

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM LETRAS**

**A ANÁLISE LINGÜÍSTICA NOS PCN E NO LIVRO DIDÁTICO: O CASO DA
CONCORDÂNCIA NOMINAL**

SELMA MARQUES DA SILVA FÁVARO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Três Lagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudete Cameschi de Souza.

**TRÊS LAGOAS – MS
2007**

**A ANÁLISE LINGÜÍSTICA NOS PCN E NO LIVRO DIDÁTICO: O CASO DA
CONCORDÂNCIA NOMINAL**

SELMA MARQUES DA SILVA FÁVARO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a Dr^a Marlene Durigan
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr Rony Farto Pereira
Universidade Estadual Paulista

Ao meu marido, Danilo, pelo amor e companheirismo constante.

Aos meus queridos pais, Valdenice e Martiniano, luz do meu caminho, por estarem sempre a meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar e abençoar sempre o meu caminho.

À Prof^a Claudete Cameschi de Souza, pela orientação em todas as etapas deste trabalho, pelo incentivo, carinho e paciência.

Ao Prof. Rony Farto Pereira, que me acompanhou e orientou durante a graduação, por fazer parte da banca examinadora, pelas sugestões enriquecedoras.

À Prof^a Marlene Durigan, pela presença determinante em momentos decisivos, pela confiança e valiosas contribuições.

FÁVARO, Selma Marques da Silva. A análise lingüística nos PCN e no livro didático: o caso da concordância nominal. Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007 (Dissertação de Mestrado).

Compreender o que é trabalhar as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* — PCN — (1998) em sala de aula pode não ser uma tarefa fácil. Apesar de o significado prático desses referenciais não representar ainda uma idéia muito clara a muitos educadores, observa-se a busca pela incorporação da teoria no ensino por meio de elementos que atuam intensamente nesse ensino, como é o caso do livro didático. Dessa forma, ele se revela como um importante meio para que várias questões sejam discutidas, como, por exemplo, qual tratamento didático os PCN sugerem para determinados conteúdos, qual e como trabalhar a concepção de linguagem que apresentam, como estudar as questões relativas à língua para que o aluno amplie seu domínio lingüístico, sem discriminar a linguagem que traz de casa. Logo, o objetivo desta dissertação é analisar o tratamento dado à concordância nominal em três livros didáticos publicados antes e após a “criação” dos PCN para verificar se houve mudanças, ou seja, se a proposta dos referenciais de analisar a linguagem em uso e realizar um trabalho reflexivo sobre a língua está contribuindo para uma remodelagem dos livros. Trata-se, pois de uma análise qualitativa do tratamento dado ao tópico “Concordância Nominal”, nos livros didáticos: *Português- palavras e idéias*, de Nicola e Infante (1995), *Ler, entender, criar: língua portuguesa*, de Vieira e Figueiredo (2002) e *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2002). Para alcançar o objetivo proposto foram fundamentais os trabalhos de autores implicados com o ensino de língua portuguesa: Soares (1979), Geraldi (1984), Perini (1987), Possenti (1996), Travaglia (2000), Neves (2002) e PCN (BRASIL, 1998, 2000). Os resultados apontaram que o peso do “ensino tradicional” da gramática que se consolidou nas escolas se mostra ainda forte nos livros didáticos analisados.

Palavras-chave: ensino de gramática; PCN; livro didático; concordância nominal

FÁVARO, Selma Marques da Silva. The linguistic analyses of the *PCN* and the textbook: the case of the nominal concordance. Três Lagoas: Federal University of Mato Grosso do Sul, 2007 (Master's Thesis).

It can not be an easy task to comprehend what is to work with the PCN (1998) proposals. The practical meaning of the PCN (1998) doesn't represent yet a very clear idea to many educators, even though; it can be observed the search for the theory incorporation through elements that act intensely in the teaching, as in the didactic book case. So, it appears to be an important way for many questions to be discussed, for example, which didactic treatment the PCN suggests for certain contents, how and which language conception that it shows to work, how to study the questions related to language so the students can broaden their linguistic thorough knowledge, without discriminating his first language. Therefore, this dissertation objective is to analyze the treatment given to the nominal agreement in three didactic book published before and after the "creation" of the PCN to demonstrate if there were changes, that is, if the proposal of the references to analyze the language in usage and to realize a reflective study about the language is contributing to modify considerably the books. It is a quantitative analyzes of the treatment given to the topic "Nominal Agreement", in the didactic book: *Português- palavras e idéias*, de Nicola e Infante (1995), *Ler, entender, criar: língua portuguesa*, de Vieira e Figueiredo (2002) e *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2002. There were essential the works of the authors involved with the teaching of the Portuguese Language to reach the goals proposed: Soares (1979), Geraldi (1984), Perini (1987), Possenti (1996), Travaglia (2000), Neves (2002) e PCN (BRASIL, 1998, 2000). The results showed the importance of the "traditional teaching" of grammar that were established in schools and that already seems very strong in the didactic book analyzed.

Key-words: teaching grammar; PCN; didactic book; nominal concordance

LISTA DE ABREVIATURAS

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPT: Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLDEM: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB: Secretaria da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
PRIMEIRA PARTE	
1. Fundamentação teórica.....	12
1.1 Língua e linguagem.....	12
1.2 A gramática.....	15
1.3 Os PCN de língua portuguesa.....	20
1.4 O livro didático.....	27
1.5 A concordância nominal.....	30
1.5.1 A concordância nominal no <i>Dicionário de lingüística e gramática</i>	30
1.5.2 A concordância nominal em <i>Nossa gramática</i>	31
1.5.3 A concordância nominal na <i>Gramática de usos do português</i>	33
1.5.4 A concordância nominal na <i>Gramática escolar da língua portuguesa</i>	34
1.5.5 A concordância nominal em pesquisas recentes.....	36
SEGUNDA PARTE	
2. Análise do tratamento da concordância nominal nos livros didáticos <i>Português- palavras e idéias, Ler, entender, criar: língua portuguesa, Português: linguagens</i>	44
2.1 <i>Português- palavras e idéias</i>	44
2.1.1 A escolha do livro e características gerais.....	44
2.1.2 Análise da concordância nominal no livro.....	45
2.2 <i>Ler, entender, criar: língua portuguesa</i>	56
2.2.1 A escolha do livro e características gerais.....	56
2.2.2 A concordância nominal no livro.....	57
2.3 <i>Português: linguagens</i>	62
2.3.1 A escolha do livro.....	62
2.3.2 O livro e o Programa Nacional do Livro Didático.....	62
2.3.3 Características gerais do livro.....	63
2.3.4 Análise da concordância nominal no livro.....	65
2.4 Estudo comparativo do tratamento da concordância nominal nos três livros didáticos e nos PCN.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXOS.....	87
ANEXO A.....	88
ANEXO B.....	98
ANEXO C.....	106

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar no ensino fundamental brasileiro, no que diz respeito à língua portuguesa, foi responsável por uma série de críticas, estudos e busca de alternativas, baseadas em diferentes correntes lingüísticas que pudessem atuar na formação dos alunos. Nesse sentido, ganham lugar de destaque os estudos da Psicolingüística, da Sociolingüística, do Funcionalismo, da Lingüística Aplicada e da Lingüística Textual, que alteraram a concepção de linguagem e o eixo da discussão sobre as dificuldades em que se deveria atuar com mais intensidade: o domínio do texto, não da gramática. Para Geraldí (1984, p. 41), “na ‘crise do sistema educacional brasileiro’, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua [...]”. Isso levou a uma série de questionamentos sobre o ensino da disciplina, que atingiram tanto os conteúdos ensinados, como o modo pelo qual são trabalhados em sala de aula.

Tentando transformar essa situação acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, vieram atuar os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que, ao mesmo tempo em que trazem críticas ao ensino da disciplina, oferecem uma série de propostas relacionadas aos conteúdos e ao tratamento didático das diferentes áreas que correspondem ao ensino da língua materna.

Ao considerar a importância de tais referenciais metodológicos para a qualidade do ensino, decidimos verificar seu uso em sala de aula por meio de um elemento que ocupa há muito tempo as carteiras escolares: o livro didático. As propostas desses referenciais estão contribuindo, ao menos teoricamente, para uma remodelagem dos materiais, o que pode ser facilmente constatado pela referência aos PCN que hoje muitos livros estão trazendo na capa ou, então, por um estudo minucioso deles, como o que se procura realizar neste trabalho.

Nosso objetivo é analisar o tratamento dado à concordância nominal em livros didáticos publicados antes e após a “criação” dos PCN para verificar se a proposta dos referenciais de analisar a linguagem em uso e realizar um trabalho reflexivo sobre a língua está contribuindo para uma remodelagem dos livros. Para isso, realizamos uma

análise qualitativa da teoria e de exercícios de três livros didáticos: *Português- palavras e idéias* (NICOLA; INFANTE, 1995), *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2002) e *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002).

Convém destacar que a escolha da concordância deve-se ao fato de ser um princípio lingüístico bastante notado e exigido pela sociedade. Ela sofre muitas variações tanto na fala quanto na escrita de usuários da língua (quando, por exemplo, se quer imitar a fala de um “caipira”, utilizam-se variações na pronúncia das palavras ou nas marcas da concordância), que são, em geral, bastante estigmatizadas pela sociedade. Dessa forma, mostra-se importante um ensino que garanta ao aluno o domínio desse e de outros conteúdos, para que faça uso deles nas diversas situações comunicativas.

Tendo em vista esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa que percorre o seguinte caminho: a) na primeira parte, tem-se a discussão acerca de questões teóricas implicadas com o nosso objetivo: concepção de língua e linguagem; a gramática; os PCN de Língua Portuguesa; o livro didático; a concordância nominal; e b) a segunda parte centra-se no estudo dos livros didáticos: análise do tratamento do tópico “concordância nominal” nos livros *Português- palavras e idéias* (NICOLA; INFANTE, 1995), *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2002) e *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002), de 8ª série, seguida de um confronto entre estes e os PCN.

Buscamos com essas discussões situar o leitor em toda a problemática que estamos envolvendo, a fim de que possa refletir não somente sobre nosso posicionamento, nossas concepções, mas sobre sua própria vivência com o ensino da língua materna e sua atuação no ensino.

Esperamos que este trabalho contribua para a educação, que possa servir como uma referência para a análise do tratamento da gramática nos livros específicos e possa propiciar um olhar reflexivo para outros livros com os quais o professor da rede pública entra em contato todos os anos, a fim de que faça sua escolha de modo consciente e produtivo aos alunos, não somente com base nas resenhas que são oferecidas pelo PNLD, já que nelas atuam tanto a busca pela qualidade do ensino, como as estruturas da sociedade brasileira, como o Estado, o mercado e a indústria cultural.

PRIMEIRA PARTE

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta primeira parte, apresentamos discussões em torno das concepções de língua e linguagem, de gramática, de livro didático e de concordância nominal, bem como das propostas para o ensino de Língua Portuguesa contidas nos PCN, sempre buscando suas implicações com o objetivo desta pesquisa: constatar se as propostas dos PCN de se realizar em sala de aula a análise da língua em uso e um trabalho reflexivo sobre ela estão contribuindo, de fato, para a remodelagem de livros didáticos no que diz respeito ao tratamento da concordância nominal.

Diversas questões se relacionam a este estudo, como as concepções de linguagem e língua, que serão discutidas à luz do pensamento, em especial, de Bakhtin (1986), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), Travaglia (2000), Castilho (2005), Koch (2005), Geraldi (1984), Bortoni-Ricardo (2005), Magnani (2003) e Martins (2006). Para o estudo da gramática, selecionamos os textos de Soares (1979), Possenti (1996), Travaglia (2000), Neves (2002), Bortolanza (2003). Para as discussões referentes aos PCN de Língua Portuguesa e estudos que se mostram aí implicados foram utilizados: PCN (BRASIL, 1998, 2000), Perini (1987), Souza e Koch (1993), Murrie (1994), Possenti (1996), Richter (2000). As discussões sobre o livro didático pautaram-se, em especial, no pensamento de Matos e Carvalho (1984), Freitag, Motta e Costa (1993), Rangel (2005). Quanto à concordância nominal, os textos utilizados foram: Câmara Junior (1981), Sacconi (1999), Neves (2000), Bechara (2006), Scherre (1994), Wagner (2004), Karim (2004), Dettoni (2003) e Navarro (2005), que serão contemplados antes da análise dos livros didáticos.

1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Todos os elementos presentes no ensino de uma língua, como os conteúdos selecionados, a bibliografia, a metodologia, as relações que se dão entre professor e aluno, correspondem a um caminho pelo qual optamos (ou temos que optar). Quando se perguntam os motivos pelos quais se ensina a língua materna de uma determinada forma, estamos envolvendo uma série de questões, entre elas, a concepção de

linguagem. O modo como se concebe essa e também a língua provoca alterações em seu ensino. Antes de tratar da linguagem especificamente, mostra-se necessário fazer a distinção entre ela e a língua.

De acordo com Saussure, a língua é um código abstrato e as utilizações concretas dele a fala. Segundo Castilho (2005, p. 54) a “língua é só de natureza verbal” e que a “linguagem é um meio de comunicação que ultrapassa o meio verbal. Então linguagem pode ser a comunicação pelos sinais, gestos, movimentos corporais [...]”. Koch (2005, p. 126) explicita que a língua é um sistema (há elementos que se inter-relacionam em vários níveis, como no morfológico) e uma prática social (os homens a utilizam em suas práticas sociais) e que a linguagem, no sentido mais amplo, é a “capacidade de o indivíduo se expressar através de um conjunto de signos [...] Então linguagem é todo modo de expressão do homem por símbolos [...] A língua se configura dentro do meio social.”

Em relação à linguagem, menciona Geraldi (1984), fundamentalmente, três concepções: linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como uma forma de inter-ação. A primeira está presente nos estudos tradicionais, a segunda vê a língua como um código e a última considera que, por meio da linguagem, o homem pratica ações, atua sobre o outro.

O autor também faz críticas a essas concepções. No caso da primeira, “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações- correntes- de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” (GERALDI, 1984, p. 43). Travaglia (2000, p. 22), que também menciona essas três concepções de linguagem, destaca que a segunda, “linguagem como instrumento de comunicação”, não considera os interlocutores e a situação de uso da linguagem, ou seja, “afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua”, sendo, portanto, uma visão “monológica e imanente da língua [...]”.

Geraldi (1984, p. 43) considera a terceira como uma concepção que “implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde o falante se torna sujeito”. Como sugere o autor, as diferentes formas de conceber a linguagem levam a diferentes posturas no ensino da língua, sendo a primeira relacionada ao ensino da gramática tradicional; a segunda ao estruturalismo; a terceira à lingüística da enunciação.

Em propostas curriculares recentes, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, encontramos uma concepção de linguagem estreitamente relacionada à terceira mencionada por Geraldí (1984). Segundo esse conjunto de documentos, “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 2000, p. 23-24). A linguagem é “pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (MARTINS, 2006).

Assim, ela é produzida em diferentes contextos, diferenciando-se conforme a situação comunicativa, dos interlocutores, do momento histórico, tal como aponta Bakhtin (1986), que a concebe como uma atividade social, sendo o processo de significação resultado de uma ação social, o que implica dizer que os signos são mutáveis, ou seja, estão relacionados a um processo contínuo do qual a sociedade participa. Essa postura coloca o sujeito numa posição de constante interação com a sociedade e com a linguagem; ele é um elemento participativo e atuante no processo comunicativo.

Nessa perspectiva, a língua é vista como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 2000, p. 24), o que vai ao encontro das idéias de Castilho (2003, p. 54), para quem a “a língua não é isolada da realidade, do uso, da interação verbal [...] linguagem é um meio de comunicação que ultrapassa o meio verbal [...] é nela que nós nos constituímos.”

Nesse sentido, acrescentam os PCN que aprender a linguagem “é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL, 2000, p. 24). O homem representa, por meio das palavras, uma realidade física e social.

Além disso, destacam os referenciais que “produzir linguagem significa produzir discurso”, cujas escolhas não são aleatórias, ainda que inconscientes. Elas são, antes de tudo, determinadas pelas condições de produção desse discurso, sendo o texto, então, “um produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo [...]” (BRASIL, 2000, p. 25). Assim, deve ser considerada sua textualidade, analisando-o como uma unidade significativa, não como um conjunto aleatório de enunciados.

Para Magnani (2003), a linguagem, com seu caráter dialógico, é interativa e constitutiva do conhecimento e, no caso específico de quem com ela trabalha, é, também, objeto de estudo e conhecimento. Assim, para a autora, o texto é um produto sempre em processo, por meio do qual se produzem significados e sentidos (leitura) e se registram os significados e sentidos produzidos pelos sujeitos em diferentes períodos histórico-sociais (escrita).

Ao considerar a linguagem como uma “instituição social” ((BORTONIRICARDO, 2005, p. 31), é necessário que se levem em conta os elementos extralingüísticos, ou seja, socioeconômicos e sociais, responsáveis por sua evolução e que explicam as diferentes manifestações lingüísticas, o que se diferencia da postura ainda hoje adotada no ensino de língua portuguesa, que abandona de suas reflexões lingüísticas o caráter dinâmico da linguagem.

1.2 A GRAMÁTICA

Os estudos lingüísticos anteriores à década de 1960 sempre se preocuparam mais com a linguagem como produto acabado, isento de suas condições de produção. O Estruturalismo tinha como objeto de estudo a língua por si mesma, sem considerar o falante como elemento importante na produção lingüística.

No Ocidente, o ensino de línguas era sinônimo de ensino do grego e do latim. De acordo com Richter (2000, p. 13), o latim era ensinado segundo o seguinte método: “foco nas regras gramaticais, memorização de vocabulário e flexões - declinações e conjugações, daí o célebre aforismo ‘conjuga e declina’ e saberás a língua latina”.

Se formos à gênese dessa questão, veremos que “a gramática como busca do mecanismo interno à língua” precedeu os estudos relacionados à “gramática como descrição” (NEVES, 2002, p. 19). Segundo Bortolanza (2003, p. 137), “Gramática [...] é o resultado de estudos profundos que atravessaram, pelo menos, vinte e cinco séculos, sobretudo desde que Dionísio de Trácia e os alexandrinos conseguiram separar as áreas Ciência da Linguagem e Filosofia”.

A preocupação em preservar a língua por meio do ensino tradicional centrado em tópicos de gramática normativa não é recente. No período helenístico, por exemplo, considerava-se que a cultura não se criava e a que deveria ser preservada

estava na literatura, na linguagem dos bons escritores, o que levou à seleção de obras cujo padrão deveria ser cultivado. Todos teriam que aprender uma língua modelar, considerada modelo de pureza e correção, o que levou à prescrição. Dessa forma, a gramática passa a ser considerada “o sistema regulador da combinação dos elementos lingüísticos.” (NEVES, 2002, p. 21).

Nas escolas, gerou-se a crença de que somente o estudo da gramática seria suficiente para atuar no desempenho lingüístico dos alunos, o que, ao longo dos anos, com o fracasso escolar e as correntes lingüísticas que foram ganhando posição de destaque nos estudos da linguagem, foi objeto de críticas. Ainda que as pessoas em geral tenham um conceito bastante claro do que seja “gramática”, cabe mencionar que há diferentes conceitos, como os apontados por Possenti (1996).

Possenti (1996, p. 63-64) analisa a gramática como conjunto de regras, que, por sua vez, subdivide-se em três: conjunto de regras que devem ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina. Destaca que os dois primeiros conceitos se referem ao “comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade lingüística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam” e que o terceiro diz respeito a “hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes.”

