 90 ANTECEDENTES AOS PCN

No âmbito dos estudos da linguagem, as décadas de 80 e 90 foram marcadas por diversas publicações voltadas à discussão do ensino de gramática. Todas motivadas por resultados de pesquisas que evidenciavam a ineficácia do ensino gramatical para o alcance dos objetivos almejados de ensino de língua materna. As discussões sobre o assunto afloraram após a democratização da escola brasileira no final da década de 60, pois o desempenho dos novos alunos das classes sociais menos favorecidas não se mostrava satisfatório. Até então, a língua falada por professores e alunos era bastante próxima da língua ensinada, cujos compêndios gramaticais eram utilizados como manuais para a aprendizagem da língua padrão. A sobreposição da língua padrão ensinada à falada pelos novos ingressos na escola instaurou problemas de ordem diversa, resultando na exclusão escolar.

Os textos produzidos nas décadas de 80 e 90 que serviram de referência para as análises desenvolvidas neste trabalho foram: Bechara (1985); Luft (1985); Perini (1985; 1996; 1997); Franchi (1987); Travaglia (1995); Possenti (1996); e Britto (1997). Desses textos, apenas os trabalhos de Britto (1997), Franchi (1987) e Possenti (1996) são mencionados nas referências bibliográficas dos PCN, o que não significa que os demais não tenham influenciado indiretamente a elaboração do documento, haja vista que o próprio trabalho de Britto (1997) retoma todos os textos de referência.

Na literatura lingüística sobre o assunto, são inúmeras as concepções de gramática elaboradas no intuito de orientar o ensino de língua materna, que, muitas vezes, restringe-se à abordagem do conteúdo gramatical. As concepções de gramática evidenciadas que possuem uma implicação direta para o Ensino de Fundamental II são: *gramática normativa* ou *tradicional*, *gramática descritiva*, *gramática internalizada*, *gramática implícita*, *gramática explícita* ou *teórica*, e *gramática reflexiva*.

As críticas realizadas ao trabalho com o conteúdo gramatical nas aulas de língua materna quase sempre estão restritas à concepção de *gramática normativa* ou *tradicional*, pois a noção de conjunto de regras para o bom uso do sistema lingüístico mostra-se incoerente com a característica fundamental da língua, que é seu caráter vivo e dinâmico. Segundo essa concepção de gramática, o usuário não possui liberdade para agir sobre a língua, mas apenas deve se utilizar das formas e estruturas existentes na denominada língua padrão, que legitima o português dos

clássicos literários como modelo a ser seguindo. A crença numa língua única a ser falada e escrita traz no seu bojo, de acordo com Bagno (2000:83), uma série de mitos reprodutores de preconceitos lingüísticos, dentre os quais destacamos o que apregoa a falsa crença de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”. A persistência no ensino pautado na gramática normativa, denominado ensino prescritivo, acarreta, segundo o mesmo autor, o mito de que “português é muito difícil” (Bagno, 2000:50). Na verdade, a dificuldade encontrada não está na língua, mas no conteúdo da gramática tradicional, que, de acordo com o autor, é um elemento responsável pela reprodução de mitos e pela baixa auto-estima lingüística dos brasileiros.

A *gramática descritiva* corresponde a um conjunto de regras de uso da língua explicitadas pelo analista a partir da observação da mesma. Sem pretensão prescritiva, a língua é concebida como um conjunto de formas de expressão característico de qualquer variedade lingüística e utilizado por qualquer falante. O esforço dessa gramática é encontrar as regularidades que caracterizam as diversas variedades. Diferentemente da abordagem normativa, para a abordagem gramatical descritiva, a noção de erro, a priori, não existe, pois são feitas descrições de qualquer variedade sem estabelecimento de julgamento de valor algum. O erro restringe-se unicamente a formas ou estruturas que fogem ao funcionamento, à sistemática das diversas variedades de uma língua (Possenti, 1996:79).