O autor esclarece que a primeira definição de gramática refere-se à denominada “gramática normativa” ou “prescritiva”, que visa ao falar e ao escrever corretamente, encontrada, em geral, nos livros didáticos utilizados.

Já a segunda definição refere-se à “gramática descritiva”, que tem como preocupação a descrição e a explicação das línguas conforme são faladas em diferentes contextos comunicativos; é a que orienta o trabalho da maioria dos lingüistas. Segundo o autor, pode ou não haver diferenças significativas entre o “conjunto de regras que devem ser seguidas” e o “conjunto de regras que são seguidas” (POSSENTI, 1996, p. 64), dependendo da bagagem de conhecimentos lingüísticos do usuário da língua. Essa gramática não tem caráter prescritivo.

A terceira definição diz respeito à gramática internalizada, ou seja, ao “conjunto de regras que o falante domina”. Refere-se aos conhecimentos lingüísticos do falante que lhe possibilitam a construção de frases compreensíveis, pertencentes a uma língua:

Dada a maneira constante- isto é, que se repete- através da qual as pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam seqüências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade. (POSSENTI, 1996, p. 69)

Como expõe o autor, temos um conhecimento interno que nos permite produzir e interpretar “as seqüências sonoras”, que, segundo ele, é de dois tipos: lexical e sintático-semântico (POSSENTI, 1996, p. 69).

Como Possenti (1996), Travaglia (2000, p. 24) também faz uma reflexão sobre o conceito de gramática e define alguns tipos. Segundo ele, há três formas de conceituá-la, sendo a primeira a que a concebe “[...] como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Refere-se, portanto, à gramática normativa, cujas normas são baseadas no uso dos bons escritores, considerando as variações da língua como erro.

A segunda definição de gramática refere-se a “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método.” Esse conceito diz respeito à “gramática descritiva”, já que faz uma descrição da língua, em relação a sua estrutura e funcionamento. Nesse caso, saber gramática significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção [...]” (TRAVAGLIA, 2000, p. 27).

Seguindo a mesma orientação de Possenti (1996), o autor também menciona a existência de uma “gramática internalizada” ao trazer o seguinte conceito de gramática: “[...] conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Nesse sentido, saber gramática depende da “[...] ativação e amadurecimento progressivo [...] na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.” (TRAVAGLIA, 2000, p. 28).

Além desses três tipos de gramática, o autor acrescenta mais sete: gramática implícita, explícita, reflexiva, contrastiva, geral, universal e histórica, sendo a terceira de grande importância para este trabalho, visto que parece ser a que sugerem os PCN (1998).

A primeira refere-se à competência lingüística interna do falante, incluindo-se diversos elementos, como o fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo, que permitem ao falante utilizar a língua automaticamente.

Na segunda, incluem-se as gramáticas normativas ou descritivas, visto que, por meio da metalinguagem, explicitam a estrutura e o funcionamento da língua.

A “gramática contrastiva” ou “transferencial” descreve duas línguas simultaneamente (como o faz, muitas vezes, o ensino de língua estrangeira) ou então variedades da mesma língua (como poderia ocorrer no ensino de língua materna).

A “gramática universal” também é de base comparativa, mas tem como objeto de estudo as características que são comuns a todas as línguas existentes. É essa gramática que nos informa sobre a existência de vogais em todas as línguas, que todas as línguas têm dupla articulação, entre outras.

Com outro objeto de estudo, encontra-se a denominada “gramática histórica”, que estuda todo o percurso de uma língua, desde sua origem até o momento atual. O estudo da origem do português no latim vulgar, como geralmente se estuda no ensino superior e até, em alguns contextos, no ensino médio, enquadra-se nesse tipo de gramática.

Por último, convém salientar a designada por Travaglia (2000, p. 33) de “gramática reflexiva”, que orienta as propostas de ensino dos últimos anos. Segundo o autor, é a “gramática em explicitação [...]” e “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.”. Esse tipo de gramática está ganhando espaço nos estudos lingüísticos, como mostram muitos livros didáticos recentes, que apresentam uma proposta de trabalho “reflexivo” com os diversos componentes que englobam o estudo da língua portuguesa.

Ele apresenta dois tipos de trabalho com essa gramática: um que leva o aluno “a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2000, p. 143), que, segundo o autor, está presente em livros didáticos que buscam alterar a proposta de ensino por meio da metodologia: em vez de oferecer ao aluno uma teoria pronta acerca dos fatos da língua, faz que ele a construa, aos poucos, por meio de uma série de atividades. O segundo tipo baseia-se em atividades que têm como objetivo a reflexão acerca dos “efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão”. Acrescenta que se trata de “uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática [...]” (TRAVAGLIA, 2000, p. 150). Atividades voltadas a esse tipo de gramática são aquelas que buscam os efeitos de sentido produzidos por

determinados recursos, que questionam as possibilidades de recursos que podem ser utilizados em determinadas situações, entre outros.

Soares (1979), quase vinte anos antes da publicação dos PCN (1998), também faz uma reflexão acerca dos tipos de gramática e aponta quatro orientações para o seu ensino nas escolas: gramática de uso, reflexiva, teórica, normativa.

A primeira está relacionada à gramática internalizada do falante e busca o desenvolvimento do automatismo dos mecanismos da língua, ou seja, a internalização dos elementos da língua para que o falante faça uso deles quando for necessário. Para isso, são feitos exercícios de repetição, substituição, transformação com determinados elementos, como a variação lingüística. Os livros didáticos apresentam exercícios dessa natureza, em menor ou maior grau de intensidade.

A “gramática teórica”, segundo a autora, refere-se a uma explanação teórica sobre a língua, utilizando-se, para isso, a metalinguagem. Já a “gramática normativa” consiste em um conjunto de regras a serem obedecidas (e memorizadas) pelo usuário.

A “gramática reflexiva”, para a autora, surge de uma reflexão sobre os elementos da língua que favorecerão o seu uso em diferentes contextos lingüísticos (SOARES, 1979). Diferentemente dessa autora, Travaglia (2000) menciona que essa reflexão deve atuar não somente para o domínio de uma língua que o aluno já domina inconscientemente, mas de uma língua que não domina inconscientemente, a fim de ampliar o repertório lingüístico do aluno.

Essas tipologias gramaticais têm implicações para o ensino da língua. Ainda que se considere que “não são poucos os que defendem que deve haver na escola um espaço-tempo para a reflexão lingüística consciente e sistematizada [...]” e que se questione: se “ela não deve se apoiar nas conceituações da gramática normativa, como deveremos empreender essa teorização/investigação sobre a língua?” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ. 2002, p. 58-59). Travaglia (2000, p. 108-109) sugere que se redimensionem o ensino descritivo e o prescritivo, de modo que a descrição sirva para “auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de uso efetivo da língua” e a prescrição, baseada na gramática normativa, forneça “instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua”.

Essa postura mostra a insuficiência do ensino tradicional de gramática normativa que se consolidou nas escolas e para a emergência de se construir um saber mais

reflexivo em sala de aula, ligado às reais necessidades dos alunos enquanto sujeitos que transitam constantemente por diferentes contextos.

1.3 OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

O fracasso escolar no ensino fundamental, especialmente a partir da década de 80, levou à necessidade de uma reestruturação, a fim de garantir ao aluno o domínio ativo do discurso, possibilitando sua inserção efetiva no mundo da escrita e no do discurso oral. Mesmo após esses anos de intenso debate, de que resultou a elaboração de propostas para reformular o ensino (como as de São Paulo, na década de 80), continuamos a deparar com baixos índices de aproveitamento, refletido nos boletins escolares, em reprovações, nos textos dos alunos, bem como em resultados do SAEB e do SARESP.

Desejando uniformizar procedimentos no país e com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, foram elaborados os PCN, um instrumento a servir de apoio a educadores no desenvolvimento do projeto educativo das escolas. Eles contêm uma série de orientações que implicam a reestruturação de um programa tradicional de ensino, avaliado como inadequado para a plena aprendizagem da língua.

Dentre as críticas presentes nos PCN, estabelecidas consistentemente desde o início da década de 80, estão a excessiva valorização da gramática normativa, o ensino descontextualizado e o uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais. Como se pode observar, a gramática é uma questão que neles se apresenta com decisivas alterações, em consonância com os avanços dos estudos lingüísticos nas últimas décadas e a consciência da necessidade de superar sérios preconceitos.

Podemos citar vários autores, de diferentes períodos, que analisaram a situação do ensino das escolas públicas e nos deixam um posicionamento diante dela que permeia toda a proposta curricular a que estamos nos referindo. Segundo Murrie (1994, p. 100),

Se o ensino de Língua Portuguesa no estado de São Paulo não tem conseguido grandes avanços conceituais, deve-se, principalmente, às formas tradicionais baseadas na distribuição de pontos gramaticais, de forma geral nos livros mais adotados.

A autora critica o tratamento da gramática tradicional que se consolidou nas escolas, com base na explicitação sistemática de regras prontas. Segundo os PCN

Não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem[...] a gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. (BRASIL, 1998, p. 28 -9)

Como mostra a citação, os PCN consideram que não se deve ensinar a gramática por meio de frases prontas, desconsiderando as condições de produção do discurso, já que essa prática só servirá para atingir um conhecimento imediato da língua, utilizado nas provas e esquecido quando o aluno tiver que inseri-los em outros contextos lingüísticos. De acordo com Souza e Koch (1993, p. 134), há uma “insuficiência das gramáticas que tomam a frase por unidade básica de análise para explicar uma série de fenômenos [...]”, idéia compartilhada por Richter (2000, p. 14), para quem “[...] estuda-se material frásico e textual descontextualizado [...]”, o que “não leva à competência comunicativa”. Há, pois, uma advertência para a articulação do estudo dos itens gramaticais com o contexto.

A insuficiência das gramáticas que tomam por unidade básica a frase foi responsável pelo interesse dos lingüistas por uma gramática que se estendesse além dos limites dela, ou seja, ao texto e ao contexto, já que, segundo Possenti (1996, p. 48), “o domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”. Segundo o autor, aprende-se a língua materna não por frases soltas, pois ocorre sempre um uso efetivo da linguagem, um “uso sempre contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o outro diz”.

Com o mesmo princípio teórico do autor, manifestam-se os PCN, para os quais o texto passa a ser não apenas um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, mas indispensável, uma “unidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 35). De acordo com os referenciais,

[...] se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. (BRASIL, 2000, p. 35)

Segundo os PCN, o objetivo do ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência discursiva do aluno, o domínio do texto, e isso só pode ser obtido se ele for a unidade do ensino e não, somente, de apoio. Além disso, eles deixam claro qual é a sua concepção de texto: “Um texto não se define por sua extensão [...] A palavra ‘pare’, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra” (BRASIL, 2000, p. 36), porém, inserido em uma situação de interação, funciona como um texto.

Além de tomar o texto como unidade de ensino, os PCN explicitam os gêneros importantes dentro da sala de aula, que circulam com força na sociedade. Entre eles, os literários (conto, novela, poema), os de imprensa (artigo, charge, entrevista), os de divulgação científica (debate, artigo, verbete) e os publicitários (propaganda). Eles sugerem que tais textos devam ser trabalhados não somente nas aulas de leitura e interpretação, como também naquelas em que se realizará a análise lingüística, a reflexão sobre determinados aspectos da língua, entre eles os gramaticais.

No tópico “Aprendendo com textos” (BRASIL, 2000, p. 82), há um tipo de trabalho considerado especial no estudo de análise lingüística. Segundo os PCN, a análise de recursos utilizados em textos, especialmente os bem escritos, de autores reconhecidos, mostra-se importante para a aprendizagem do aluno, já que ele poderá observar os recursos de que o autor dispõe para evitar repetição, para pontuar, obtendo, assim, diferentes efeitos de sentido. O objetivo desse tipo de análise é que o aluno se aproprie de sua língua e possa usar os recursos nas produções textuais.

Convém mencionar o significado da “análise lingüística” a que se referem os PCN (BRASIL, 1998, p. 78), que “não é nova denominação para ensino de gramática”. Trata-se de uma análise de conteúdos lingüísticos relacionados não somente à dimensão gramatical, mas às dimensões semântica e pragmática da linguagem, que deve ser feita de modo articulado às atividades de produção e recepção de textos. A análise dessas dimensões representa um caminho que conduz à compreensão do sentido do texto. Ela leva em conta todos os níveis do conhecimento: o plano lingüístico (morfemas, estruturas sintáticas) e o sentido, considerando as funções das unidades dentro do contexto, que as palavras e o texto em si apresentam marcas que evidenciam diferenças morfosintáticas e semânticas que auxiliam em sua leitura.

Os PCN esperam, com essa prática de análise lingüística, que o aluno tenha conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema lingüístico, que saiba

compreender as relações que se estabelecem entre as unidades e as funções discursivas associadas a elas em um contexto e verificar as regularidades das variedades da língua e os valores que elas têm na sociedade.

Essa análise/reflexão sobre a linguagem é um ponto que os referenciais teóricos tratam com bastante ênfase, o que é responsável pelo surgimento, no ambiente acadêmico, de uma “gramática reflexiva”, que vem a constituir até títulos de livros de gramática. No tópico “Análise e reflexão sobre a Língua” (BRASIL, 2000, p. 78), expõe-se a necessidade de abordar determinados aspectos sobre a língua como objeto de reflexão, cujo objetivo é “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral”.

A necessidade de uma “gramática reflexiva” a que os PCN parecem fazer referência estaria ligada aos seguintes aspectos: - análise da linguagem em uso, reflexão acerca dos comportamentos das formas, do funcionamento dos elementos gramaticais, do que conduziu ao uso, identificando como se relacionam no (con)texto, reflexão sobre a articulação forma e sentido, que conduz o leitor à compreensão da mensagem do texto.

Em relação a esse trabalho de reflexão sobre a língua, os PCN ressaltam que não é uma “invenção escolar”, pois a criação de situações que permitem refletir sobre a linguagem em uso leva a uma organização de saberes sobre a língua que, no processo de ensino, deve “anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos”. (BRASIL, 2000, p. 78). Tendo como base essa proposta de trabalho com a língua, não se justifica o ensino gramatical sem um fazer reflexivo que dê subsídio (e sentido) ao estudo da metalinguagem.

Como tratamento didático dos conteúdos, sugerem os PCN um princípio baseado no USO-REFLEXÃO-USO, que caracterizam um movimento de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO (BRASIL, 1998, p. 65), correspondente a uma abordagem que parte da observação da linguagem em uso, reflexão sobre o que conduziu a determinados usos no texto e identificação do modo como se relacionam as palavras no (con)texto, com o objetivo de que, quando o aluno for empregar as estruturas e construções nos textos que produz, seja capaz de fazê-lo adequadamente. Essa orientação didática destaca, mais uma vez, a importância de tomar o texto como unidade de ensino. Ao analisar a língua como uma forma de interação, os PCN mostram a necessidade de analisar a língua em uso, cujos fatos podem propiciar um trabalho de reflexão produtivo.

Como exemplo desse trabalho reflexivo, podemos citar a criação de situações que permitam a discussão sobre os diversos sentidos que podem ser atribuídos aos textos e sobre os elementos lingüísticos e extralingüísticos que os constituem. A designada “recepção ativa” (BRASIL, 2000, p. 79), por exemplo, ou seja, escuta e leitura ativa, permite a caracterização do tipo de linguagem utilizada, a identificação das diferentes linguagens, como a não verbal, que contribui para a atribuição de sentido ao texto. Sugerem os PCN que todas essas atividades devem fazer parte do ambiente escolar para atuar na formação do aluno como produtor e receptor de textos orais e escritos, que é capaz de comparar textos, de analisar as intenções do autor pela linguagem que utiliza.

Essas discussões presentes nos referenciais levaram a uma série de interpretações e equívocos sobre o ensino gramatical. Se, por um lado, foram responsáveis pelo surgimento de expressões como “gramáticas contextualizadas”, “gramáticas reflexivas”, por outro, levaram a uma série de questionamentos sobre se se deve ensinar gramática, o que ensinar e, sobretudo, como ensinar. Ocupam lugar de destaque interpretações como de que não se pode mais utilizar o termo “gramática”, mas sim “análise lingüística”. No que diz respeito à metalinguagem e à terminologia gramatical, manifestam-se diferentes posições entre os professores, que apontam tanto para a sua inutilidade (e, portanto, deveriam ser excluídas do ensino), como para a sua importância, por diversos fatores.

Os PCN deixam seu posicionamento diante dessas questões. Mostram a importância de se trabalharem conteúdos gramaticais que correspondam às necessidades encontradas pelos alunos em diversas atividades, que possam atuar na legibilidade dos textos, não por imposição dos materiais adotados na escola. Quanto ao uso da metalinguagem e ao domínio da nomenclatura, que eram o objetivo do ensino, destacam:

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos [...] Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo (BRASIL, 2000, p. 90)

Como mencionam os PCN, saber conceituar e reconhecer classes de palavras e outros conteúdos gramaticais não equivale necessariamente a ser bom produtor de textos, já que há diversos elementos que também atuam na produção de um texto, como

a capacidade de refletir sobre determinado assunto, a criticidade, a organização das idéias, que, muitas vezes, são questões bem mais complexas que realizar a simples concordância do sujeito com o verbo. No entanto, não se mostra como um ponto simples aos educadores essa possibilidade, manifestada pelos PCN, de estudar determinados conteúdos sem o auxílio da nomenclatura. São questões que deveriam ser mais discutidas, com exemplos mais claros, para que, a partir deles, o professor pudesse se posicionar.

Acrescentam os PCN que não se deve “sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado pela tradição de ensiná-lo” e é necessário utilizar “apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma confundir os alunos.” (BRASIL, 2000, p. 90). Assim, deve-se utilizar a nomenclatura quando esta se revelar realmente necessária para o estudo dos aspectos gramaticais.

Essa forma de se posicionar diante do ensino da língua encontra respaldo no avanço dos estudos lingüísticos dos últimos anos. Segundo Possenti (1996, p. 54), o domínio efetivo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem [...] não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua”.

Além dessa intensa preocupação com a metalinguagem, como se observa no espaço escolar, outra atitude, presente nos livros didáticos, tem sido alvo de críticas que também encontram seu espaço nos referenciais teóricos. Elas se baseiam na constante exposição do aluno a determinados tipos de exercícios gramaticais que não atuam de modo satisfatório em sua aprendizagem, ou seja, não contribuem para a produção textual.

Segundo os PCN, a “prática que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia” serve apenas “para ir bem na prova e passar de ano”. Acrescentam que “A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar [...]” (BRASIL, 1998, p. 28), atitude que se consolidou nas escolas, por meio, por exemplo, da tentativa de levar aos alunos o domínio de conjugações verbais em todos os tempos, modos, entre outros tópicos.

Nesse sentido, atuam diversos lingüistas, como Perini (1987, p. 108), que, anteriormente à publicação dos PCN, já se manifestara contra essa atitude:

A determinação de um conceito , acompanhado de exemplos e após uma série de exercícios estruturais para sua aplicação é um retrato típico da maior parte dos livros didáticos e das gramáticas. O professor deve evitar esta prisão imposta pela prática de ensino de gramática nas escolas [...]

Como menciona o autor, não se deve reproduzir em sala de aula a abordagem estrutural dos exercícios que são propostos nos livros didáticos. Possenti (1996) destaca a inutilidade de atividades como “completar, procurar palavras de um certo tipo num texto, construir frases com palavras dispersas...copiar, repetir, decorar conjugações verbais”, porque, para ele as práticas realmente relevantes são as de escrita e leitura. Esse tipo de exercícios, que persiste na escola, acompanha a história da disciplina há um longo período (os estudos da linguagem anteriores à década de 60 sempre se preocuparam com a linguagem como produto acabado, como o Estruturalismo).

Se o Estruturalismo desconsidera o caráter dinâmico das línguas, a Sociolingüística vai tratar justamente dessa questão, ou seja, da variação lingüística que ocorre nas sociedades como um fenômeno natural, que acompanha a evolução do homem na história. Essa maneira de conceber a língua está presente nos PCN e é responsável por mudanças significativas no ensino. Baseando-se em tais referenciais, não se deve trazer à sala de aula somente a designada “norma culta da língua” ou planejar situações que garantam ao aluno o seu domínio, mas aplicar atividades que o façam adequar a língua de acordo com o contexto de produção do discurso. Já não existiria mais a questão do erro, mas de “adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 31).

Esse ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita também traz implicações ao ensino de língua portuguesa, segundo os PCN (1998): além do estudo da gramática normativa, deve-se mostrar ao aluno as variações de um fenômeno lingüístico, realçando suas particularidades, seu contexto de uso. As variações não devem ficar à margem do ensino e não podem ser consideradas “erradas”, visto que se faz necessário considerar a questão da adequação lingüística no espaço escolar, em especial a que se aproxima de padrões próximos da escrita, utilizada em contextos que exigem maior monitoramento da linguagem. Segundo os PCN, o aluno “deve aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o

que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.” (BRASIL, 1998, p. 30).

Essas discussões refletem a necessidade de se realizar uma proposta de ensino que vise a ampliar o repertório lingüístico do aluno por meio de atividades que estimulem sua reflexão e apropriação dos elementos em diferentes contextos de uso da língua. Assim, o trabalho com a língua apresenta-se, ao mesmo tempo, como “metacognitivo e metalingüístico” (MAGNANI, 1993, p. 262).

1.4 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um elemento que tem grande importância no ensino; é ele quem, muitas vezes, estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, ocupa uma parte considerável da atenção do aluno tanto em sala de aula, como em casa, por meio dos exercícios que oferece. Esse material tem sido alvo de estudos de diferentes aspectos, como a fundamentação pedagógica, psicológica, preconceitos, concepções ideológicas, a semiologia dos textos, entre outros.

Ele vem despertando a atenção de educadores e pesquisadores nos últimos anos. A partir de 1996, o MEC passa a subordinar a compra dos livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à aprovação da “avaliação oficial sistemática”. Sua discussão ocupa hoje parte das políticas públicas para a educação, de modo que sua análise não pode ser desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro.

É fato sabido que o PNLD tem como objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de língua portuguesa para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Esse programa foi ampliado e passou a atender alunos de nível médio, por intermédio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLDEM). É mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que, em 2006, investiu R\$ 563,7 milhões. Em 2007, prevê-se um investimento de R\$ 620 milhões¹.

Antes de chegar às escolas, há um longo processo pelos quais os livros de diferentes editoras passam. A fim de avaliar se as obras apresentadas cumprem as

¹ Fonte: www.fnde.gov.br, acesso em 28/04/2007.

exigências técnicas e físicas necessárias, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) realiza uma análise. Os escolhidos são levados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para uma avaliação pedagógica, feita por especialistas selecionados para isso, que, por sua vez, se responsabilizam pela produção de resenhas dos livros aprovados, compondo o Guia do Livro Didático, disponibilizado aos educadores e demais profissionais envolvidos, por meio do site do FNDE e da impressão do material que é enviado às escolas.

Discussões acerca da (in) eficácia do livro didático enquanto recurso pedagógico, sua relação com o contexto histórico (tenta-se absorver os estudos sobre ele, sem, muitas vezes, grande sucesso) e a existência de um falso comprometimento com as classes populares, levaram a uma avaliação mais criteriosa do PNLD, que definiu três critérios para aprovar os livros: a correção dos conceitos básicos, a metodologia e a contribuição para a cidadania. Nos livros não deve haver erros conceituais graves ou preconceitos e necessitam ser eficazes do ponto de vista teórico e metodológico, compatível com os objetivos de ensino de língua materna.

Em 1999, após a avaliação, eram atribuídas estrelas aos livros: *** Livros Recomendados com distinção, ** Livros Recomendados, * Livros Recomendados com Ressalva. Apesar disso, verificou-se que muitos profissionais não optaram pelos livros pertencentes ao primeiro nível, acreditando em uma incapacidade de conseguir trabalhar com as “sofisticadas” propostas que haveria nos materiais inseridos na primeira categoria. Optou-se pelos outros, a partir da crença em uma teoria e metodologia mais simples, o que levou a uma distribuição maior de livros com duas estrelas. Diante desse quadro, extinguiu-se a referência às estrelas².

Esse fato reflete a situação pela qual passa o sistema educacional brasileiro. De um lado, temos aqueles que produzem e analisam os livros e, de outro, aqueles que os utilizam no ambiente escolar, que deparam com diferentes contextos educacionais, com alunos heterogêneos em todos os sentidos, ou seja, com diferentes níveis socioeconômicos, culturais e lingüísticos. Essas questões nem sempre são consideradas, pois, se formos ao Guia do Livro Didático, não encontraremos a que tipo de comunidade os livros são indicados.

Se analisarmos os critérios pelos quais se orienta a avaliação do livro didático de português, verificaremos que são a consequência dos avanços dos estudos lingüísticos,

² Fonte: www.fnde.gov.br, acesso em 28/04/2007.

que provocaram mudanças na concepção do ensino da língua e que estão presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Tendo como referência os PCN, passa a ser questionada e analisada uma série de questões acerca do ensino, como as atividades de produção de texto, de leitura, de reflexão sobre a língua, pensando-se na linguagem “como discurso” (RANGEL, 2005, p. 19). De acordo com o autor, a avaliação analisará, entre outros pontos, se o livro:

- [...]oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita [...]
- prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias da textualização;
- mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolve os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades. (RANGEL, 2005, p. 19)

Como se pode observar, o PNLN não consideram como critério de aprovação do livro o trabalho com as regras gramaticais. Os critérios adotados vão ao encontro do que preconizam os PCN, embora a importância desses quesitos já tivesse sido insinuada, em 1984, por Matos e Carvalho, que já destacavam algumas questões a serem observadas na análise do livro (e que hoje são alvo de críticas): se integra leitura e outras atividades a cada lição, se a gramática é estudada a partir do texto ou se o texto é mero pretexto.

Como afirma Rangel (2005, p.14), talvez como uma tentativa de atenuar os problemas relativos à situação precária das escolas, “fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais.”. Mesmo que ele não seja considerado o elemento chave para a discussão acerca dos problemas do ensino, não se pode ignorar sua grande importância para a educação.

Em muitos casos, porém, o livro didático “não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como o modelo-padrão”; “[...] os livros parecem estar modelando os professores.” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993, p. 111). Assim concebido, o livro passa a ser o detentor da verdade, a autoridade na escola e o professor, apesar de ser considerado, muitas vezes, como um elemento fundamental para o ensino-

aprendizagem, é concebido como um ser incapaz de tomar decisões, de avaliar ou escolher até mesmo o material com o qual trabalhará, já que lhe são dados julgamentos prontos, realizados por “profissionais competentes”.

1.5 A CONCORDÂNCIA NOMINAL

Como destacamos, optamos pela análise da concordância nominal por ser um princípio lingüístico bastante notado e exigido pela sociedade. É um conteúdo em que os alunos encontram bastante dificuldade em seus textos orais e escritos, até mesmo os que ocupam os bancos universitários. É tratada com uma certa uniformidade nas gramáticas normativas, ou seja, são tratadas praticamente as mesmas questões por meio de uma metalinguagem que trata dos mesmos conceitos, das mesmas regras e nomenclatura. Para discuti-la em seus diversos aspectos, procedemos a sua abordagem em livros de diferentes momentos, iniciando por Mattoso Camara Junior (1981), passando por Sacconi (1999), por Neves (2000) até Bechara (2006). Após, realizamos uma discussão sobre esse aspecto gramatical em pesquisas recentes.

1.5.1 A concordância nominal no *Dicionário de lingüística e gramática*

Por meio do *Dicionário de Lingüística e Gramática* (CAMARA JUNIOR, 1981)³, a pequena discussão que será apresentada se mostra válida para analisar, nos livros didáticos em análise, se esses são o reflexo do que já se propunha há anos ou se incorporam outros olhares sobre a língua, que apontem, por exemplo, as variações que ocorrem no campo da concordância

Segundo o autor, a concordância trata de um “princípio, vigente em muitas línguas, segundo o qual, num sintagma (v.), o vocábulo determinante se adapta a certas categorias gramaticais do determinado; assim, em português, há concordância, em gênero e número, do adjetivo com o seu substantivo”. Acrescenta que “na gramática

³ Câmara Junior escreveu na década de 60 e a última edição antes de sua morte é de 1969.

portuguesa é tradicional considerar que há concordância com um sujeito (v.), claro ou oculto, nas desinências número-pessoais que a forma verbal recebe [...]” (p. 77)⁴.

Distinguem-se dois tipos de concordância, a verbal, entre verbo e sujeito, e a nominal, entre adjetivo e substantivo. Menciona o autor que “a concordância que se dá [...] para o gênero e para o número (concordância nominal e verbal) e está sujeita à silepse (v.), na chamada concordância AD SENSUM, e à atração (v.)” (p. 77).

Além desse, outros casos são tratados, como a livre variação na concordância entre um determinante e o determinado “quando este é uma seqüência de substantivos coordenados, podendo dar-se a concordância apenas com o membro da seqüência junto ao determinante [...]” (p. 77-78).

Observa-se que o viés pelo qual se orienta o autor é de um lingüista. Como se trata de um dicionário, ele define a concordância, concebe-a como um princípio comum a muitas línguas. Predomina a descrição do processo, organizada em torno de estruturas e conceitos da lingüística. Não há prescrição de regras nem imposição, há explicações sobre um processo, ainda que não muito extensas.

1.5.2 A concordância nominal em *Nossa gramática*

Segundo Sacconi (1999, p. 401)⁵, concordância nominal se refere à “concordância entre nomes. Ex: vendo carros e motos usados; encontramos em má hora e lugar.” No que diz respeito a seus casos principais, destaca: “Quando modifica dois ou mais substantivos, o adjetivo pode concordar com a totalidade dos substantivos (é a concordância lógica ou gramatical) ou pode concordar com o substantivo mais próximo (é a concordância atrativa).”

Além disso, menciona diversos casos de concordância que se relacionam com a posição dos componentes de uma frase, com o sentido de determinadas palavras ou com a presença de desinências de plural em nomes. Como uma forma de representar o

⁴ Como todas as citações que serão colocadas aqui pertencem a Câmara Junior (1981), informamos somente o número da página.

⁵ Como todas as citações que há neste item foram retiradas de Sacconi (1999), não fazemos a referência completa, somente destacamos o número da página.

primeiro quesito: “1. Se o adjetivo vem antes dos substantivos, a concordância se faz com o mais próximo.”. Fazendo parte do segundo grupo, tem-se: “2. Se os substantivos foram antônimos, a concordância gramatical ou lógica é obrigatória.” Em relação ao terceiro, menciona: “Uma série de substantivos no singular e o último no plural exigem a mesma concordância atrativa.” (p. 402).

Também destaca a concordância no que diz respeito a adjetivos compostos e esclarece que só há a variação do segundo elemento desde que eles não indiquem alguma cor e que qualquer de seus elementos seja um substantivo.

Em relação aos adjetivos predicativos, diz-se que exigem a “concordância lógica ou gramatical em qualquer circunstância.”, mas que podem não variar quando for um “nome abstrato ou substantivo de uma só forma genérica.” (p. 403).

Após essa discussão, trata da concordância de palavras específicas, como é o caso de “mesmo”, “próprio”, “só”, “extra”, “junto”, “leso” (p. 403), entre outros, que variam normalmente, ou seja, apresentam concordância no plural se se referirem a palavras no plural.

Acrescenta casos em que determinadas palavras variam dependendo da classe em que se inserem. É o caso das palavras “caro”, “barato”, “bastante” e “meio”, (p. 404) que, segundo o autor, não variam se forem advérbios e variam na condição de adjetivos.

Em relação a “substantivos que funcionam como autênticos adjetivos”, especifica que eles não variam, como é o caso das palavras “padrão”, “fantasma”, presentes em construções como “Já foram escolhidas as escolas padrão pela Secretaria da Educação” e “Foram descobertas várias firmas fantasma [...]” (p. 405).

São mencionadas palavras e expressões que não variam, como “menos”, “alerta”, “salvo”, “tirante”, “exceto”, “a olhos vistos”, “de modo que”, entre outras.

O autor também trata dos “adjetivos adverbializados”, ou seja, que são usados no lugar de advérbios, como é o caso da palavra “alto”, presente em “Elas falam alto” ou de “difícil”, como o mostra a frase “Eles gostam de falar difícil” (p. 405). Explica que os “adjetivos adverbializados” geralmente equivalem a um advérbio terminado em mente.

Outro caso relaciona-se a expressões como “é preciso”, “é necessário”, “é bom”, que permanecem invariáveis se acompanharem substantivos que exprimem uma idéia

generalizada, como, por exemplo, “é preciso muita paciência para lidar com crianças” (p. 406).

Em relação à palavra “possível”, afirma que não varia, se fizer parte de uma expressão superlativa com o elemento “o” no singular ou se estiver acompanhada da palavra “quanto”, como em “Escreva bilhetes o mais legível possível” ou “Traga guaranáis tão geladas quanto possível.” (p. 407).

No tópico “outros casos”, são abordados, entre outros, os seguintes aspectos:

- 1) As expressões **um e outro** e **nem um nem outro** exigem o substantivo posposto no singular, mas o adjetivo no plural [...]
- 2) Se os substantivos estão ligados por **ou**, o adjetivo concorda com o substantivo mais próximo, ou, então, vai para o plural [...]
- 3) A expressão **um e outro**, quando se refere a substantivos já enunciados, varia em número apenas, ou em gênero e número, referindo-se um sempre ao último substantivo [...] (p. 409)

Além desses, são fornecidos outros sete casos da concordância, tratando-os sempre, como se pode observar, pelo viés da gramática normativa, não considerando o uso em contextos que não exigem o uso de uma linguagem formal. Não há reflexões, não se explicam os porquês dos comportamentos das formas em diferentes contextos de uso. Limita-se o autor a explicar como deve ser, fixando-se no plano mórfico, deixando de lado o sintático-semântico ou pragmático.

1.5.3 A concordância nominal na *Gramática de usos do português*

Na obra de Neves (2000, p. 13)⁶, ainda que não trate de modo mais específico a concordância nominal, mostram-se importantes os casos mencionados, já que “constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil”. Partindo “dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a ‘gramática’ desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os itens, desde o sintagma até o texto”.

⁶ Em relação às citações, aqui também não faremos a referência completa aos textos, já que todas pertencem ao livro de Neves (2000).

O primeiro aspecto tratado de modo mais específico diz respeito aos casos em que “quando um substantivo no plural é determinado ou qualificado distributivamente por dois ou mais adjuntos coordenados, esses adjuntos são usados no singular.” Também destaca, baseando-se nas recomendações da gramática tradicional normativa, “que se use no singular o substantivo determinado pela expressão *um e outro*” (p. 117), deixando claro que o plural é muito usado.

Em relação aos adjetivos que se referem a dois ou mais substantivos coordenados, menciona que “se o adjetivo em função adnominal estiver posposto, o mais comum é que a concordância de gênero se faça com a soma dos gêneros dos substantivos [...] embora ocorra também a concordância com o gênero e o número do substantivo mais próximo.” (p. 218). Esclarece que “se o adjetivo [...] estiver anteposto, o mais comum é que a concordância de gênero e número seja feita com o substantivo mais próximo, mas também ocorre concordância com o conjuntivo dos substantivos.” (p. 218).

Como pode ser observado, a autora faz um breve estudo da concordância, considerando seu uso, trazendo os casos que, em geral, são mais encontrados. Nas citações, observamos que também se orienta pelo viés da gramática normativa, já que se baseia em suas recomendações.

1.5.4 A concordância nominal na *Gramática escolar da língua portuguesa*

De acordo com Bechara (2006, p. 416)⁷ “em português, a *concordância* consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada.”. Conceitua-a da seguinte maneira: “Diz-se concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem [...]”.

Após, trata a concordância atentando para a existência de apenas um elemento determinado no tópico “A concordância de palavra para palavra” e especifica que “A palavra determinante irá para o gênero e número da palavra determinada” (p. 417). No

⁷ Como todas as citações presentes aqui se referem a Bechara (2006), colocamos somente o número de páginas.

tocante à que existe quando há mais de uma palavra determinada, traz observações sobre os seguintes casos:

- a) Se as palavras determinadas forem do mesmo gênero, a palavra determinante irá para o plural e para o gênero comum, ou poderá concordar, principalmente se vier anteposta, em gênero e número com a mais próxima [...]
- b) Se as palavras determinantes forem de gêneros diferentes, a palavra determinante irá para o plural masculino ou concordará em gênero e número com a mais próxima [...] (p. 418)

O autor destaca as possibilidades de concordância entre as palavras determinantes levando em conta o gênero e a sua posição na frase. Também menciona que, por razões de eufonia, quando há uma série de palavras de diferentes gêneros seguida de palavra determinante no masculino plural, essa deve vir na última posição. Além disso, trata de casos em que há uma só palavra determinada e mais de uma determinante. Aqui, de acordo com o autor, a primeira poderá vir tanto no singular quanto no plural.

No item denominado “Concordância de palavra para dar sentido (referência)”, Bechara (p. 419) mostra os casos em que se faz concordância com uma palavra que está implícita na oração, como o indica o exemplo “[...] o (rio) Amazonas”, em que a palavra determinante deixa de concordar em gênero e número com a forma da palavra determinada. Também traz observações a respeito da expressão “a gente” aplicada a uma ou mais pessoas, incluindo ou não quem fala. Além disso, faz referência a casos em que o termo determinante é um coletivo seguido de determinante em gênero ou número diferente.

São tratados também aspectos específicos da concordância entre determinadas palavras ou expressões, como “um e outro”, “nem um nem outro”, além de outras que, muitas vezes, causam dúvida ao usuário da língua. São palavras como “mesmo”, “menos”, “meio”, “anexo”, entre outros. No que diz respeito à primeira, diz-se que “[...] concordam com a palavra determinada em gênero e número”; sobre a segunda, chama a atenção para o seguinte aspecto: “É preciso atenção para não fazer concordância de *menos* com o substantivo seguinte” (p. 421); em relação à terceira, menciona que “com o valor de ‘metade’, usado adjetivamente, concorda em gênero e número com o termo determinado, claro ou oculto” (p. 422).

Sobre o caso da “Alternância entre adjetivo e advérbio”, declara que “Há casos em que a língua permite usar ora o advérbio (invariável) ora o adjetivo ou pronome (variável)” e explica que “A distinção entre adjetivos (e pronomes) e advérbios só se dá claramente quando a palavra determinada está no feminino ou no plural, caso em que a flexão nos leva a melhor interpretar o termo como adjetivo (e pronome)”. Conclui, baseando-se na “língua padrão atual” (p. 425), que a tendência, nesses casos, é usar os termos sem flexioná-los.

Na verdade, o autor inverte a ordem dos fatores ao explicar a regra, ou seja, é o fato de interpretar o termo como qualificador de um ser que nos leva a flexioná-lo; se o virmos como intensificador, faremos (ou devemos fazer) o contrário. Em síntese, podemos mencionar, a partir do que expõe o autor, que não há uma reflexão sobre os fatos lingüísticos, não se explica por que determinadas concordâncias acontecem ou os efeitos de sentido produzidos por elas. Em alguns momentos, ele procura articular as regras (normativas) à nomenclatura [da] lingüística, mas “fala” do lugar de gramático, deixando clara uma preocupação com as regras da gramática normativa.