A *gramática internalizada* corresponde a um conjunto de regras que o falante domina, utiliza ao falar. A noção de erro, da forma como é vista pela gramática normativa, é refutada e é aceita a que é concebida pela descritiva. Os conhecimentos fundamentais possuídos pelo usuário são os conhecimentos lexical e sintático-semântico, que podem ser sintetizados como a capacidade de usar as palavras adequadamente nas produções oral ou escrita, e a capacidade de organização das sentenças e de produção de sentido, respectivamente (Possenti, 1996:69).

As três concepções de gramática mencionadas, normativa, descritiva e internalizada, são configuradas nas concepções de gramática denominadas de *explícita*, *reflexiva* e *implícita*. A abordagem do conteúdo gramatical, nas aulas de língua materna, no entender de alguns estudiosos (Luft, 1985), deve partir da gramática internalizada até chegar à gramática explícita, que segundo Travaglia (1995:33), é “representada por todos os estudos lingüísticos que buscam, por meio de uma atividade metalingüística sobre a língua, explicar sua estrutura, constituição e funcionamento”. Como veremos adiante, as diretrizes dos PCN propõem tal abordagem gramatical.

A gramática implícita corresponde à competência lingüística do usuário da língua, ao seu conhecimento internalizado sobre os planos de constituição e funcionamento da língua – fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, discursivo –, há quem a denomine de gramática inconsciente. Essa gramática está atrelada ao que, no ensino gramatical escolar, denomina-se de gramática de uso. Por fim, temos a *gramática reflexiva*, que, de acordo com

Travaglia (1995:33), “é a gramática em explicitação (...) representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua”.

Tomando o trabalho de Travaglia (1995:17) como referência, podemos mencionar quatro objetivos a serem alcançados com o ensino de língua materna, os quais implicam a assunção de concepções gramaticais distintas. Os objetivos elencados pelo autor são: (i) *possibilitar ao aluno o domínio da norma culta ou língua padrão*, (ii) *desenvolver a competência comunicativa do aluno*, (iii) *levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística*, e (iv) *ensinar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente*.

Um argumento bastante comum utilizado em defesa do primeiro objetivo é o fato dos alunos dominarem plenamente a língua que usam no cotidiano, cabendo ao professor trabalhar o uso de uma outra variedade, a norma culta ou língua padrão. O discurso de gramáticos como Bechara (1985) emerge em defesa da adoção do ensino da gramática normativa para a aquisição da norma culta, desconsiderando que o usuário da língua agencia os recursos expressivos nas produções textuais em função da modalidade da língua utilizada, dos interlocutores, enfim, da situação comunicativa estabelecida ou do gênero discursivo produzido.

O segundo objetivo do ensino de língua materna, desenvolver a competência comunicativa do aluno, segundo Travaglia (1995:17), implica as *competências gramatical* ou *lingüística* e a *textual*. O autor concebe a competência gramatical ou lingüística como “a capacidade que tem o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão”. Quanto à competência textual, o mesmo autor a concebe como “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas” (p. 18).

Esses esclarecimentos permitem-nos afirmar que Travaglia (1995) ainda defende uma visão dicotômica de texto e gramática, diferentemente do posicionamento teórico defendido mais recentemente por ele (Travaglia, 2003) e por nós compartilhado. Como é proposto nos PCN, defendemos uma abordagem gramatical descritiva funcional moderada em que o texto é o resultado da gramática em funcionamento, sendo os usos lingüísticos motivados pelo gênero discursivo no qual o texto é realizado. A concepção de gramática assumida neste trabalho não se propõe ao ensino da norma culta ou língua padrão, mas da adequação dos usos lingüísticos à situação de comunicação, realizada através de gêneros discursivos, aqui concebidos, numa perspectiva semiótica, como modelos semióticos relativamente estáveis e convencionalmente aceitos pelos usuários da língua para agir socialmente (Egins, 1994).