1.5.5 A concordância nominal em pesquisas recentes

A língua usada pelos brasileiros apresenta variações causadas por fatores internos e externos, como a idade, sexo e escolaridade, podendo provocar mudanças lingüísticas. Nesse sentido, ocupa lugar de destaque Labov (*apud* TARALLO, 1990), que insistiu na relação entre língua e sociedade e na possibilidade de sistematizar as variações que ocorrem em diferentes âmbitos, considerando-as um fenômeno inerente ao sistema lingüístico.

Como só foram encontrados livros de gramática normativa sobre a concordância nominal e como, nesta pesquisa, acreditamos na importância de analisar a linguagem em funcionamento, que viabiliza a análise da variação da língua, decidimos buscar em artigos, dissertações e teses recentes, estudos voltados a essa linguagem, que apontam para a necessidade de vinculá-la ao ensino de língua materna.

São bastante comuns atualmente pesquisas sobre o uso da concordância nominal em diferentes contextos situacionais, particularmente os que têm como *corpus* a língua oral usada por falantes com diferentes condições socioeconômicos e culturais. Tais

trabalhos apontam para a variação lingüística como um fenômeno natural que ganha espaço em todas as classes sociais.

Segundo Scherre (1994, p. 02),

O registro dos trabalhos feitos [...] evidencia com clareza que o fenômeno da variação na concordância de número no português falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda a comunidade de falar brasileira, apresentando diferenças mais de grau do que de princípio, ou seja, as diferenças são mais relevantes à quantidade de marcas de plural e não aos contextos lingüísticos nos quais a variação ocorre.

Como destaca a autora, a questão do contexto lingüístico em que determinada variação ocorre não é um fator tão relevante quanto suas marcas, já que elas estão presentes em diferentes comunidades lingüísticas: “o fenômeno da variação de número no português do Brasil pode ser caracterizado como um caso de variação lingüística inerente [...]” (SCHERRE, 1994, p. 2).

Scherre (1994) faz uma análise dos casos de variação que ocorrem em relação à concordância de número, tendo como *corpus* estruturas lingüísticas utilizadas por falantes de sete a setenta e um anos de idade, extraídas do banco de dados de um grupo de pesquisa do Departamento de Lingüística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apresenta uma síntese do que pôde observar, da qual trazemos casos que consideramos mais relevantes: **a)** recebem marcas de plural todos os elementos nominais determinantes antepostos ao elemento nominal determinado ou núcleo: “novas escolas”; **b)** no sintagma nominal, são explicitamente mais marcados os núcleos que ocupam a primeira posição (“coisas lindas”) e menos os que ocupam a segunda (“os menino”), sendo um pouco mais marcados os núcleos que ocupam a terceira, quarta ou quinta posições (“as minhas duas filha”); **c)** o sintagma nominal que ocupa o lado esquerdo da oração tende a vir com todas as marcas do plural e o que vem à direita se apresenta com menos marcas (“as outras pessoas taca garrafa”).

Se analisarmos as conclusões a que chegou Scherre (1994) e relacionarmos-las às que ocorrem em outras regiões brasileiras com as quais temos mais contato, observaremos que não se trata de um fenômeno restrito a uma determinada região, mas, sim, comum a várias partes do território nacional.

Wagner (2004) também faz uma análise de textos orais, de informantes de etnia cabocla de Caçador (SC) de diferentes idades e níveis de escolaridade. Em sua pesquisa, estabelece um paralelo entre as conclusões a que chegou e as apontadas por Scherre (1994) e destaca que os casos de concordância encontrados divergem provavelmente pela questão étnico-geográfica, social e também pela profissão e classe social.

Em relação aos textos orais informais recolhidos por meio de entrevistas a pessoas de sessenta anos ou mais, escolarizadas ou semi-escolarizadas, conclui, por exemplo, sobre a formação de plural, que é praticamente nulo o número de informantes que adiciona essa desinência em palavras terminadas em “l” e “r”; nas que terminam em “s” e “z”, ocorre o mesmo processo, porém acrescentam “i” antes das letras (“rapaiz”); a primeira posição do sintagma é ocupada geralmente por determinantes, sendo essa a posição que mais recebe marcas de plural (“as menina”).

Comparando alguns dados expostos acima com os de Scherre (1994), observamos que há pontos convergentes, evidenciando que os fatores que levam à variação da concordância nominal são não apenas extralingüísticos, mas, também, internos, visto que os informantes, além de apresentarem diferentes idades, possuem diferentes níveis de escolaridade, pertencem a diversas classes sociais e são de diferentes regiões brasileiras, os primeiros do sudeste e esses do sul.

Também Karim (2004) faz uma análise da concordância nominal a partir da linguagem em uso. Tendo como *corpus* amostras de fala de trinta e oito entrevistas gravadas na cidade de Cáceres/MT, no ano de 2001, e como objeto de estudo a variação na concordância de gênero, a autora conclui que fatores extralingüísticos, como a idade e o nível de escolaridade, contribuem significativamente para os diversos usos que tais habitantes fazem da linguagem.

Mais especificamente, estuda a concordância de gênero no sintagma nominal e verbal em palavras femininas. Destaca que o cacerense utiliza as regras de concordância segundo a norma padrão com mais frequência no primeiro sintagma que no segundo (observa neste um grande índice de aplicação da regra). Também menciona que a ausência parcial de concordância não apresenta uma diferença que se considere significativa em relação a outra variante, ou seja, a ausência total de concordância.

Acrescenta que fatores sócio-econômicos e culturais, como, por exemplo, o acesso à educação, contribuem para o início de um nivelamento lingüístico que tende a eliminar o uso de determinadas variedades da língua em favor da aplicação da regra, ou seja, o uso da concordância de gênero no sintagma nominal segundo os moldes da língua padrão.

Dettoni (2003) também realiza um estudo voltado ao dialeto de Mato Grosso, mais especificamente a baixada cuiabana, região do estado formada pela capital Cuiabá e municípios que se construíram desde o período colonial, às margens dos rios Cuiabá e Paraguai. Tem como *corpus* 882 dados extraídos de entrevistas informais realizadas com dezoito falantes nativos de diferentes faixas etárias, a partir dos quinze anos, e de diferentes níveis de escolaridade (iletrados, quarta e oitava séries), e como objeto de estudo a marcação de gênero na relação anafórica em construções em que se retoma um nome feminino com um pronome masculino.

Conclui a autora que a referência genérica é o fator que mais favorece o uso dessa variante lingüística, ou seja, a retomada de uma construção de gênero feminino por um pronome masculino. Ressalta também que determinadas características morfológicas do antecedente contribuem para esse uso, como a presença de nomes sem flexão de gênero somada à ausência de uma palavra determinante junto ao antecedente.

Considerando o fator idade, aponta que o fenômeno é mais generalizado no que diz respeito à geração mais idosa, porque não se restringe aos casos citados acima, mas abrange aqueles em que o antecedente apresenta características diversas. Em relação ao fator escolaridade, Dettoni (2003), como Karim (2004), conclui que o acesso a níveis de escolaridade mais altos favorece o uso da aplicação da regra, ou seja, o uso da concordância de gênero segundo as formas de prestígio da língua.

Navarro (2005) também faz uma pesquisa sobre a concordância nominal tendo como construto teórico-metodológico a Sociolingüística Variacionista. Mais especificamente, analisa a variação na concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo no português falado na região rural do Estado do Paraná, tendo como *corpus* entrevistas coletadas durante a pesquisa de campo para a elaboração do Atlas Lingüístico do Paraná - ALPR (AGUILERA, 1994). São, ao todo, quarenta informantes, de diferentes idades (30-46; 47-65) e níveis de escolaridade (analfabetos e escolarizados).

A autora faz uma análise das variações e dos fatores que condicionam a variação lingüística, como a característica do núcleo do predicativo, a ordem dos elementos, o tipo de referência do sujeito e sua forma.

A referência genérica do sujeito é um dos fatores que estimulam a ausência de concordância entre o sujeito e o predicativo, como o exemplifica a frase “Eva, mulher é fraco mesmo.” (NAVARRO, 2005, p. 90). O sujeito não preenchido é um dos que mais favorecem essa ausência, para exemplificá-lo, destacamos o seguinte trecho: “algum outro lugar faz a pamonha [...] aí já não é doce, é salgado.” (NAVARRO, 2005, p. 87). Segundo a autora da pesquisa,

Isso nos leva a inferir que quando os informantes utilizam o recurso do não preenchimento do sujeito se referem a ele com menor clareza de pensamento na seqüência da estrutura predicativa, o que talvez possa estar condicionado a ausência de concordância. (NAVARRO, 2005, p. 88)

A ordem dos elementos na oração também contribui para que o falante não use a regra de acordo com a língua padrão. A disposição não canônica dos elementos (deslocamento do sujeito ou do predicativo) é considerada uma das mais significativas nesse sentido, como é o caso de “é bonito as estrelas.” (NAVARRO, 2005, p. 86). De acordo com a autora, 24 das 34 construções em que prevalecem a ordem não canônica são formadas pela estrutura verbo, predicativo e sujeito. Isso equivale a dizer que, quando o falante

[...] quer se referir a algo no discurso mais à frente, pospõe claramente o sujeito em relação ao verbo e ao predicativo, prevalecendo então esta estrutura. Presumimos que isso ocorre devido ao fato de que o falante, por ter em vista as pressões de uso que atuam sobre seu desempenho, acabe por fazer a sua escolha de modo que seja preservada a competência comunicativa na transmissão da mensagem. (NAVARRO, 2005, p. 86)

A característica do núcleo do predicativo também atua na ausência de concordância de gênero. Um dos casos de maior incidência são as formas participiais, como “mãe-de-ouro é encantado” (NAVARRO, 2005, p. 83). Os substantivos, por serem pouco utilizados em construções predicativas, se comparados ao uso dos adjetivos e formas participiais, fazem parte da categoria que mais favorece o uso das marcas da concordância.

Na ocorrência do fenômeno relacionado à ausência de concordância também atuam fatores extralingüísticos como a idade, o nível de escolaridade e o sexo do falante. Em relação a este, destaca Navarro (2005) que são poucos os dados que distinguem homens e mulheres, mas, mesmo assim, menciona que essa ausência é menor na fala dos homens, ou seja, eles “estariam mais orientados em direção às formas de prestígio que as mulheres” (NAVARRO, 2005, p. 104).

Sobre o fator nível de escolaridade, afirma que, talvez pelo fato de os falantes terem cursado as primeiras séries, as diferenças entre a fala deles não são tão relevantes. No entanto, destaca que os falantes mais velhos e analfabetos utilizam com mais frequência a variante que não é considerada padrão.

Esses estudos sobre a concordância têm como objeto a língua em uso (e como parâmetro as regras gramaticais), apontam para o seu caráter dinâmico ao destacar as diversas formas de os falantes realizarem ou não a concordância entre as palavras, que, muitas vezes, distanciam-se das regras impostas pela gramática normativa. Ainda que tenhamos exposto estudos sobre a língua falada, que é diferente da escrita, não seria errado afirmar que muitos tipos de concordância apontados na fala poderiam também acontecer na escrita.

No entanto, deixemos claro que não é nossa preocupação, neste momento, refletir sobre linguagem falada e escrita, mas sim mostrar que, independente de ser texto oral ou escrito, tais estudos adquirem importância para o ensino, pois permitem uma visão mais concreta acerca dos fenômenos que ocorrem na linguagem em uso, os quais não podem ser descartados. Não se trata de supervalorizar o estudo minucioso da variação da concordância em sala de aula, mas de mostrar ao aluno que, apesar de estudar, sobretudo, a língua chamada padrão, ela sofre variação condicionada por fatores externos e internos, e estes, além de apontarem para seu caráter dinâmico, podem, muitas vezes, contribuir para os efeitos de sentido produzidos no texto, podem fornecer “pistas” que contribuem para a sua leitura. As variações que ocorrem representam uma tentativa de atribuir sentido ao que se diz ou escreve. Assim, é necessário que o aluno tenha consciência dos elementos que conduzem a determinados usos, do seu funcionamento, que saiba articular forma e sentido para que tenha instrumentos que lhe permitam refletir sobre a língua quando irá fazer uso dela em diferentes contextos.

Segundo os PCN, é importante que a escola contribua para a formação de competentes usuários da língua, para o que acreditamos ser necessário não somente o domínio da língua considerada culta, mas uma “consciência lingüística”, ou seja, a consciência acerca de uma característica inerente às línguas, a dinamicidade, responsável por variações que ocorrem em diferentes âmbitos. Em síntese, não se pode admitir uma postura alheia à dinamicidade da linguagem, ao uso dela por milhares de brasileiros.

SEGUNDA PARTE

2. ANÁLISE DO TRATAMENTO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL NOS LIVROS DIDÁTICOS *PORTUGUÊS-PALAVRAS E IDÉIAS*; *LER, ENTENDER, CRIAR: LÍNGUA PORTUGUESA, E*; *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

A fim de observar se os PCN estão contribuindo para a elaboração de materiais mais reflexivos, que propiciam análise da língua em uso, fizemos a análise de um conteúdo gramatical abordado pelos três materiais didáticos: a concordância nominal, que nos servirá de “amostra” do tipo de ensino que foi oferecido na década de 1990 e que se oferece nos dias atuais.

Será analisada tanto a parte teórica como os exercícios propostos. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, em alguns momentos é feita uma seleção de exercícios quando julgamos serem bastante semelhantes. O mesmo acontece com a parte teórica: não procedemos a uma análise de toda a teoria que os livros apresentam, mas, sim, das partes que achamos mais representativas da forma como abordam a concordância.

Para a análise dos livros didáticos: *Português- palavras e idéias* (NICOLA; INFANTE, 1995), *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2002) *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002) partimos das indagações: há nesses livros a proposta de um ensino reflexivo sobre a concordância nominal? Há a análise e reflexão da linguagem em uso? Considera-se o caráter dinâmico da linguagem, ou seja, a variação lingüística? Essas questões são bastante significativas para a nossa pesquisa e serão respondidas no decorrer das análises⁸.

2.1 *PORTUGUÊS- PALAVRAS E IDÉIAS*

2.1.1A escolha do livro e características gerais

A escolha do livro *Português- palavras e idéias* (8ª série) foi motivada pelo fato de ter sido editado três vezes antes da publicação dos PCN e por ter sido adotado por algumas escolas de Jales/SP e região na década de 90.

Apresenta 200 páginas, divididas em 12 capítulos que são titulados pelos nomes dos conteúdos gramaticais que neles são trabalhados: estrutura das palavras (capítulo

⁸ Importa alertar que nos itens 2.1, 2.2 e 2.3 faremos uma série de citações, mas, quando pertencerem aos livros didáticos que são objeto de estudo de cada item, apontamos como referência somente o número da página.

01), processos de formação de palavras (capítulo 02), período simples (capítulos 03 e 05), concordância verbal e nominal (capítulos 04 e 11, respectivamente); regência e crase (capítulo 06), orações subordinadas e coordenadas (capítulos 07, 08, 09 e 10). O fato de os capítulos serem assim nomeados aponta para o que era, à época, prioritário no livro em relação aos diversos componentes que integram o ensino da língua materna: a gramática.

Os capítulos têm uma estrutura fixa. Iniciam-se com a leitura de um texto, em geral literário (contos e poesias), seguida de exercícios de compreensão textual. Após, há o estudo de conteúdos gramaticais, realizado por meio de explicações e exercícios. No que diz respeito a aspectos quantitativos, o livro dá uma grande ênfase à gramática, vários capítulos dedicam 70% ou até 80% das páginas ao seu estudo. A fim de verificar como a concordância nominal é abordada, procedemos à análise dos conteúdos propriamente ditos para esclarecer, com a maior exatidão possível, essas e outras questões.

2.1.2 Análise da concordância nominal no livro

A concordância nominal é objeto de estudo do 11º capítulo, iniciado pela leitura do texto *No vídeo*, de Flávio José Cardozo, à qual seguem exercícios de compreensão textual. Após, é introduzido o estudo da concordância nominal, que se divide em três partes.

A primeira parte, “O substantivo impõe a concordância”, tem como objetivo mostrar que determinadas classes gramaticais concordam com o substantivo, informação que é transmitida ao aluno por meio de frases prontas e soltas, cujo conteúdo remete ao texto “No vídeo” (as frases não foram retiradas dele):

Observe a frase abaixo:

O candidato **ansioso** encontrou **aquela** repórter que lhe fez **duas** perguntas.
As palavras destacadas estão estabelecendo uma relação de concordância nominal. São um artigo (o), um adjetivo (ansioso), um pronome adjetivo (aquela) e um numeral adjetivo (duas), cada um deles concordando em gênero e número com o substantivo a que se refere: o candidato ansioso aquela repórter duas perguntas (p. 172)

Nessa explicação, podemos observar a preocupação com a gramática teórica (SOARES, 1979), já que há a sistematização de elementos da língua; utilizando-se, para isso, a metalinguagem. Em uma única frase, o aluno depara com uma nomenclatura bastante vasta: concordância nominal, artigo, adjetivo, pronome adjetivo, numeral adjetivo, gênero, número, substantivo. Não há uma explicação precisa do que seja, de fato, a concordância nominal; apenas se menciona que as palavras estão estabelecendo uma relação de concordância. Não há um trabalho reflexivo sobre o conceito de concordância; analisam-se frases isoladas, o que não leva o aluno a perceber que as relações de sentido não se reduzem a orações. Há a explicitação, já no início, de uma teoria pronta, baseada na análise de frases soltas.

Dando continuidade a esse trabalho descontextualizado, são fornecidos detalhes a respeito de “aquela repórter”:

Note-se que, no caso da palavra **repórter**, a concordância tem ainda um outro aspecto: é o pronome adjetivo, na forma feminina (aquela), que nos informa o gênero da palavra **repórter** nessa frase. Assim, um adjetivo que se refere a substantivos de gêneros diferentes costuma concordar no masculino plural. (p. 172)

A discussão sobre “aquela repórter” poderia propiciar reflexão sobre a língua se houvesse mais exploração do conteúdo, se fosse comparado com exemplos que mostrassem o comportamento da palavra “repórter” em outros contextos de uso.

Há uma imposição de regras de gramática normativa que se intensifica a cada momento no livro, que revela, com a valorização do purismo lingüístico, o preconceito contra as formas que fogem do padrão desejado. Após as observações feitas sobre a palavra “repórter”, é inserido um texto publicitário e a seguinte discussão:

Observe os casos de concordância nominal. O artigo feminino **a**, ao concordar com **seleção**, nos indica o gênero do substantivo. Os adjetivos **física** e **individualizada** concordam com o substantivo **preparação**. Já o adjetivo **muscular** concorda apenas com o substantivo **resistência**; aqui é preciso estar atento ao significado das palavras: podemos falar em **resistência muscular**, mas não podemos falar em **fôlego muscular** (p. 172)

Essa citação apresenta-se como uma análise da concordância estabelecida dentro de uma propaganda: leva o aluno a observar o comportamento de determinadas

estruturas e palavras no texto, permitindo-lhe uma reflexão sobre a linguagem em uso. Mostra que, ainda que a concordância, nesse caso, pudesse ser feita com o substantivo mais próximo, referindo-se aos dois (de acordo com a gramática normativa), a palavra “muscular” refere-se somente à palavra “resistência”, por questões semânticas (essa discussão permite que o aluno compreenda a relação entre a questão formal e o sentido). A citação destaca que é permitido falar em “resistência muscular”, mas não se pode mencionar “fôlego muscular”, o que revela um posicionamento autoritário. Isso poderia propiciar reflexão se fossem trabalhadas as noções de denotação e conotação.

Após as considerações acima, o livro nos traz a seguinte explicação:

Quando se referem a um único substantivo, o adjetivo, o artigo, o pronome adjetivo e o numeral adjetivo concordam em gênero e número com esse substantivo. Dois ou mais substantivos de gêneros diferentes costumam impor aos adjetivos que os acompanham a concordância no masculino plural (p. 172)

Essa citação mostra-se instigante pelo uso do verbo “costumam” antecedendo o verbo “impor”. Se os autores tivessem utilizado somente o segundo verbo os efeitos de sentido não seriam os mesmos; estaríamos diante de uma gramática prescritiva. A partir disso, o que os autores nos sugerem com o uso do verbo “costumam”?

Os autores consideram um hábito entre os falantes brasileiros o uso da concordância no masculino quando há substantivos de diferentes gêneros, mas não anula a possibilidade de conviverem com essa forma outras manifestações possíveis. Em acréscimo, consideram a existência da variação lingüística. Esse caso de concordância propiciaria um trabalho de reflexão se fosse discutido o porquê desse comportamento lingüístico, os motivos pelos quais os falantes utilizam a concordância no masculino, o que levaria a uma discussão sobre a ideologia da sociedade machista, que se materializa na linguagem por meio, por exemplo, dessa concordância “no masculino plural”.

Após essa citação, são dados outros dois textos publicitários que têm como objetivo atrair a atenção do leitor para um determinado produto, o tênis, de diferentes marcas. Os autores direcionam a atenção do aluno para o seguinte aspecto:

Observe o papel esclarecedor da concordância em relação a substantivos invariáveis como **tênis**. Na ilustração da esquerda, sabemos que a palavra **tênis** está sendo empregada de forma genérica, no plural, pelos adjetivos e artigos que o acompanham. Já no anúncio da direita, o adjetivo **orgulhoso**

estabelece concordância com o pronome substantivo **ele**; fica, no entanto, uma dúvida: quem é **ele**? O contexto nos dá a resposta: o **tênis**, no singular por se referir a uma marca específica. (p. 173)

Observamos que aqui houve o trabalho com a concordância observando-se a linguagem em uso. O aluno é levado à análise de dois textos (propagandas), das relações que se estabelecem entre os elementos verbais e não verbais para compreender o uso das palavras “tênis” e “ele”. Trata-se de uma atividade bastante produtiva, já que propicia a reflexão a respeito dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de palavras com determinadas desinências, de número e de gênero. O estudo de elementos gramaticais, ou seja, a análise da concordância entre as palavras, contribui para a apreensão do sentido do texto, fornece pistas ao leitor que o remetem à mensagem: é a palavra “os”, com a desinência de número, que revela que “tênis” foi usado, primeiramente, com sentido genérico, e é a palavra “ele”, referindo-se a “tênis”, que mostra que, no segundo texto, trata-se de um específico. Em síntese, instiga-se o aluno a observar que diferenças morfossintáticas produzem diferenças semânticas.

De modo específico, no caso da análise da palavra “ele”, os autores permitem ao aluno o estudo da questão da referenciação textual, que, segundo Souza e Koch (1993, p. 134), somado a outros conteúdos como a “concordância dos tempos verbais [...] levaram grande parte dos lingüistas contemporâneos a buscar uma gramática que se estendesse além dos limites da frase, tomando como unidade básica de análise o texto”. Nessa citação, as autoras mostram a insuficiência do trabalho realizado a partir de frases soltas para estudar determinados itens que só fazem sentido se inseridos dentro de um contexto, de uma situação específica de comunicação.

Para finalizar a primeira parte do estudo da concordância nominal, foram propostos cinco exercícios, dos quais transcrevemos os quatro primeiros (o quinto exercício será analisado posteriormente):

1. Reescreva as frases abaixo, substituindo os asteriscos pela palavra entre parênteses na forma apropriada:
 - a) O agente e o estudante estavam (*). (desaparecido). [...]
2. Reescreva as frases abaixo, substituindo os asteriscos pelo adjetivo entre parênteses na forma apropriada.
 - a) Considerei o candidato e sua campanha (*). (razoável). [...]
3. Reescreva as frases abaixo, substituindo os asteriscos pela palavra entre parênteses na forma apropriada.
 - a) A pergunta e a resposta não foram (*). (ouvido). [...]
4. Passe a frase abaixo para o feminino

Ele era o único candidato preocupado com aqueles pobres trabalhadores.
(p. 173)

Podemos mencionar que tais exercícios têm uma orientação normativa. Segundo os autores, há, nas frases, apenas uma forma de concordar as palavras, vista como “apropriada”. Ainda que se trate de uma questão que não tem por objetivo verificar o domínio da nomenclatura pelo aluno (como sugere Possenti (1996, p. 95), seria positivo se falasse “em concordância, em verbo, em sujeito [...] sem que a terminologia fosse cobrada, de forma que, eventualmente, ela passasse a ser dominada como decorrência de seu uso ativo”), observamos que as regras da gramática normativa são seu objetivo.

O último exercício propõe a análise de um texto publicitário, sobre o qual são feitas quatro perguntas, das quais três se referem à sintaxe e à morfologia. A letra “a” propicia uma reflexão ao pedir que o aluno explique a concordância que se estabelece entre determinadas palavras; ele terá que articular tanto questões formais quanto semânticas para realizar a atividade. Na letra “b”, “Qual a função sintática do termo ‘esta feliz cidade’? Qual o seu núcleo? Classifique sintaticamente as demais palavras que formam esse termo.” (p. 174), tem-se uma atividade que não estimula a reflexão do aluno acerca da linguagem, do funcionamento da concordância no texto, de modo que seu intuito é observar se o aluno domina ou não a metalinguagem.

A letra “d” do exercício encaminha o aluno aos efeitos de sentido produzidos pelo uso de determinadas palavras: “As palavras da oração deste anúncio foram especialmente selecionadas com a finalidade de permitir uma dupla leitura. Quais seriam essas duas possíveis leituras?” (p. 174). Somente um olhar crítico para todos os elementos que compõem a propaganda é capaz de criar condições para que o aluno responda à questão, que lhe dá a possibilidade de refletir sobre a linguagem em funcionamento, não somente sobre sua estrutura e forma.

A segunda parte relativa à concordância nominal apresenta a mesma orientação da primeira e tem por objetivo o estudo da concordância do adjetivo quando se refere a mais de um substantivo. No que diz respeito à questão teórica, parte-se de frases soltas e da seguinte explicação:

Leia atentamente as frases abaixo:
Um candidato deve demonstrar talento e qualidade necessários à função.
Um candidato deve demonstrar talento e qualidade necessária à função.

Observe que, nessas duas frases, o adjetivo está posposto aos substantivos a que se refere. Há, nessas situações, duas possibilidades de concordância: o adjetivo pode concordar com todos os substantivos a que se refere ou pode concordar com o mais próximo deles. Leia agora a frase abaixo:

Um candidato deve demonstrar amplo talento e qualidades para exercer a função.

Observe que, na frase acima, o adjetivo está anteposto aos substantivos a que se refere. Há, nessa situação, apenas uma possibilidade de concordância: o adjetivo deve concordar com o substantivo mais próximo. (p. 174)

A partir de um trabalho que parte da observação de frases descontextualizadas, é dada uma teoria pronta, que não propicia reflexão sobre o funcionamento da linguagem, não se refletem os efeitos de sentido obtidos pela concordância do adjetivo com o substantivo mais próximo ou com todos. Na primeira frase, há uma única possibilidade de leitura (talento e qualidade são necessários); a segunda, que apresenta a concordância com o mais próximo, pode gerar ambigüidade: qualidade e talento são necessários, ou qualidade é necessária. São efeitos de sentido produzidos pelo uso de desinências de gênero e número que devem ser mostrados aos alunos, pois, diferentemente da explicação dada, as duas possibilidades de concordância não apresentam o mesmo valor, têm efeitos diferentes no texto. Esse tipo de reflexão é fundamental no ensino, por meio dela o aluno pode encontrar sentido no estudo da gramática, motivando o uso consciente de seus elementos em produções textuais.

Em relação à terceira frase, menciona-se: “há, nessa situação, apenas uma possibilidade de concordância: o adjetivo deve concordar com o substantivo mais próximo”. Além disso, “quando se referem a um único substantivo, o adjetivo, o artigo, o pronome adjetivo e o numeral adjetivo concordam em gênero e número com esse substantivo” (parte 1). Não há reflexão sobre a linguagem, sobre a existência de “apenas uma possibilidade de concordância”. Essas frases, tais como tantas outras que foram encontradas, apontam para os tipos de gramática que permeiam o livro didático: teórica e normativa, de acordo com a definição proposta por Soares (1979). A primeira porque há uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construídos utilizando-se uma metalinguagem apropriada, como pudemos observar. Já o segundo tipo de gramática, normativa, refere-se às normas impostas pelo livro, que mostram o que deve e não deve ser usado. Os preceitos são baseados no uso consagrado pelos bons escritores, ignorando-se o caráter dinâmico da língua. Dentre as quatro definições elaboradas por Possenti sobre o que seja “gramática”, podemos observar que, para os autores do livro, cabe aquela que a concebe como um “conjunto de regras que deve ser seguido” (POSSENTI, 1996, p. 64).

O livro didático não considera, salvo no início do estudo, como destacamos, a variação lingüística que se manifesta em diferentes modalidades, como a variação social; não mostra o comportamento da concordância em outros contextos em que se manifesta a variação da língua, para que o aluno analise seu funcionamento. Não causaria estranheza mencionar que a língua, para os autores do livro didático, é concebida como um código estático, e, portanto, não pode sofrer variação. Se, porventura, a sofre, as mudanças não podem influenciar o homem letrado, culto, que modela a sua linguagem de acordo com a “boa” literatura.

Após a explanação teórica, inicia-se, mais uma vez, um conjunto de atividades que têm como objetivo exercitar o “caso especial” da concordância, ou seja, quando “o adjetivo se refere a mais de um substantivo” (p. 174). Para isso, são dados cinco exercícios, dos quais transcrevemos o primeiro:

Justifique a concordância, inclusive quando houver duas possibilidades:
a) Ela sentia por ele apenas um respeito e uma atenção fria/frios.
b) Ela sentia por ele apenas uma atenção e um respeito frio/frios.
(p. 174)

Nesse exercício, os autores estimulam a reflexão sobre as possibilidades de uso da concordância e os efeitos de sentido produzidos por elas. Conduzem o aluno a perceber que a concordância do adjetivo com o substantivo mais próximo produz o efeito também de que apenas ao segundo substantivo se aplica o adjetivo e, se o adjetivo for para o masculino plural, o efeito é de que o adjetivo se aplica a ambos os “seres”. No entanto, essa reflexão pode não ser propiciada se, em vez de estimular comentários como os que foram feitos, o aluno fizer uso da metalinguagem sem refletir sobre os usos, ou seja, se mencionar, apenas, que os adjetivos podem vir tanto no singular como no plural, pois há dois casos de concordância: com o substantivo mais próximo ou com os dois.

O exercício número dois tem como objetivo levar o aluno a utilizar as regras da concordância em frases, não fazê-lo refletir sobre os casos de concordância, como pode ser observado na transcrição abaixo:

1. Reescreva as frases abaixo, substituindo os asteriscos pelo adjetivo entre parênteses na forma apropriada:
a) Eles queriam sala e quarto (*) em suas casas. (espaçoso)
b) Procuravam vales e montanhas (*). (intocado)

- c)Aspiramos a um futuro e uma vida. (*) (digno)
- d)Chegaram em (*) hora e ocasião. (mau) (p. 175)

Nessa atividade, deve-se transcrever as frases utilizando ou não a flexão do adjetivo entre parênteses, o que não estimula a reflexão do aluno sobre as diferentes possibilidades de concordância e os efeitos de sentido produzidos por elas. Notamos a desconsideração das variantes lingüísticas, pela escolha do adjetivo “apropriada”, que vem caracterizar o substantivo “forma”.

A terceira atividade busca um trabalho reflexivo sobre a linguagem, ou seja, sobre a flexão do adjetivo em um determinado contexto. Nela, o aluno é levado a observar a frase “Tínhamos de analisar os projetos e as propostas acertadas” e explicar se “há alguma possibilidade de surgir dúvida quanto ao fato de os projetos também terem sido acertados” (p. 175).

Esse exercício revela-se bastante produtivo por fazer o aluno refletir sobre a possibilidade de concordância do adjetivo com o substantivo mais próximo ou com todos e sobre os efeitos de sentido que podem ser produzidos com isso. Na frase em destaque, o aluno vai questionar se os projetos também foram “acertados”, já que o adjetivo “acertadas”, no feminino plural, pode referir-se aos dois substantivos, “projetos e propostas”, pelo fato de que, na situação em que está posposto, pode haver a concordância no masculino plural ou com o mais próximo. O trabalho com exercícios como esse propicia reflexão sobre as diferentes possibilidades de análise, o olhar crítico sobre a linguagem, sobre a escolha de determinados aspectos e os efeitos que podem ser obtidos por meio dela.

O exercício número quatro pede a leitura de um texto verbal, acompanhado de outro, não verbal, que se revela importante para a atribuição de sentido ao primeiro. Sobre esse texto, foram propostas as seguintes atividades:

- a)Reescreva o período “Não era nada...portugueses” substituindo a palavra **preconceitos** por **moral**.
 - b)Faça o mesmo, substituindo a palavra **tabus** por **normas**.
 - c)Faça o mesmo, substituindo a palavra **preconceitos** por **moral** e **tabus** por **normas**.
 - d)Agora substituindo **colonizadores** por **colonização**.
- (p. 175)

O texto tem como objetivo fornecer frases para levar o aluno a escrever e falar seguindo a língua considerada culta. Os exercícios instigam-no a experimentar diferentes formas de concordância nominal, com substantivos masculinos, femininos, no singular, plural, ou seja, de fazê-lo praticar todas as possibilidades de concordância. Eles têm como objetivo mostrar o seu funcionamento.

O exercício número cinco é uma atividade sobre uma história em quadrinhos da personagem Mafalda, baseada em um diálogo entre ela e sua mãe:

- Mamã, até que idade sou obrigada a obedecer-te?
- Até teres o critério, a responsabilidade e a maturidade suficientes para te saberes orientar sozinha na vida.
- Bolas! E essas coisas todas doem muito? (p. 176)

Sobre essa tira, foram propostas as seguintes atividades:

- a) Explique por que o adjetivo **suficientes** está no plural, no segundo quadrinho.
- b) Esse adjetivo poderia aparecer em outra forma? Se a resposta for positiva, indique-a.
- c) Substitua o adjetivo **suficientes** da frase analisada por **necessário** e faça as flexões necessárias. (p. 176)

Para resolver a atividade, é necessário que o aluno analise o sentido do texto, que observe a relação entre forma e sentido para verificar que a palavra apresenta a desinência de plural porque está concordando com os dois substantivos que a antecedem: tanto a maturidade quanto a responsabilidade são “suficientes”. A letra “c” explora diversas possibilidades de estabelecer a concordância entre as palavras, permitindo a manipulação do conteúdo.

O próximo assunto do livro, presente no item “Destaques particulares”, gira em torno da concordância das palavras “obrigado”, “mesmo”, “próprio”, “anexo” e “incluso”. Primeiramente, tem-se que observar as seguintes frases,

- Obrigado- agradeceu o candidato.
- Muito obrigada- agradeceu a repórter. (p. 176)

Após, traz o livro que “Ele disse ‘obrigado’, enquanto ela disse ‘obrigada’. A palavra é, pois, um adjetivo que se flexiona em gênero e número de acordo com o ser a

que se refere [...]” (p. 176), o que favorece reflexão acerca das formas lingüísticas. No entanto, torna-se necessário analisar determinadas afirmações: a palavra “obrigado/a” sofre alterações não porque se refere a um substantivo ou um pronome, como menciona o livro; flexiona-se de acordo com o ser que a profere.

Em seguida, inicia-se uma breve explanação teórica a respeito da flexão do adjetivo e insere-se uma tira, em que uma jovem apresenta aos pais seu, aparentemente, namorado:

- Pai, mãe, este é o Mongo. Ele faz teatro.
- Shakespeare?
- Não, obrigado, mas um cafezinho eu aceito. (p. 176)

Deixando de lado a comicidade da tira e tudo que pode ser inferido pela fala do personagem Mongo, o que poderia propiciar uma boa discussão, mostra-se necessário e instigante analisar o comentário do livro acerca do texto: “O Mongo pode não entender de teatro, pode até mesmo não conhecer o dramaturgo inglês Shakespeare. Mas, pelo menos, ele faz a concordância correta: ‘obrigado’, no masculino.” (p. 176). Essa citação é o reflexo da concepção de gramática que têm os autores: “a gramática é o conjunto de regras que deve ser seguido” (POSSENTI, 1996, p. 64).

Em relação a esse comentário, podemos inferir que os autores admitem o desconhecimento da figura de Shakespeare por um estudante de teatro, no entanto não permitem que se faça uso da língua com variações que fogem à língua compatível com situações formais. Falar seguindo a variedade culta seria, talvez, o mínimo que um falante de português faria, não levando em conta seu nível cultural, como o de Mongo. Usar a concordância correta da palavra “obrigado” foi considerado um fato de grande importância, que, por sua vez, deve ser mostrado ao aluno para que ele também o faça em todas as situações, não importando o ambiente em que se encontra, o grau de escolaridade ou cultura que possua. O fato de ter usado a palavra correta, “obrigado”, funcionou como uma espécie de “compensação” pelo fato de o personagem não conhecer o dramaturgo inglês. Diante disso, se o aluno não for, por exemplo, bem sucedido profissionalmente, deve, pelo menos, falar “corretamente”, para ser, assim, aceito na sociedade.

Em seguida, o livro traz outras explicações, como que a palavra “muito” tem comportamento de adjetivo ou advérbio, dependendo da frase. Faz uma lista de construções com palavras que têm comportamento semelhante ao de “muito”, como é o

caso de “bastante”, para que o aluno observe e conclua. Esse momento não estimula a reflexão sobre a língua, simplesmente “jogam-se” palavras em frases soltas e menciona-se que têm o comportamento de adjetivo ou advérbio. Não se leva o aluno a analisar, por exemplo, o sentido que a palavra “bastante” em “bastantes alunos” tem, por que há a desinência de número. Nesse caso, talvez fosse produtivo mostrar, a partir da análise da língua em uso, que a palavra “bastante” apresenta dois sentidos (vários/muito), dependendo do contexto, e que tem o mesmo comportamento de seus “sinônimos”.

Finalizando os aspectos teóricos, apresentam-se um anúncio publicitário e a seguinte observação sobre ele:

O importante é perceber que **barato** está modificando o verbo **viajar**; é, portanto, um advérbio. Repare mais, o verbo **viajar** é modificado por outro advérbio (**bem**); os dois advérbios aparecem unidos pela conjunção **e**. (Lembre-se de que essa conjunção une palavras de mesmo valor.) (p. 178)

Nesse trecho, os autores fazem uma reflexão sobre o funcionamento da concordância. Em seguida, comentam que “obrigado, mesmo, próprio, anexo e incluso devem concordar em gênero e número com o ser a que se referem” (p. 178), o que merece, novamente, uma ressalva: a palavra “obrigado” apresenta alterações formais de acordo com o sexo do ser/pessoa que a profere.