O enfoque do conteúdo gramatical pautado na concepção de gramática assumida neste texto também corrobora a assimilação de conhecimento da

instituição lingüística, terceiro objetivo mencionado, ainda que esse não seja o propósito principal do trabalho gramatical na escola defendido. Para Perini (1996:28), tal conhecimento é caracterizado como um componente cultural, um conhecimento “sem nenhuma aplicação visível à vida prática, mas que nossa sociedade considera essencial à formação do indivíduo”. O autor também acrescenta que as mesmas razões que justificam o ensino de história, geografia, química e física justificam a formação lingüística do aprendiz e, particularmente, o ensino de gramática. A concepção de gramática defendida pelos autores que compactuam com esse objetivo é a descritiva.

O quarto objetivo, ensinar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, que também pode ser alcançado de forma indireta pela abordagem gramatical aqui proposta, diz respeito ao ensino da metalinguagem, da teoria gramatical. Para Perini (1996:29)¹, devido ao desenvolvimento de “habilidades intelectuais de observação e de raciocínio”, esse objetivo corresponde a uma aplicação não apenas ao ensino de língua materna. Em seu trabalho mais recente, Travaglia (2003) salienta que o propósito do ensino da teoria gramatical é conseguir que os alunos tenham conhecimento explícito sobre a língua e sejam analistas da mesma. Esse conhecimento pressupõe a formação do aluno consciente da possibilidade de aceitação ou questionamento das teorias gramaticais disponíveis.

2. A ABORDAGEM GRAMATICAL NOS PCN

A proposta de renovação do trabalho com o conteúdo gramatical apresentada pelos PCN é explicitada como uma resposta às críticas que foram feitas ao ensino tradicional pautado na gramática normativa nas décadas de 80 e 90, muitas das quais continuam sendo realizadas na literatura lingüística do início dos anos 2000. O excerto textual seguinte, apresentado no início do texto dos PCN, faz referência à prática tradicional envolvendo o ensino de *gramática normativa* a qual o documento faz oposição:

- * o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- * a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

¹ Além dos dois objetivos do ensino de gramática defendidos por Perini (1996:28) e explicitados anteriormente, o autor ainda menciona um terceiro, denominado *componente de aplicação imediata*. Esse objetivo corresponde a “conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos”, embora tais conhecimentos tenham uma aplicação talvez bastante modesta.

- * o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associada a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- * a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigante e facilitada. (PCN, 1998:18)

Além da concepção de gramática normativa refutada no texto dos PCN, outras três concepções de gramática podem ser evidenciadas em diferentes momentos do documento, a saber: *concepção restrita de gramática descritiva*, *gramática internalizada* e *gramática descritiva funcional moderada*. A primeira concepção é apresentada implicitamente no momento em que é realizada uma distinção entre o que é concebido como *análise lingüística* e como *ensino de gramática*. A noção de análise lingüística é adota para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua em uso, o que engloba as denominadas *atividades epilingüísticas* e *metalingüísticas*. Observemos abaixo a passagem do documento em que a concepção restrita de gramática descritiva, compreendendo a explicitação de regras de uso da língua baseada apenas em critérios formais, desconsiderando o enfoque de aspectos semântico e pragmático da linguagem, é explicitada:

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (grifo nosso) (PCN, 1998:78)

A passagem textual acima evidencia uma concepção de gramática como categorização preestabelecida no nível da morfossintaxe frasal. Os planos de análise semântico e pragmático são apresentados como aspectos exteriores à concepção de gramática defendida. Esses planos devem ser considerados juntamente com a dimensão gramatical, nas atividades de análise lingüística, de forma articulada, simultânea e explícita.

Juntamente com a refutação da gramática normativa e a assunção de uma abordagem gramatical descritiva restrita, a metodologia de ensino do conteúdo

lingüístico apresentada pelos PCN também sofre intervenção, pois a sistematização do conteúdo a ser trabalhado será apontada pelo próprio texto proposto para leitura ou produzido pelo aluno. Assim, os PCN são categóricos ao afirmar que “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional” (p. 28).