Para encerrar a discussão sobre a concordância nominal, são propostos seis exercícios. Os de número um e três pedem que o aluno reescreva uma série de frases substituindo os asteriscos pela “forma apropriada” ou “como achar conveniente” (p. 178 - 179). O número dois, “Justifique a concordância nominal das frases” (p. 179), propicia a reflexão do aluno, já que terá que analisar as frases, relacionar os elementos, fixar-se no plano mórfico, sintático e semântico para justificar a concordância. O número quatro, “Assinale a frase incorreta, considerando que o adjetivo em função de predicativo deve concordar no plural” (p. 179), não promove uma reflexão sobre todos os planos da língua (mórfico, semântico e sintático), visto que ao aluno cabe a tarefa de observar, apenas, se o adjetivo, nessa função, está flexionado ou não, deve estar atento somente à forma. O número seis, após introduzir uma tira, instiga o aluno a comentar o emprego da palavra “meio”, explicar a concordância de “inquieta” e de “cheio”, o que lhe fará articular forma e sentido.

A análise da concordância no livro *Português- palavras e Idéias*, anterior aos PCN, revela a existência de um tratamento didático que tem duas orientações: ora

apresenta uma teoria pronta acerca da língua, operando apenas sobre o plano mórfico e sintático, ora contribui para a reflexão sobre o comportamento das formas, instigando o aluno a observar os elementos que conduzem a determinados usos e a articular não somente os dois planos apontados, mas, também, o semântico. No entanto, não propicia reflexão sobre as variedades da língua, opera-se somente sobre a variedade compatível com situações formais, destacando seus usos como “apropriados”, “convenientes”.

2.2 LER, ENTENDER, CRIAR: LÍNGUA PORTUGUESA

2.2.1 A escolha do livro e características gerais

Realizamos uma pesquisa em escolas públicas da cidade de Jales e optamos pela análise do livro *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (8ª série) por ter sido adotado em 2007 por uma escola pública da cidade de Jales, de boa qualidade, localizada na região central do município; por ter sido publicado em 2002, quatro anos após a “criação” dos PCN e por trazer, ao menos no título, uma proposta que visa ao “entender”, o que se mostra necessário uma abordagem dos itens gramaticais de modo reflexivo, que contribua, de fato, para a produção e leitura dos textos.

O livro apresenta 216 páginas, incluindo bibliografia, e divide-se em 10 unidades, que possuem uma estrutura fixa: iniciam pela leitura de um texto, seguida de exercícios de compreensão textual, outra leitura, novamente exercícios sobre o texto, produção textual e, no item “Para refletir sobre a língua”, estudo relativo a questões gramaticais. Em termos quantitativos, não se pode dizer que dá grande ênfase ao estudo da gramática. A concordância ocupa menos de cinco páginas, em um capítulo que tem, ao todo, 17, destinando-se, assim, explicitamente, menos de 30% a esse estudo.

A coleção foi avaliada pelo PNLD/2005, que disponibiliza, no Guia do Livro Didático, as apreciações dos livros. Mencionam-se, como pontos positivos, a existência de textos de diferentes gêneros, que abordam diversos temas e contextos de uso e o bom trabalho realizado com a escrita (produção de texto). Como pontos fracos estão o estudo de gêneros orais e o trabalho com o literário. Em relação ao nosso objeto de estudo, a gramática, destaca uma metodologia transmissiva, acompanhada de uma tradição normativa, com inúmeros exercícios que visam tanto ao reconhecimento de estruturas

morfossintáticas, a partir de textos que servem de pretexto, quanto atividades que fazem o aluno refletir as relações de sentido dos elementos lingüísticos.

A fim de analisar o trabalho de reflexão sobre a língua, invocado no título do item, iniciamos a abordagem do conteúdo em questão.

2.2.2 A concordância nominal no livro

No início do estudo sobre a concordância nominal, inserido no item “Para refletir sobre a língua”, deparamos com a seguinte explicação: “Nesta unidade vamos estudar a concordância dos adjetivos, artigos, numerais e pronomes com os substantivos. Esse tipo de concordância é chamado de concordância nominal.” (p. 148). Não há a manipulação do aspecto selecionado para a posterior apresentação da metalinguagem; esta se apresenta de modo imediato à abertura do item gramatical.

Após essa breve explicação, são dados quatro exercícios. No primeiro e segundo, seleciona-se o trecho de um texto descritivo bem escrito, sem referência, cuja linguagem mostra-se distante do universo lingüístico do aluno e são feitas as seguintes perguntas:

1. a) As palavras destacadas são substantivos. Classifique o substantivo **decoração** quanto ao gênero e número.
- b) Copie o artigo e os adjetivos que se referem ao substantivo **decoração**. Você deve ter observado que o artigo e os adjetivos também estão no feminino singular.
2. Considerando ainda esse mesmo trecho:
 - a) Encontre três substantivos femininos que estejam no plural.
 - b) Copie os artigos, adjetivos e pronomes que se referem a eles.
 - c) Os artigos, adjetivos e pronomes que você encontrou estão no mesmo gênero e número dos substantivos?
 - d) Encontre todos os substantivos masculinos.
 - e) Identifique os artigos, pronomes e adjetivos que se referem a esses substantivos.
 - f) Os adjetivos, artigos e pronomes concordam em gênero e número com esses substantivos masculinos? (p. 149)

Esses exercícios têm como objetivo a classificação e identificação de palavras (1.a, 1.b, 2.a, 2.b, 2.d, 2.e) no texto e como prioridade a análise do plano formal da língua, estimulando o trabalho do aluno com a metalinguagem, de modo que não favorece a reflexão sobre a língua, tal como foi sugerido no título do item “Para refletir sobre a língua”. 2.c e 2.f propiciam a análise do comportamento das palavras no texto. O número três orienta-se de modo bastante semelhante aos anteriores:

3. Leia o texto abaixo para depois realizar as atividades propostas [...]
- Reconheça a classe gramatical de cada uma das palavras destacadas.
 - O adjetivo **perfumada** caracteriza que substantivo?
 - A que palavra se refere o adjetivo **parecidas**?
 - Por que o pronome **minha** está no feminino singular?
 - Por que o pronome **outra** está no feminino singular? (p. 149)

O exercício 3.a também busca o uso da nomenclatura pelo aluno; 3.b propicia a análise do plano semântico e 3.d e 3.e, a reflexão sobre o comportamento das formas no texto, do que conduziu ao uso das palavras com a desinência de gênero feminino. Isso também se manifesta no exercício quatro, em que é necessário refletir sobre os motivos que levaram ao uso das palavras “duas” e “dois” no texto.

Após essas atividades, são estudadas as “Regras especiais de concordância nominal”: “adjetivo posposto aos substantivos”, “adjetivo anteposto aos substantivos”, “adjetivo como predicativo do sujeito composto”, “um substantivo e mais de um adjetivo” (p. 150). Para o tratamento desses aspectos, mostra-se a regra (apenas se “mostra”, não há explicações, análises) e, após, frases em que o adjetivo ou substantivo que concorda com outras palavras aparece destacado, como o explicita o exemplo abaixo:

Adjetivo anteposto aos substantivos:

Quando o adjetivo está posposto aos substantivos, há duas concordâncias possíveis:

- o adjetivo concorda em gênero e número com o substantivo mais próximo:
Usava vestido e bolsa **nova**.
Usava bolsa e vestido **novo**.
- o adjetivo vai para o masculino plural:
Usava vestido e bolsa **novos**. (p. 150)

Essa exposição de regras não mostra o funcionamento da língua, os efeitos de sentido obtidos pelas diferentes formas de estabelecer a concordância entre as palavras. Trata-se simplesmente de analisar o plano formal, sem reflexão sobre as conseqüências dessas formas para o sentido que se deseja imprimir a elas. Nos exemplos apresentados, não se discute a ambigüidade presente na primeira e segunda frases: em um texto, a concordância somente com o substantivo mais próximo pode gerar o sentido de que, por exemplo, “nova” se refere somente “à bolsa”, não necessariamente aos dois; já a

concordância com os dois substantivos elimina a possibilidade de diferentes interpretações.

Em relação à regra “Adjetivo como predicativo do sujeito composto”, tem-se:

Adjetivo como predicativo do sujeito composto [...]

Quando o adjetivo exerce a função de predicativo do sujeito composto, duas concordâncias são possíveis:

- o adjetivo vai para o masculino plural se estiver posposto aos substantivos:

Em estilo colonial, a sala e os quartos eram **amplos**.

- se estiver anteposto aos substantivos, o adjetivo concorda com o substantivo mais próximo ou vai para o masculino plural.

Em estilo colonial, era **ampla** a sala e os quartos.

Em estilo colonial, eram **amplos** os a sala e os quartos (p. 150)

Por meio do mesmo tratamento dado anteriormente, explicita-se essa regra, sem promover articulação entre os planos mórfico, sintático e semântico da língua. Observamos que os autores se baseiam nas frases para expor a regra, sem deixar isso claro aos leitores. Segundo eles, “quando o adjetivo exerce a função de predicativo do sujeito composto, duas concordâncias são possíveis: o adjetivo vai para o ‘masculino plural’ se estiver posposto aos substantivos”. Se não houver reflexão sobre essa colocação, o aluno poderá, a partir de uma frase como “A sala e a cozinha eram amplas/amplos”, estabelecer uma concordância inadequada, usar a palavra “amplos”, tal como prescreve a regra. São questões simples/triviais que apresentamos apenas para sublinhar a necessidade de refletir sobre as regras gramaticais e sobre as formas pelas quais são abordadas pelos livros didáticos.

Sobre a regra “Um substantivo e mais de um adjetivo”, destaca-se:

Quando um substantivo está ligado a mais de um adjetivo, duas concordâncias são possíveis:

- o substantivo fica no singular e repete-se o artigo antes do último adjetivo:

Falava bem a língua inglesa e a italiana.

- o substantivo vai para o plural e omite-se o artigo antes do último adjetivo:

Falava bem as línguas inglesa e italiana. (p. 150)

Aqui também não se menciona o porquê do comportamento das formas lingüísticas, do que conduziu a essas diferentes possibilidades de concordância entre as palavras. Para fazer uso da concordância em seus textos, o aluno terá que, a partir desse tipo de abordagem, “decorar” a regra e tentar aplicá-la em outros contextos. Uma orientação simples poderia propiciar reflexão sobre o conteúdo, permitindo a efetiva aprendizagem: na primeira frase, a palavra “língua”, antes de “italiana”, está oculta, daí

o uso da palavra no singular, pois equivale a dizer “Falava bem a língua inglesa e a língua italiana” (essa frase não permite o uso de “línguas”, pois equivaleria a dizer “as línguas inglesa e as línguas italiana”); na segunda frase, não está implícita a palavra “língua” antes de “italiana”, daí o uso de “línguas” no plural, que se refere a duas línguas, “inglesa” e “italiana”.

Em seguida, são expostas “Algumas dúvidas comuns de concordância”, tratando da variabilidade ou não das seguintes palavras e expressões: “é proibido”, “é necessário”, “é preciso”, “é bom”, “bastante”, “meio”, “pouco”, “muito”, “caro”, “barato”, “anexo”, “obrigado”, “mesmo”, “próprio”, “incluso”, “menos” (p. 151). Da mesma forma que se vem destacando, primeiramente se apresenta a metalinguagem e, depois, em uma frase solta, palavras destacadas, como o mostra o exemplo abaixo:

Bastante, meio, pouco, muito, caro, barato:

- Exercendo a função de adjetivo, pronomes adjetivos ou numerais (no caso de **meio**), concordam normalmente com o substantivo:

Comeram apenas **meia** fruta.

As roupas estão **caras**.

- Exercendo a função de advérbio, ficam invariáveis:

Estou **meio** cansada.

As roupas custam **caro**. (p. 151)

As questões que se colocam aqui também não levam à reflexão sobre a língua, o estabelecimento de relações entre o plano formal e semântico: fixam-se apenas no primeiro. Não são salientados os sentidos que as palavras “bastante” e “meio”, por exemplo, assumem em diferentes situações, de que poderão decorrer diferenças semânticas. Talvez fosse mais produtivo analisar o sentido da palavra “meio” em determinado contexto do que a classe gramatical a que pertence, para fazer, assim, a concordância ou não com a palavra a que se refere. Dessa forma, em vez de se dizer que “bastante”, “meio”, “exercendo a função de advérbio, ficam invariáveis”, poder-se-ia mostrar que, com o sentido de “muito” ou “um pouco”, não fazem a concordância, têm o mesmo comportamento que seus “sinônimos” e a mesma função na frase.

Após esse trabalho descontextualizado, baseado na exposição de regras sem reflexão, são dados quatro exercícios. No primeiro, pede-se:

1. Justifique a concordância das palavras destacadas nas frases abaixo. Indique a classe gramatical a que pertencem e o substantivo com o qual se relacionam:

a) “**Dois** cubas na bancada atualizam **os** banheiros.” (*Casa Cláudia*, out. 2000.)

b) “**Quadradas, redondas e retangulares:** quinze mesas de jantar com opções de cadeiras.” (*Casa Cláudia*, out. 2000.) (p. 152)

Essa atividade propicia um trabalho de reflexão lingüística, já que o aluno terá que justificar o comportamento das palavras nas frases, o que conduziu ao uso das formas (desinências de gênero e número). Também terá que indicar a classe gramatical de determinadas palavras, o que revela, mais uma vez, a preocupação com o domínio da nomenclatura.

O exercício número dois contempla a proposta dos PCN de trabalhar a língua em uso, pois são dados dois textos, que pertencem a diferentes situações lingüísticas: um e-mail e uma entrevista retirada de uma revista, tratando de “biombos”. Sobre os textos, são feitas as seguintes perguntas:

- a) Na frase destacada, indique:
 - a função sintática de **perfeitos**;
 - a regra que justifica a concordância nominal do predicativo do sujeito com o sujeito.
- b) Como ficaria a concordância se a frase destacada fosse organizada do modo mostrado abaixo? Reescreva-a e justifique a nova concordância.
São... divisórias e biombos. (perfeito) (p. 152)

Essa atividade também reflete a necessidade do livro de criar situações que possibilitem ao aluno o uso da metalinguagem. Os dois textos, que poderiam estimular um trabalho realmente produtivo sobre a língua, têm como objetivo, na letra “a” (primeiro exercício), o fornecimento de uma palavra para análise de sua função sintática. A segunda questão da letra “a”, bem como a letra “b”, permitem a análise do comportamento da concordância em diferentes contextos. O número três pede a reescrita de frases de modo a fazer a concordância das palavras indicadas entre parênteses. O número quatro aborda, novamente, a língua em uso ao pedir a correção da concordância de palavras destacadas em um artigo publicado na *Folha de São Paulo*, que permitirá a análise do plano formal, sintático e semântico da língua.

O livro não considera, em nenhum momento, a variação da língua, tampouco as diferenças entre língua oral e língua escrita. Não instiga o aluno a observar a língua em uso de modo a reconhecer a variação no campo da sintaxe, por exemplo. Ainda que aborde uma diversidade de textos, não se manifesta neles essa variação; os autores visam à análise de palavras isoladas ou ao comportamento delas no que diz respeito à concordância. São poucos os casos em que se promove uma reflexão sobre a língua, sobre o funcionamento dos elementos no texto. Há um deslocamento da gramática com

fim em si mesma, o que não contribui para a efetiva aprendizagem dos conteúdos que poderiam ser utilizados com consciência nas produções dos alunos.

2.3 *PORTUGUÊS*: LINGUAGENS

2.3.1 **A escolha do livro**

A escolha do material didático *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, publicado em 2002, foi feita a partir de uma pesquisa realizada nas escolas públicas da cidade de Jales/SP durante o primeiro semestre de 2006, com o intuito de conhecer os livros utilizados. A primeira escola visitada localiza-se na periferia da cidade, e os professores de língua portuguesa, a partir de questionamentos sobre que material usavam e quais consideravam de boa qualidade para o ensino, apontaram logo para tal livro, não como sendo seu objeto de estudo em sala de aula, mas por ser referência, segundo eles, de qualidade e adequação às propostas curriculares recentes.

Diante disso, surgiu o interesse pelo material, mas que não foi suficiente para determinar de imediato a escolha; eram necessárias mais razões que a motivassem. Outras escolas foram visitadas, mais professores e coordenadores questionados acerca dos mesmos pontos. Em outra escola, de boa qualidade, foi unânime a referência ao livro *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002), material utilizado na escola em anos anteriores e, no ano de 2006, por ser um livro que dividiu o espaço da sala de aula com outro, já que se apresentou bastante produtivo em anos anteriores. Se nessa escola intercalavam-se dois materiais, em outro estabelecimento de ensino, pesquisado posteriormente, tal livro foi adotado. Assim, o livro se faz presente na sala de aula de, pelo menos, três escolas da rede pública estadual do município de Jales/SP. Na primeira, por ter sido considerado de qualidade e adequado às propostas curriculares recentes; na segunda, por ser “bastante produtivo”; na terceira, foi adotado talvez pelos motivos elencados pelas duas primeiras escolas.

A partir dessas apreciações positivas a respeito do livro, em especial as que o relacionavam com as propostas dos PCN, iniciou-se uma rápida exploração, que motivou ainda mais a sua escolha e, por conseguinte, a realização deste trabalho.

2.3.2O livro e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Observamos que a coleção foi muito bem aceita pelo PNLD/2005, ainda que o Guia do Livro Didático/2005 não tenha feito menção a, por exemplo, “obra recomendada”, “recomendada com distinção”, tal como se fazia em anos anteriores. Podemos dizer que o livro em questão poderia se incluído na última categoria, já que, pela resenha apresentada no Guia acerca do material, destinada à análise dos educadores para escolha e adoção, aparenta cumprir corretamente sua função, atendendo a princípios e critérios mais relevantes da área, ainda que, segundo a resenha, não promova o estudo da língua falada de forma sistemática e ampla, como deveria.

De acordo com a resenha, há uma série de atividades que favorecem o ensino-aprendizagem da língua, estimulando o aluno a refletir e a se posicionar criticamente diante da realidade, além de lhe dar instrumentos para construir conceitos, identificar elementos gramaticais e perceber o funcionamento deles. Em relação à análise lingüística, o material favorece o estudo tanto de aspectos funcionais quanto formais, de modo harmônico, apresentados em diferentes graus de profundidade.

Cabe ressaltar que o Guia/2005 revela-se bastante crítico, apontando tanto aspectos que se mostram consistentes nos livros, quanto aqueles que se apresentam com insuficiência, comprometendo sua eficácia didático-pedagógica. Em muitos materiais, a questão da análise lingüística recebeu severas críticas, como a excessiva exploração de conteúdos de gramática normativa, com especial atenção à nomenclatura e a atividades mecânicas que não estimulam a reflexão do aluno. *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002) não foi questionado em relação a isso.

Resta-nos mostrar de que forma o livro se desvencilhou das críticas e como aborda os conteúdos de análise lingüística.

2.3.2 Características gerais do livro

O material destinado à 8ª série apresenta 288 páginas, incluindo bibliografia. Divide-se em quatro unidades temáticas inter-relacionadas, contendo três capítulos cada. Cada capítulo aborda temas que se relacionam com o tema global. Eles se estruturam em quatro partes, que se subdividem: **a)** Estudo do texto: Compreensão e interpretação; **b)** Para escrever com adequação; **c)** A língua em foco e; **d)** Divirta-se.

Em “Estudo do texto: Compreensão e interpretação”, após a apresentação de um texto, há uma série de atividades que buscam a compreensão e a interpretação. No item “A linguagem do texto”, por meio de exercícios, o aluno é conduzido a uma análise da linguagem, como de expressões, uso de determinados termos, recursos, procurando-se depreender a contribuição deles para o sentido do texto. No próximo item: “Trocando idéias”, baseando-se no tema abordado pelo texto, instiga-se o posicionamento do aluno diante dele, de questões que envolvem sua realidade. Ainda nesta parte, no item “Produção de Texto”, tendo em vista um determinado gênero textual, é introduzido um texto e imediatamente uma série de atividades que levam o aluno a compreendê-lo e a destacar as características específicas do gênero. Em seguida, na parte titulada “Agora é sua vez”, propõe-se a produção de um texto do gênero trabalhado anteriormente.

Em “Para escrever com adequação”, promove-se um estudo de algumas características específicas do gênero estudado anteriormente ou de alguns aspectos que nele se manifestam com certa intensidade.

O trabalho com a metalinguagem é desenvolvido em “A língua em foco”, onde se realiza um estudo de alguns conteúdos gramaticais, subdivididos em: “Construindo o conceito”, em que, a partir de um texto, procura-se realizar um progressivo estudo de um determinado conteúdo gramatical; “... na construção do texto” (as reticências correspondem a um conteúdo específico), em que, a partir de um texto, é trabalhado o conteúdo gramatical por meio de explicações breves e de alguns exercícios; “Linguagem e interação”, em que há uma série de exercícios que promovem o aprofundamento do conteúdo em questão.

“Divirta-se” apresenta-se como momento de entretenimento com a leitura de textos humorísticos, como histórias em quadrinhos.

Na passagem de um capítulo a outro, há o “Intervalo”, que propõe a retomada de conteúdos estudados por meio de atividades lúdicas e projetos. Os alunos se confrontam aqui com situações concretas de produção textual.

Os capítulos são nomeados pela área temática dos textos que neles serão trabalhados, não pelos conteúdos gramaticais abordados. Em relação a aspectos quantitativos, esses conteúdos ocupam de 35% a 40% do número de páginas dos capítulos, o que pode ser um indício de outra concepção de ensino de língua portuguesa, baseada na necessidade de desenvolver a competência comunicativa do aluno e não o domínio de regras e metalinguagem.

2.3.4 Análise da concordância nominal no livro

A concordância nominal é trabalhada na terceira unidade, no segundo capítulo. Após o estudo de diferentes tipos de textos que têm como tema o relacionamento amoroso e da produção textual, inicia-se o tópico designado “A língua em foco” (p. 191)⁹, título que aponta para o fato de que questões relativas à língua serão abordadas. Esse tópico divide-se em três subtópicos: construindo o conceito; conceituando; a concordância na construção do texto.

O item “Construindo o conceito” (p. 172) inicia-se com a leitura de um texto jornalístico publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em 15/06/2001, titulado “Agora em nova embalagem”. O subtópico aponta para o processo, para a reflexão, para um estudo que começa pela compreensão e não pela forma, sugerindo uma gramática estudada não com um fim em si mesma, mas como aquela que auxilia a produção e compreensão de textos. A esse texto, seguem-se as seguintes perguntas:

Na frase “um agricultor japonês da cidade de Zentsuji teve uma idéia inusitada”, por que o verbo *ter* está na 3ª pessoa do singular?

No trecho “produzir melancias quadradas para fazê-las caber no refrigerador”:

a) A que palavra do texto se refere o pronome **las** que acompanha o verbo **fazer**?

b) O adjetivo **quadradas** refere-se à palavra **melancias**.

- A que classe de palavras pertence **melancias**?

- Por que o adjetivo **quadradas** está no feminino e no plural?

(p. 191)

Nesse exercício, parte-se do uso para iniciar o estudo de aspectos gramaticais. Retiram-se duas frases para análise. A primeira questão tem por objetivo a análise do verbo “*ter*”, no sentido de fazer que o aluno observe que está na 3ª pessoa do singular pela concordância com o sujeito “um agricultor japonês...”. O foco da segunda questão é a referenciação (deve-se analisar um pronome e destacar que ele se refere a um determinado substantivo, por isso tem o gênero feminino e número singular), a classificação de palavras (deve-se destacar que “melancia” é um substantivo) e a

⁹ Como nos itens anteriores, não fazemos a referência completa ao livro quando citamos um fragmento, destacamos somente o número da página.

concordância, ou seja, o aluno é levado a observar que determinado adjetivo está no singular porque concorda com o substantivo que o antecede, o que o faz refletir sobre a forma e a função dos elementos que se relacionam.

Observamos que o livro didático procura, aos poucos, fazer referência à concordância nominal. Como o título do item nos mostra, busca-se, primeiramente, construir o conceito e, após, tratar a questão mais especificamente. Nesse momento não se faz referência à concordância nominal, mostra-se o funcionamento da linguagem, a relação entre as palavras no texto.

Antes de tratar essa questão, o livro aponta aspectos relativos a ela, que, ao menos teoricamente, já fazem parte da bagagem do aluno. De acordo com os autores, a concordância nominal refere-se àquela que se faz entre um nome, como um substantivo, e os adjetivos, artigos, numerais, pronomes que a ele se referem. O aluno observa, por exemplo, no exercício número dois (p. 191), que o pronome “las” se refere a “melancias”, ou seja, substitui-se essa palavra para evitar repetição, por isso apresenta-se aquela forma. Também analisa por que a palavra “quadradas”, em “melancias quadradas”, está no feminino e plural.

O próximo item, designado “Conceituando”, como o nome explicita, conceitua a “concordância nominal”. Para isso, expõe:

No texto acima, observamos... o fato de o substantivo **agricultor** estar no singular determinou o emprego do adjetivo **japonês** também no singular. Isso porque o adjetivo concorda com o substantivo em número. Em ambos os casos, houve concordância. (p. 191)

Observamos que o aluno é conduzido a uma reflexão sobre o estudo anterior para, a partir dele, ampliar seus conhecimentos. Tendo como referência a mesma frase analisada no primeiro exercício, aponta para a concordância da mesma palavra, “agricultor”, porém, agora, com outra palavra, mais próxima a ela: “japonês”, a fim de que o aluno compreenda que as palavras fazem a concordância com todas que a elas se referem. Feito isso, conceitua-se:

Concordância é um princípio lingüístico que orienta a combinação das palavras na frase.
Na língua portuguesa, há dois tipos de concordância: nominal e verbal.

Concordância nominal é a concordância, em gênero e número, entre o substantivo e seus determinantes: o adjetivo, o pronome adjetivo, o artigo, o numeral e o particípio. (p. 192)

Como podemos observar, este livro e o primeiro conceituam a concordância nominal da mesma forma, ou seja, destacam que se refere à concordância/combinação entre determinadas palavras.

Após o item “Conceituando”, inicia-se a “Regra Geral”. Primeiramente, introduz-se uma história em quadrinhos, cuja leitura é solicitada aos alunos. Em seguida, menciona-se:

Observe que os adjetivos **delicioso, vermelho, denso e adocicado** se referem ao substantivo **sangue** e concordam com ele em gênero e número [...] Além do adjetivo, outras palavras- artigos, pronomes adjetivos, numerais e particípios- também concordam em gênero e número com o substantivo a que se referem:**As minhas duas** camisetas **brancas** estão **manchadas** de tinta [...]. (p. 192)

O texto promove uma reflexão sobre a linguagem em uso, sobre o comportamento das palavras no texto. Após, introduz-se a seguinte frase e menciona-se:

Trouxemos para ela sapatos e bolsa vermelhos.

Nela há um adjetivo- **vermelhos**- que se refere a dois substantivos de gêneros diferentes: **sapatos**, que é masculino, e **bolsa**, que é feminino. Por se referir a dois substantivos de gêneros diferentes, o adjetivo está no masculino e no plural. Mas também é possível a concordância com o substantivo mais próximo: Trouxemos para ela sapatos e bolsa **vermelha**. (p. 192)

Não há reflexão sobre a relação forma e sentido, ou seja, não se reflete sobre os diferentes efeitos de sentido obtidos pelas diferentes concordâncias: a concordância com o substantivo mais próximo gera ambigüidade na frase, pois propicia duas leituras (a bolsa é vermelha ou a bolsa e os sapatos o são). Nesse caso, poderiam ser questionadas as regras “impostas” pela gramática normativa, que parecem não considerar os efeitos de sentido que as desinências de gênero e número podem favorecer, parecem tratar apenas do plano formal.

Em seguida, é dado um exercício em que o aluno deve ler o poema (transcrito abaixo) e reescrevê-lo “fazendo a devida concordância das palavras entre parênteses”:

Receita de acordar palavras

palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são (liso) (áspero) (leve) ou (denso)
para acordá-(lo) basta um sopro
em sua alma
e como pássaros
vão encontrar seu caminho
(p. 193)

Nesse exercício, busca-se a reflexão do aluno sobre o plano semântico e formal da língua, já que terá que analisar a que se referem as palavras “liso”, “áspero”, “leve”, “denso” e “lo” para fazer a concordância. Não foram isoladas frases ou palavras, já que se abordou o texto como um todo significativo, cujos elementos adquirem sentido em relação a outros.

Apesar desses aspectos positivos, podemos inferir, até o momento, que a gramática, para esse material didático, é vista como um “conjunto de regras que deve ser seguido” (POSSENTI, 1996, p. 64), o que fica claro, por exemplo, pelas palavras selecionadas para compor o enunciado de exercícios. No relativo ao poema, o aluno deve reescrever o poema “fazendo a devida concordância” (p. 193), ou seja, há uma única forma para completar o poema adequadamente.

Após o exercício sobre o poema, insere-se o item “Regras especiais de acordo com a variedade padrão”. Esse item é dividido em três partes, cada uma tratando da questão da variabilidade ou não de um conjunto de palavras ou expressões. No primeiro tem-se:

1. As expressões **é proibido**, **é necessário**, **é preciso**, **é bom** ficam invariáveis quando acompanhadas de substantivos de sentido genérico:
É proibido entrada. É necessário cautela.
É preciso sensibilidade. Fruta é bom.
(p. 193)

Esse item vai tratar especificamente de algumas questões relativas à concordância, de acordo, como o nome destaca, com a “variedade padrão”. Em vez de “norma padrão”, o livro faz referência a ela não como uma “norma”, mas como uma entre tantas variedades que a língua apresenta. Parece situar todas essas variedades no mesmo nível, considerando, assim, que não há manifestações inferiores ou superiores. O

termo “padrão” continua, pois se trata de uma variedade adotada como norma institucionalizada, compatível com situações formais.

Esse item é uma explanação teórica a respeito de algumas expressões que se mantêm invariáveis quando acompanhadas de determinados substantivos, os de sentido genérico. Apresenta-se a discussão por meio de uma metalinguagem e de frases soltas, como a primeira, “É proibido entrada” (p. 193). Após esse item, inserem-se os de número dois e três, que trazem, também por meio de frases soltas, exemplos da concordância de nomes e adjetivos, tal como no item anterior.

Não há reflexão sobre a língua, apenas se apresentam as regras de concordância sem analisar o comportamento das palavras no texto, ou seja, o que conduziu ao uso de determinada concordância. Destaca-se, por exemplo, que a palavra “bastante” concorda com o substantivo quando tem valor de adjetivo, sem fornecer, ao menos, exemplos que o mostrem (o mesmo ocorre com as palavras “meio”, “pouco”, “muito”, “caro”, “barato”). Não se discutem as diferenças de sentido que essas palavras adquirem em diferentes contextos de uso, o que é responsável pelas diferentes formas. Em síntese, trata-se de uma teoria que visa à aplicação de uma regra que, certamente, não fará sentido ao aluno.

Em seguida, são propostas seis atividades. Na primeira, “1- Justifique o emprego das palavras ‘menos’ e ‘mesmo’ no anúncio:” (p. 194), o aluno deverá analisar a linguagem em uso, o sentido das palavras destacadas e refletir sobre seu comportamento formal, ou seja, analisar por que não sofreram variação, como é o caso de “menos calorias”, que acompanha uma palavra de gênero feminino e número plural. Se o exercício propiciar esse tipo de reflexão, sensibilizará o aluno para a análise do plano formal e semântico da palavra, mostrando-se, assim, produtivo. No entanto, se o aluno fizer uso da metalinguagem sem refletir sobre a língua e mencionar, por exemplo, que “menos” é um advérbio, portanto invariável, não houve uma aprendizagem consciente e produtiva do conhecimento gramatical.

Após essa questão é dado o exercício número dois, que apresenta o seguinte enunciado e algumas frases para exercitar o que se pede:

1-Reescreva as frases seguintes fazendo a devida concordância das palavras entre parênteses:

a)Meu avô gosta de folhear jornais e revistas (velho).

b)A porta (meio) aberta deixava ver a cômoda e o guarda-roupa (desarrumado).

c)Ao meio-dia e (meio), (bastante) operários saem para almoçar em casa. [...] (p.194)

Nesse exercício, tem-se que reescrever dez frases fazendo a concordância “adequada” das palavras que estão entre parênteses. O objetivo é que se apliquem, em diferentes frases, as regras gramaticais expostas anteriormente. A questão apresenta apenas uma possibilidade de realizar a concordância entre as palavras em cada frase, em casos em que é possível duas, como a frase “a”. Dessa forma, não leva à reflexão sobre as diferentes formas de estabelecer a concordância entre as palavras, que são “aceitas” pela gramática normativa e responsáveis por diferentes efeitos de sentido (na frase “a”, de acordo com a gramática normativa, há duas possibilidades de concordância do adjetivo, com o substantivo mais próximo ou com os dois; no entanto, se se opta pela primeira, “revistas velhas”, também se produz o efeito de que somente “revistas são velhas”, os jornais não o são).

O exercício três permite a reflexão sobre o plano semântico da língua, instiga a reflexão do aluno, que tem de discorrer a respeito do sentido da palavra “bastante/s” em três frases, dizer em qual delas tem o sentido de “várias”, “diferentes”. O número quatro não propicia análise da língua, não leva a uma reflexão sobre o sentido da palavra, pede-se apenas que o aluno observe em que frase “bastante é um advérbio que intensifica a ação verbal”.

O exercício número cinco está relacionado a uma análise do plano semântico da língua. Pede-se que o aluno “Observe a palavra **bastantes** na primeira e na segunda frases” e responda: “Que sentido ela tem em cada uma dessas frases?” (p. 194), o que lhe permite articular forma e sentido, sendo, portanto, uma atividade de reflexão.

No exercício número seis, tem-se:

Leia as frases que seguem, comparando o emprego da palavra **caro**:

Você pagou caro essas luminárias

Você comprou luminárias caras.

a) Nas duas frases, a palavra **caro** acompanha outra palavra. Identifique em cada uma das frases qual é essa palavra.

b) Qual é a classe gramatical da palavra **caro** em cada frase?

c) Levando em conta a classe gramatical da palavra **caro** em cada uma das frases, como se justifica sua concordância.?

(p. 194)

Trata-se de um exercício de gramática normativa que não propicia reflexão sobre os diferentes planos da língua. Na letra “a”, o aluno tem somente que observar o que a palavra “caro” acompanha. Nesse caso, não podemos excluir a possibilidade de haver diferentes interpretações, pois “acompanha” seria suficiente para que o aluno diga que “caro”, na primeira frase, relaciona-se ao verbo “pagar”? Se se pergunta sobre o que “acompanha” as determinadas palavras, seria “errado” mencionar que “caro” está acompanhando também a palavra “essas”? De acordo com o *Minidicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 2000, p. 12), o verbo “acompanhar” diz respeito a “rodear-se; cercar-se”, independente da posição em que se encontra, anterior ou posterior.

Na letra “b”, o aluno tem que dizer qual a classe gramatical da palavra “caro”, como uma forma de criar situações que lhe permitam o domínio da nomenclatura gramatical e, na letra “c”, deve, tendo em vista essas classes gramaticais, justificar a concordância, ou seja, dizer que, sendo um advérbio ou adjetivo, permanece ou não invariável. Parece que tão importante quanto saber usar a linguagem conforme a variedade padrão, é ter o domínio da nomenclatura gramatical, tal como a expõe o livro didático.

Após esses exercícios, dá-se início a outro tópico relativo à concordância nominal: “A concordância na construção do texto”, que trabalha a linguagem em uso. O aluno deve, nesse momento, responder a quatro questões relativas ao poema “Papo de Índio”, transcrito abaixo:

Papo de Índio

Veu uns ômi di saia preta
Cheiu di caixinha e pó branco
Qui eles disserum qui chamava açucri
Aí eles falarum e nós fechamu a cara
Depois eles arripitirum e nós fechamu o corpo
Aí eles insistirum e nós comemu eles.
(p. 195)

Sobre esse poema, como foi mencionado, são feitas algumas questões. Na primeira, tem-se um exercício que busca a análise do sentido do texto, remete-o a seu contexto extralingüístico, mostrando-se, assim, bastante produtivo. Permite o trabalho com a interdisciplinaridade dentro da sala de aula, relacionando linguagem, história e cultura. Desperta a reflexão do aluno sobre os fatos históricos do Brasil-colônia, já

que, além de outros aspectos, tem que se manifestar sobre os “ômi de saia preta” e por que eles carregavam tais objetos.

O exercício número dois possibilita uma investigação acerca da linguagem do texto, da relação entre a linguagem oral e escrita, das marcas de oralidade.

2- O texto, apesar de escrito, apresenta algumas marcas da linguagem oral.

a) Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas da ortografia oficial.

b) Identifique no texto dois procedimentos lingüísticos que sejam próprios de relatos ou narrativas orais.

c) Explique a relação entre o título e as marcas da oralidade oral.

(p. 195)

Há um trabalho bem feito com a questão da variação lingüística. Na letra “a”, por exemplo, o aluno poderá mostrar que a palavra “ômi” foi escrita da mesma forma como é pronunciada por pessoas que usam uma determinada variedade da língua. Irá também mencionar, na letra “c”, que se tentou reproduzir, na escrita, um “papo entre índios”, daí o uso de uma linguagem que se aproxima da oralidade. Esse exercício proporciona um paralelo entre as diferentes manifestações lingüísticas, mostrando que há características que as especificam e que, de acordo com a variedade padrão, há regras de ortografia.

O exercício número três, como o anterior, faz o aluno refletir sobre a linguagem oral e escrita, tendo em vista a “variedade padrão”:

3- Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à variedade padrão:

a) Reescreva todo o texto na variedade padrão da língua. Se quiser, mantenha expressões como fechar a cara e fechar o corpo.

b) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras “Veiu”, “cheiu” e “fechamu”? Por que elas sofreram alterações?

c) Dessas três palavras que deixam de observar os princípios da concordância, quais se assemelham mais entre si? Por quê?

d) Desses desvios em relação à variedade padrão, qual deles é socialmente considerado mais grave? Por quê?

(p. 195)

O aluno terá que analisar quais são as marcas da oralidade e expressões que fogem à variedade padrão e reescrever o texto de acordo com essa variedade. É um exercício de adequação lingüística que propicia uma importante reflexão sobre o texto e, certamente, sobre as futuras produções escritas dos alunos, uma vez que busca ampliar o

repertório lingüístico. O aluno vai observar, com o auxílio do professor, que, no caso do poema, o uso da variedade não ocorreu por acaso: está ligada ao fato de o índio não ser um falante da variedade padrão da língua ou não aceitar a submissão ao costume do branco, mantendo sua prática de canibalismo. Essas discussões levam a uma análise do plano mórfico, sintático e semântico da língua, ou seja, a uma reflexão sobre ela.