A concepção de gramática internalizada é assumida de forma explícita no texto dos PCN, permitindo a constatação do que poderíamos denominar de desencontro teórico, pois, de acordo com os estudos lingüísticos sobre o assunto (Travaglia, 1995; Franchi, 1987), a concepção de gramática internalizada estaria atrelada às *atividades lingüísticas*, diferentemente das atividades epilingüísticas e metalingüísticas sugeridas no documento para contemplação em aulas de língua materna. A passagem de texto seguinte ilustra concepção de gramática assumida:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...) (grifo nosso) (PCN, 1998:27)

A concepção de gramática descritiva funcional moderada não é mencionada explicitamente nos PCN, mas o leitor pode depreendê-la da proposta de assunção da noção texto como unidade de análise e da noção de gênero como objeto de ensino. Somos favoráveis à abordagem gramatical a partir da discretização das regularidades lingüísticas em textos de diferentes gêneros, pois esses servem como molduras de orientação dos usos de elementos lingüísticos no tecido textual. Assim como é sinalizado na segunda passagem dos PCN reproduzida nesta seção, observemos no fragmento de texto seguinte o encaminhamento de uma proposta de discretização de aspectos formais e estruturais dos gêneros de textos a serem contemplados nas atividades de prática de análise lingüística, ainda que os termos formas e estruturas não sejam mencionados explicitamente:

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise lingüística. (grifo nosso) (PCN, 1998:48)

A proposta de análise lingüística envolvendo as noções de texto e de gênero objetivam corroborar a formação para o letramento do aluno, pois as orientações visam a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de conscientização crítica do aluno sobre os usos da língua em diferentes situações sociais, propiciando a configuração de diferentes gêneros textuais.

3. A ABORDAGEM GRAMATICAL PÓS-PCN NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS TEXTOS INJUNTIVOS

Os livros didáticos de língua portuguesa passaram por grandes mudanças nos últimos anos, as quais foram proporcionadas pela implementação do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que, assim como os PCN, faz parte do conjunto de políticas públicas formuladas pelo Governo Federal para aprimorar a formação dos alunos do Ensino Fundamental I e II. Dentre as mudanças observáveis, que incluem a assunção das orientações propostas nos PCN, destacamos a reformulação da abordagem gramatical nos manuais de ensino. Na pesquisa desenvolvida, procuramos observar como os livros didáticos operacionalizam as diretrizes para o ensino de gramática propostas pelos PCN.

Foram selecionadas três coleções de livro didático do Ensino Fundamental II para esta investigação: *Linguagem nova* (Faraco & Moura, 2002); *Português: linguagens* (Cereja & Magalhães, 2002) e *Português: uma proposta para o letramento* (Soares, 2002). No manual do professor das coleções, é explicitada a necessidade de mudança da abordagem gramatical, bem como o enfoque inovador proposto nas coleções, como podemos observar na passagem textual seguinte da coleção *Linguagem nova*. Eis a passagem:

É sabido que o ensino puro e simples da gramática é árido, desconcertante e ineficaz para a grande maioria dos alunos. Importa, por isso, que o(a) professor(a) encare a gramática como meio, como recurso, e não como um fim em si. Essas mudanças implicam ainda deixar de lado a memorização pura e simples e o excesso apego aos purismos gramaticais. Importante é conscientizar os alunos de que o padrão culto não é o único válido em Língua Portuguesa e mostrar-lhe sempre o caráter dinâmico da língua. (Faraco & Moura, 2002:9)

A assimilação das diretrizes do ensino de gramática, observada no manual do professor das coleções, não foi operacionalizada no livro do aluno da forma anunciada para o docente em todas as coleções. Apenas a coleção *Português: uma proposta para o letramento* põe em prática as orientações de ensino de gramática dos PCN, apresentando atividades caracterizadas como epilingüísticas. A coleção *Linguagem nova* não inicia os exercícios explicitando regras de construção de

estruturas ou definições de nomenclaturas responsáveis pela identificação de construções lingüísticas, mas direciona as atividades de modo que os alunos são levados a explicitar o conceito ou o próprio livro o apresenta no final das atividades, o que resulta na priorização das atividades metalingüísticas. Quanto à coleção *Português: linguagens*, observamos uma tentativa de conciliação de abordagens características da tradição escolar pautada no prescritivismo e das atuais abordagens propostas pelos PCN.

A título de ilustração das atividades gramaticais propostas a partir da noção de texto e gênero nos manuais didáticos, atentemos para o exemplificação seguinte da coleção *Português: linguagens*. Trata-se de um exercício de gramática que toma o texto injuntivo de um receita culinária como unidade de análise. Observemos o exercício:

Você já tomou um “vampiro enganado”? Essa é uma receita que o Menino Maluquinho inventou. Veja:

VAMPIRO ENGANADO

Ingredientes

1 copo de suco de uva

1 cenoura raspada e cortada em pedaços

1 tomate maduro

1 laranja descascada e cortada em pedaços, sem semente

Modo de Fazer

1- Coloque no liquidificador a laranja e a cenoura e triture bem.

2- Acrescente o tomate e o suco de uva.

3- Junte dois ou três cubos de gelo e uma colher de sopa de açúcar.

4- Desligue o aparelho e passe a bebida por um coador para retirar as fibras que tenham ficado. Sirva em copos altos.

(Ziraldo. O livro de receitas do Menino Maluquinho, cit., p. 18.)

1. *A receita é organizada em duas partes: a dos ingredientes e a do modo de fazer.*

a) *Que tipo de informação encontramos na primeira parte? A informação sobre os produtos necessários para fazer o “vampiro enganado”.*

b) *E na segunda? A informação sobre o que fazer com esses produtos, ou seja, como fazer o “vampiro enganado”.*

2. *Na primeira parte da receita, encontramos vários algarismos. Na sua opinião, por que foram empregados algarismos em vez de numerais? É mais fácil visualizar os algarismos; eles evitam enganos e organizam melhor as informações.*

3. *Num dos itens do Modo de fazer, encontramos alguns numerais.*

a) *Identifique-os. dois, três, uma.*

- b) *Por que você acha que o gelo e o açúcar não foram mencionados na parte **Ingredientes**? Resposta pessoal. Talvez porque sejam ingredientes que a maior parte das casas tem no dia-a-dia.*
4. *Compare a palavra **uma** de “uma colher de sopa de açúcar” à palavra **um** de “um coador”.*
- a) *Qual dessas palavras é numeral? Como você sabe isso? Uma de “uma colher de sopa de açúcar”, pois ela inicia quantidade nesse item, do mesmo modo que dois e três em “dois ou três cubos de gelo”.*
- b) *Qual dessas palavras é artigo indefinido? Por quê? Um de “um coador”, pois a palavra não expressa aqui a noção de quantidade; trata-se de um coador qualquer.*
5. *As receitas em geral são textos que apresentam muitos algarismos ou numerais. Porque (sic) você acha que isso acontece? Porque o sucesso da receita depende de quantidades exatas.*

(Cereja & Magalhães, 5ª. Série, p. 149-150)

O trabalho com o gênero receita culinária é iniciado com a abordagem da organização textual. O exame da primeira questão (A receita é organizada em duas partes: a dos ingredientes e a do modo de fazer. a) Que tipo de informação encontramos na primeira parte? b) E na segunda?) permite-nos observar que são trabalhadas a organização estrutural do texto, bem como a funcionalidade das duas partes que formam a receita. A discretização dessas duas partes subsidiam o trabalho com outros aspectos lingüísticos a serem enfocados nas questões subseqüentes.

A segunda questão (Na primeira parte da receita, encontramos vários algarismos. Na sua opinião, por que foram empregados algarismos em vez de numerais?) enfoca a funcionalidade do uso de algarismos na primeira parte da receita. A resposta dada no livro do professor a essa questão (É mais fácil visualizar os algarismos; eles evitam enganos e organizam melhor as informações.) explicita a importância da utilização dos algarismos na organização das informações no texto injuntivo, pois a quantidade exata dos ingredientes precisa ser seguida, caso contrário o produto final da receita é comprometido.

Ainda em relação à função dos numerais, destacamos a informação apresentada num *Boxe*² intitulado *Para que servem os numerais?* ao lado das questões propostas. Haja vista que, ao responder a pergunta utilizada como título do *Boxe* (Os numerais atendem a uma necessidade humana de expressar com precisão quantidades ou grandes numerais, de ordenar, de organizar. Caso não houvesse os numerais, já imaginou como seria difícil responder a uma simples pergunta como esta: “Quantos anos você tem?”.), discute-se a importância dessa classe gramatical na vida do

² Segundo as orientações dos autores no manual do professor, os *Boxes* não chegam a constituir uma seção. São textos paralelos que ampliam o assunto abordado na seção em que estão inseridos e estabelecem relações entre o assunto e a vida do aluno.

usuário da língua, pois os numerais são essenciais para a explicitação de informações específicas nas interações linguísticas.

A questão número três, mais precisamente o enunciado da letra *a* (*Num dos itens do Modo de fazer, encontramos alguns numerais. a) Identifique-os.*), é um exemplo de atividade de identificação de categoria gramatical, porém, como afirmamos anteriormente, com um propósito mais amplo dentro do conjunto da seção. Ainda assim, destacamos que essa questão seria mais produtiva se houvesse uma orientação específica que proporcionasse uma reflexão sobre a ordem das instruções na parte denominada *Modo de Fazer*. Inteiramos que, apesar dos numerais utilizados nessa parte serem cardinais, a seqüência de execução das instruções não é aleatória. A última seqüência instrucional (*Desligue o aparelho e passe a bebida por um coador para retirar as fibras que tenham ficado. Sirva em copos altos.*), por exemplo, em hipótese alguma, poderia anteceder qualquer uma das seqüências instrucionais explicitadas na receita.

No tocante à questão número quatro (*Compare a palavra uma de “uma colher de sopa de açúcar” à palavra um de “um coador”. a) Qual dessas palavras é numeral? Como você sabe isso? b) Qual dessas palavras é artigo indefinido? Por quê?*), caracterizamo-la como uma atividade de gramática reflexiva e gramática explícita, pois é solicitado aos alunos para analisar o uso das palavras *uma* e *um* na receita e classificá-las como artigo ou numeral, apresentando as justificativas necessárias.

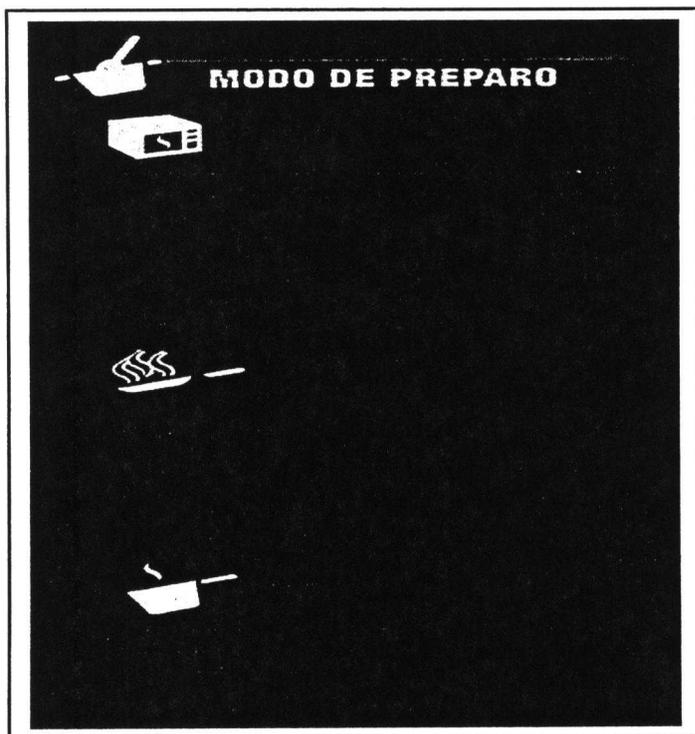
A última questão, número cinco (*As receitas em geral são textos que apresentam muitos Algarismos ou numerais. Porque (sic) você acha que isso acontece?*), encerra a atividade dando unidade ao conjunto da seção, pois pergunta de forma direta o porquê do uso expressivo de numerais na receita. Ao abordar o uso dessa classe gramatical na receita de *Vampiro enganado*, enfoca-se o que Bakhtin (2000[1979]) denomina *de estilo linguístico* ou *funcional* do gênero receita culinária.

4. MARCAS GRAMATICAIS NO TEXTO INJUNTIVO: UMA ANÁLISE DAS INSTRUÇÕES DE USO

Na análise realizada dos textos injuntivos do gênero instrução de uso, identificamos regularidades nos usos de formas verbais e de formas de função adverbial, as quais foram denominadas de marcas gramaticais. Essas marcas são cristalizações de processos sócio-históricos envolvidos na elaboração de textos, funcionam como pistas para a produção de sentido. Utilizando a nomenclatura empregada por Cunha (2002:64) ao fazer referência a aspectos formais característicos de determinados gêneros textuais e que inclusive auxiliam no reconhecimento do gênero pelo leitor, afirmamos que as marcas gramaticais são elementos *metagenéricos*.

Para ilustrar a análise realizada das marcas gramaticais no texto das instruções de uso, reproduzimos abaixo a instrução de uso da *Almôndega Extra*. Assumindo as orientações de abordagem gramatical funcional moderada propostas pelos PCN, selecionamos como exemplificação para este artigo a marca gramatical de elipse do complemento ou argumento verbal. Atentemos para o texto seguinte:

ALMÔNDEGA EXTRA



No primeiro bloco de seqüências instrucionais cujo subtítulo é *Microondas*, observamos que as duas primeiras formas verbais no modo imperativo (*descongele*, *pincele*) são seguidas por seus respectivos complementos (*10 almôndegas*, *molho de soja e margarina*), enquanto que as duas formas verbais seguintes (*leve*, *vire*) possuem o complemento verbal elíptico. Apesar de haver um complemento da forma verbal *leve* elíptico, um complemento preposicionado (*ao microondas*) é expresso. Os complementos elípticos dessas formas verbais caracterizam um caso de retomada anafórica por elipse de um constituinte materialmente explicitado no texto, *as almôndegas*.

No segundo bloco de seqüências instrucionais cujo subtítulo é *Frigideira*, todas as formas verbais no modo imperativo (*coloque, frite*) são seguidas por complementos explícitos na materialidade textual (*as almôndegas, as*). Chamamos atenção para a segunda forma verbal (*frite*), pois o complemento que a segue é o pronome pessoal obliquo *as*, caracterizando um caso de retomada anafórica pronominal de um constituinte materialmente explicitado no texto. No último bloco de seqüências instrucionais, cujo subtítulo é *Panela*, encontramos duas formas verbais no modo imperativo, a primeira é seguida por um complemento materializado (*coloque as almôndegas*), ao passo que o complemento verbal da segunda forma (*deixe Ø cozinhar*) está parcialmente elíptico, pois observamos a elipse do constituinte *as almôndegas*. Esse constituinte elíptico exerce a função de sujeito da oração reduzida de infinitivo *cozinhar*, complemento da segunda forma verbal.

Sobre o comportamento dessas formas verbais seguidas por complementos elípticos, destacamos que a abordagem gramatical normativa de Rocha Lima (1998:340) desconsidera esses usos lingüísticos. O autor afirma que “o complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*, de tal sorte que sua supressão torna o predicado incompreensível, por omissivo ou incompleto” (grifos do autor). Em oposição ao que afirma o gramático Rocha Lima (1998), realçamos que o gramático e filólogo Evanildo Bechara (2000:415) considera os usos verbais por nós observados no texto das instruções de uso, pois o autor destaca que os verbos transitivos podem ser usados intransitivamente quando “os entornos venham em socorro da perfeita compreensão da mensagem”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as investigações desenvolvidas, esperamos que tenhamos contribuído com mais um passo no trajeto das atividades científicas referentes ao ensino de gramática na escola. Não tivemos a pretensão de responder a todos os questionamentos que os dados analisados poderiam suscitar, pois, além da nossa incapacidade de percepção da totalidade dos questionamentos possíveis, estaríamos fugindo do eixo de investigação construído.

A conscientização crítica dos professores no tocante às lacunas teórico-metodológicas da abordagem gramatical em livros didáticos ou o acesso a discretizações de elementos lingüísticos regulares em gêneros não são suficientes para que haja a mudança almejada das práticas escolares em direção ao ensino produtivo, assim como postulam os PCN. Pesquisas realizadas com professores em formação mostram que a tradição cristalizada das práticas escolares impõe sérios obstáculos às intervenções didáticas planejadas pautadas em descrição de gêneros. Acreditamos que essa mesma tradição escolar também é responsável pelas

atividades gramaticais de cunho teórico e prescritivo propostas nos livros didáticos analisados.

Considerando as reflexões apresentadas, destacamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas aplicadas sobre o ensino de gramática que envolvam professores em serviço. As investigações sobre a abordagem gramatical nos livros didáticos precisam ser levadas adiante no âmbito da Linguística Aplicada, pois as análises críticas realizadas podem contribuir para a melhor qualidade do material didático e, conseqüentemente, para a melhor formação dos discentes. No tocante à discretização das regularidades lingüísticas em textos de diferentes gêneros, inteiramos que outras marcas gramaticais podem ser analisadas em textos injuntivos. O trabalho de discretização das marcas gramaticais desenvolvido com as instruções de uso também deve ser realizado com outros gêneros passíveis de contemplação nas atividades de prática de linguagem em aulas de língua portuguesa. A realização dessas atividades podem implicar na reformulação dos postulados teóricos referentes ao ensino de gramática, ou seja, podem proporcionar uma revisão dos trabalhos sobre o assunto desenvolvidos nas décadas que antecederam à publicação dos PCN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARÍCIO, A.S.M. (2000). O que mudou no ensino da gramática com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa dos anos 80/90 ? In : In: *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto. n.º 35, p. 3-17.
- BAGNO, M. (2000). *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola.
- BAKHTIN, M. (2000[1979]). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. 3 ed.
- BECHARA, E. (2001[1985]). *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo, Ática.
- _____. (2000). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BRITTO, L.P.L. (2000[1997]). *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas/SP: ALB/Mercado de Letras.
- CEREJA, W.R. & MAGALHÃES, T.C. (2002). *Português: linguagens*. São Paulo: Atual. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. 2 ed.
- CUNHA, D.A.C. (2002). A noção de gêneros: dificuldades e evidências. In: *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto. n.º 39, p. 60-64.
- EGGINS, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- FARACO; MORA. (2002). *Linguagem nova*. São Paulo: Ática. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. 17ª ed.
- FRANCHI, C. (1987). Criatividade e gramática. In.: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL. n.º. 9. p.5-45.

- LUFT, C.P. (1993[1985]). *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental II. 1998. Brasília: MEC.
- PERINI, M. (2000[1996]). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática. 4 ed.
- _____. (1997). *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.
- _____. (1993[1985]). *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS. 2001. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF/FNDE.
- ROCHA LIMA, C.H. (1998). *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio. 35 ed.
- SOARES, M. (2002). *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.
- TRAVAGLIA, L.C. (2003). *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001[1995]). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez. 7 ed.