É interessante a forma como o livro aborda a variação lingüística. Na letra “d” do número três, ao questionar sobre os “desvios” presentes no texto que são considerados “mais graves” pela sociedade, deixa bem claro, mais uma vez, que são considerados “desvios [...] em relação à variedade padrão”, como uma forma de evitar o preconceito contra a variedade que, muitas vezes, o aluno possui. Da mesma maneira que procura expor a equidade das variedades, ou seja, sem um grau de hierarquia, não oculta o preconceito que determinadas variedades sofrem, como uma forma de conscientizar os alunos da necessidade de dominar diferentes linguagens e saber usá-las de acordo com o contexto.

O exercício número quatro aborda também a variedade não padrão, considerando seu uso no texto e no falar de grande parte da população brasileira:

4-Essas situações e outras do texto demonstram que o autor, intencionalmente, fez uso de variedades lingüísticas não padrão para tratar de uma situação de colonização, de dominação política e cultural do branco colonizador sobre o índio.

a) Os desvios lingüísticos empregados são específicos da fala dos índios brasileiros ou caracterizam variedades não padrão da língua portuguesa, sendo, por isso, próprios da fala de grande parte dos brasileiros? Justifique.

b) Com base em sua resposta, quem o índio do texto representa?

c) Uma das formas de dominar um povo é destruir sua cultura e sua língua. Mas, no texto em estudo, o índio é quem acaba dominando e devorando o colonizador. Essa atitude é compatível com o tipo de língua empregado? Por quê? (p. 196)

De acordo com esse exercício, o autor utilizou determinada variedade lingüística para tratar da colonização. Trata-se de uma excelente atividade que chama a atenção do leitor para o fato de que a linguagem é o reflexo da cultura, da ideologia de um povo. Pelo “papo” do índio, ou, melhor, pela linguagem do poema, é possível caracterizar quem são, de fato, tais índios, sem que o texto o tenha dito explicitamente. O índio não representa apenas o povo que habitava as terras americanas na época da colonização. Ele representa grande parte dos brasileiros que possui uma determinada variedade

lingüística em decorrência do nível socioeconômico e cultural (essa resposta pode ser dada à letra “b” da questão).

As questões de um a quatro, que relacionam linguagem, história e cultura, mostram-se de grande importância no ensino de língua portuguesa, uma vez que oportunizam ao aluno a observação de como é possível reconhecer as intenções do autor por meio da linguagem que utiliza, como no poema, em que ele fez uso de uma determinada variedade como uma forma, talvez, de fazer que o índio dominasse e “devorasse” o colonizador. Além disso, o aluno constata que se pode caracterizar o falante não somente pelo que procura explicitar nos textos, mas, em especial, pelos recursos lingüísticos que usa. Há o reconhecimento de que determinadas escolhas, como dos “desvios” de concordância apresentados no texto, são importantes na construção do texto, são frutos da intencionalidade do autor.

Após os exercícios, insere-se um breve texto “Para que serve a concordância”, no qual se explicitam as razões de estabelecer a concordância entre as palavras do texto:

A concordância- verbal ou nominal- está ligada aos princípios lógicos que regem a língua e o pensamento humano. Concordar adequadamente o sujeito com o verbo ou o adjetivo com o nome pode tornar o texto mais preciso, sem ambigüidades, mas o principal valor da concordância é social (p. 196)

Enfatizando o valor social da variedade padrão e o preconceito contra as formas que a ela fogem, o livro aponta razões para o uso (portanto, para o estudo) da concordância, destacando que é necessária, em especial para que não se corra o risco de ser julgado por seu uso “indevido”. É uma forma de alertar os alunos sobre as diversas variedades lingüísticas e o valor que têm na sociedade, o que, certamente, os motiva a determinadas escolhas em diferentes contextos. Mostrar esse valor social da concordância é extremamente importante, visto que se trata de um dos princípios lingüísticos mais exigidos socialmente.

O tópico “Linguagem e Interação”, título que nos remete a uma proposta de trabalho interativo com a linguagem, inicia-se com uma história em quadrinhos, cujos personagens são duas cobras que dialogam:

A: O que diz aí no seu manual de instrução sobre a Terra?

B: “A Terra é um planeta redondo, chato nos pólos...”

A: “ E nos domingos sem futebol” (p. 196)

Sobre essa tira, cuja seleção de palavras (“chato”) é responsável pelas diferentes atribuições de sentido que são realizadas pelos interlocutores, questiona-se:

1. No 2º quadrinho:

a) Com que substantivo os adjetivos **redondo** e **chato** concordam?

b) Considerando-se o contexto, qual é o significado do adjetivo **chato**?

2. O humor da tira está no 3º quadrinho, em razão do jogo que é feito entre os significados de uma palavra do quadrinho anterior.

a) Em que palavra o humorista se apoiou para criar o humor?

b) Que significado essa palavra adquire no novo contexto? (p. 196)

A primeira questão trata da concordância nominal. O leitor é levado a observar com que concordam as palavras “redondo” e “chato”. A letra “b” da mesma pergunta dirige-se ao estudo dos sentidos da palavra “chato” dentro daquele contexto lingüístico. Com esse exercício, pode-se refletir sobre a linguagem em uso e sobre os efeitos produzidos pela seleção de palavras que apresentam diferentes sentidos em decorrência do contexto em que se encontram.

O exercício número dois aborda a mesma questão. Promove uma análise dos efeitos de sentido produzidos por palavras usadas em diferentes contextos de uso. O aluno irá observar que “chato” primeiramente está relacionado à forma, tem o sentido de “plano”, “sem relevo” (é o sentido encontrado em dicionários) e, em seguida, baseando-se no uso da palavra pelos usuários da língua, significa “sem graça”. O livro considera, assim, a linguagem em uso, sua realização em diferentes contextos. Exercícios como esses, que visam à análise dos efeitos de sentido da língua em um determinado contexto, são importantes para que se reflita sobre a língua em uso, sobre as intenções do locutor, para que se possa, assim, fazer uso consciente dela.

O exercício número três, que encerra o item destinado ao estudo da concordância nominal, também é um trabalho de reflexão sobre a língua:

3- Leia as frases abaixo e compare-as quanto à concordância e quanto ao sentido. Todas elas são próprias da variedade padrão da língua.

I. Tenho apenas um carro e uma casa velha.

II. Tenho apenas um carro e uma casa velhos.

III. Tenho apenas uma casa e um carro velho.

IV. Tenho apenas uma casa e um carro velhos.

Levando em conta que o adjetivo **velho** se refere sempre aos substantivos **carro** e **casa**, responda:

a) Dependendo do contexto, em quais das frases pode haver ambigüidade, isto é, a impressão de a palavra **velho** referir apenas a um substantivo?

b) Das duas frases em que o adjetivo concorda com os dois substantivos, qual delas apresenta uma seqüência sonora mais agradável aos nossos ouvidos?

(p. 197)

São dadas quatro frases com o adjetivo em diferentes formas, ou seja, com diferentes desinências (de gênero e número), para que o aluno observe as diferentes possibilidades de concordância com os substantivos a que se referem e os efeitos que produzem as concordâncias distintas. É uma atividade bastante produtiva que torna propícia a articulação forma e sentido, mostrando que as marcas (a forma) evidenciam diferenças semânticas. De acordo com Soares (1979), exercícios como esses, que pertencem à gramática de uso, colocam à disposição do aluno elementos da língua que lhe servem de instrução de sentido, tendo, assim, relevância, se o objetivo é fazer que o aluno reconheça as diversas possibilidades que a língua oferece e saiba fazer uso delas em diferentes contextos comunicativos, em especial naqueles que exigem o uso da variedade padrão.

A análise que se faz aqui aponta diversos momentos em que o livro realiza um trabalho de reflexão sobre a língua, dando “sentido” ao estudo dos elementos gramaticais ao estabelecer correlação entre eles e a representação dos sentidos produzidos nos textos. Isso contribui para uma aprendizagem consciente da língua, não por meio de exercícios mecânicos, mas de uma prática significativa que envolve a análise da linguagem em funcionamento, considerando-se seus diferentes planos.

2.4 ESTUDO COMPARATIVO DO TRATAMENTO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL NOS TRÊS LIVROS DIDÁTICOS E NOS PCN

O estudo do tratamento da concordância nominal nos livros didáticos *Português-palavras e idéias* (NICOLA; INFANTE, 1995), *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2002) e *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002) revela que mudanças foram provocadas no ensino do aspecto gramatical após a publicação dos PCN, ainda que o publicado antes já traga questões que o aproximam dos referenciais.

A proposta de ensino do primeiro livro apresenta-se ora ligada à tradição escolar de ensinar gramática normativa, ora ao que preceituam os PCN. Em primeiro lugar, cabe mencionar que inicia o estudo da concordância nominal por meio de frases soltas e não possibilita ao aluno um processo de construção do conhecimento, já que lhe dá

pronta a teoria, as regras, sem lhe propiciar reflexão sobre o funcionamento da linguagem, tal como sugerem os PCN.

Em alguns momentos, o objetivo do livro não é “desenvolver (no aluno) o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto” (BRASIL, 1998, p. 49), mas, sim, desenvolver a capacidade de identificar, explicar regras gramaticais e dominar a nomenclatura. Isso pode ser observado, por exemplo, em “3. Destaques particulares” (NICOLA; INFANTE, 1995, p. 176-177), em que apresenta uma lista de palavras que têm comportamento de adjetivo ou advérbio (portanto concordam ou não com a palavra a que se referem), sem chamar a atenção do aluno aos sentidos que as palavras assumem em determinados contextos, ao comportamento das formas, ao que conduziu ao uso. Também há exercícios dessa natureza, que pedem, por exemplo, a função sintática de determinados termos ou a classificação de palavras.

Além disso, o livro não considera a variação lingüística e não possibilita a comparação entre fala e escrita. Não há, como sugerem os PCN (BRASIL, 1998, p. 60), análise da língua em uso que mostre a variação no que diz respeito, por exemplo, aos componentes em que ela se manifesta, como na sintaxe, mais especificamente a concordância. Realiza-se somente o trabalho com a variedade considerada “padrão”.

No entanto, não se pode deixar de destacar que há momentos em que o livro propicia um trabalho reflexivo com a língua, por meio de determinados exercícios e da análise da língua em uso (há um trabalho com poemas, propagandas, histórias em quadrinhos...), levando o aluno a analisar o comportamento de determinadas formas e seu sentido. Dessa forma, o aluno observa que as marcas evidenciam diferenças morfossintáticas e semânticas, que o conduzem à leitura do texto.

Em relação ao segundo livro, *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2002), mostra-se bastante instigante pelo fato de se mostrar preso à proposta de ensino de língua materna tão criticada pelos PCN. Em linhas gerais, trata-se de uma abordagem sistemática da concordância que não promove a reflexão sobre os fatos da língua, pretende-se, somente, “transmitir” as regras gramaticais e levar o aluno a praticar seus conhecimentos metalingüísticos. Por meio de uma proposta aparentemente ligada ao que preceituam os PCN (podemos observar a tentativa de aplicar ou parecer aplicar os referenciais por meio, por exemplo, do título do capítulo sobre a concordância, “Para refletir sobre a língua”), o aluno depara com uma teoria

pronta que trabalha com o plano mórfico e sintático da língua, deixando de lado, a quase todo momento, o semântico.

Apesar de introduzir textos de diferentes gêneros, como sugerem os PCN, em geral não se realizam atividades de análise lingüística. Neles, os alunos têm que, por exemplo, encontrar substantivos que estejam no plural, substantivos masculinos, reconhecer a classe gramatical de palavras destacadas, destacar a função sintática, entre outros exemplos.

Não se considera, em nenhum momento, a variação lingüística, não são abordados textos em que ela se manifesta. Também não há nenhum tipo de reflexão sobre a linguagem oral e escrita, cuja necessidade apontam os PCN.

Em síntese, o livro não estimula a aprendizagem consciente da concordância; é a gramática estudada com fim em si mesma e não como um meio que auxilia na produção e leitura dos textos. A gramática não se justifica como um caminho para a compreensão dos textos, mas tão somente um caminho que leva o indivíduo a falar corretamente, o que equivale ao uso, talvez inconsciente, das regras gramaticais.

A análise do terceiro livro, *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002), aponta para a existência de mudanças em alguns aspectos, como propõem os PCN. Primeiramente, destaca-se o trabalho com a variação da língua no que diz respeito à concordância nominal e a comparação, ainda que incipiente, entre fala e escrita, como sugerem os PCN, para os quais “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno” (BRASIL, 1998, p. 82). O livro considera a existência das diferentes manifestações da língua como legítimas, conscientizando o aluno, do valor social que cada uma tem.

Além disso, há alterações no ensino dos tópicos gramaticais pela forma como os conteúdos são abordados. A partir do princípio dos referenciais teóricos de que a “constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados” (BRASIL, 1998, p. 49), apresentam-se os conteúdos em diferentes graus de complexidade, em um processo de construção do conhecimento. Primeiramente introduz-se o item “Construindo o conceito”, em que, por meio de um artigo jornalístico e de algumas questões, pretende-se dar subsídio ao ensino do conteúdo gramatical em

questão. Após, desenvolve-se o designado “Conceituando”, que se apropria do trabalho realizado anteriormente para refletir sobre o estudo da concordância.

O livro, com exceção de alguns momentos, é consciente da necessidade da “criação de contextos efetivos de usos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 78), tal como apontam os PCN. Em vários momentos, são inseridos textos de diversos gêneros antes de introduzir teorizações sobre determinados aspectos gramaticais. Há artigos jornalísticos, histórias em quadrinhos, poemas, propagandas, gêneros considerados “privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos.” (BRASIL, 1998, p. 54).

Apesar desses aspectos que aproximam a proposta do livro com as que sugerem os PCN, há momentos em que ele se revela bastante preso à tradição de ensinar gramática normativa sem reflexão sobre os conteúdos, sem partir para uma análise da linguagem em uso. Isso se manifesta, por exemplo, no item “Regras especiais de acordo com a variedade padrão”, que tem como objetivo a exposição de regras sem análise do que conduziu a determinados usos, como o exemplo: “se o substantivo for determinado por artigos ou pronomes, a concordância é feita normalmente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 193). Também há exercícios dessa natureza, como “Qual é a classe gramatical da palavra caro em cada frase?” (p. 194), preocupados com o domínio da nomenclatura pelo aluno. Trata-se de questões que não contribuem para uma aprendizagem consciente e significativa dos conteúdos; é o estudo da gramática como um fim em si mesma, não com o objetivo de atuar na expressão escrita e oral do aluno.

Observamos, portanto, que a proposta dos PCN baseada na análise da linguagem em uso e no trabalho reflexivo está contribuindo para a reelaboração dos livros em casos específicos, como o denominado *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002). O segundo livro, *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2002), revela que a proposta não está exercendo influências no ensino, pois o trabalho que se consolidou no ensino da língua ao longo dos tempos continua vigorando. Inquietamo-nos, assim, com a insistência em um ensino que se mostrou bastante carente para o desenvolvimento do domínio lingüístico do aluno e indagamo-nos sobre os motivos que levam, por exemplo, à adoção do segundo livro pelas escolas. Trata-se do desconhecimento de critérios básicos de análise de livros didáticos pelo professor? Trata-se da falta de comprometimento dos educadores com a educação? Trata-se da formação do docente? Ou, então, do que a “sociedade” cobra do professor?

Se as perguntas um e três forem as mais pertinentes, acreditamos que esta pesquisa irá colaborar não somente com a nossa formação enquanto pesquisadoras, mas, em especial, com a educação, que necessita não somente de propostas de ensino, mas de estudos relacionados à análise dessas, que tragam à tona questões cruciais neste momento marcado por tantos problemas na educação, como no ensino da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que teve como objetivo analisar a concordância nominal em três livros didáticos de 8ª série publicados antes e após a “criação” dos PCN para verificar a existência de mudanças em seu tratamento, percorreu o seguinte caminho: **a)** Primeira Parte, que discute considerações teóricas sobre língua e linguagem; gramática; PCN de língua portuguesa; livro didático; concordância nominal, no *Dicionário de lingüística e gramática*, de Câmara Junior, em gramáticas e em pesquisas recentes e; **b)** Segunda Parte, que se centra na análise do tratamento da concordância nominal nos livros didáticos *Português – palavras e idéias*, de Nicola e Infante (1995); *Ler, entender, criar: língua portuguesa*, Vieira e Figueiredo (2002), e; *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2002), estabelecendo, no final, estudo comparativo do tratamento da concordância nominal nos livros e nos PCN.

As discussões e reflexões feitas ao longo desta dissertação levaram-nos a concluir que o ensino da língua portuguesa, em especial do tópico “concordância nominal”, precisa abordar a língua em sua dinamicidade e abordá-la de modo reflexivo. O estudo da variação pode contribuir para essa abordagem se o aluno souber que a língua considerada padrão sofre variação condicionada por diversos fatores, que pode contribuir para os efeitos de sentido produzidos no texto. Assim, as variações lingüísticas não podem ser analisadas apenas como um erro que deve ser imediatamente corrigido, mas como uma busca de atribuir sentido ao que se diz e como reflexo das condições socioeconômicas e culturais do usuário da língua.

Foram importantes os estudos e pesquisas recentes sobre a concordância, pois consideram a língua em uso, lugar onde se manifesta o fenômeno da variação, permitindo-nos observar as diversas formas de o usuário realizar a concordância entre as palavras no texto, que se mostram, muitas vezes, distantes das regras encontradas na gramática normativa. Tais estudos são o reflexo de um fenômeno que se estende por todas as partes do país e que se faz presente na fala e na escrita de muitos brasileiros, motivos pelos quais não se deve admitir uma postura alheia a ele.

Como pôde ser observado, o primeiro livro analisado, *Português - palavras e idéias* (NICOLA, INFANTE, 1995), publicado três anos antes da “criação” dos PCN, contempla várias questões postas nesse conjunto de documentos, pois, ainda que não

trabalhe com a variedade lingüística (trabalha somente com a variedade compatível com situações formais), tampouco com a linguagem oral, propicia momentos de reflexão e análise da língua em uso (há vários tipos de textos, como histórias em quadrinhos e propagandas). O livro ora apresenta uma teoria pronta, a “exposição” de regras, operando sobre os planos mórfico e sintático, deixando de lado o semântico, ora promove a reflexão sobre o conteúdo, permitindo ao aluno a análise do comportamento dos elementos, o que dá instruções de sentido ao texto, contribuindo para a sua leitura. Ao promover a articulação dos diversos planos da língua, o aluno adquire as ferramentas básicas para a aprendizagem das regras gramaticais, podendo utilizá-las em diferentes contextos lingüísticos.

O estudo do livro *Ler, entender, criar: língua portuguesa* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2002), mesmo já sob a “nova” ordem, revela um tratamento preso ao ensino da gramática normativa, com pouca reflexão sobre a língua e sem contemplar suas variedades. Convém destacar que a hipótese de encontrar nesse livro, publicado quatro anos após os PCN (1998), a incorporação da teoria foi refutada. Ele não aborda a variação da língua, tampouco suas manifestações orais. Contempla a linguagem em uso ao abordar uma variedade de textos, como publicitários e artigos de jornal, porém não se manifesta neles a variação: são escritos de acordo com as regras da gramática normativa. São poucos os casos em que se promove um trabalho de reflexão lingüística, que permitem a análise do comportamento/funcionamento das palavras no texto. Em geral, apenas se mostram as regras, o que não contribui para uma aprendizagem consciente e efetiva dos conteúdos.

As análises feitas apontam mudanças no tratamento da concordância em um caso específico, o livro *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002), que articula dois importantes elementos no ensino, foco deste trabalho: a análise da língua em funcionamento e o trabalho reflexivo, ainda que tenham sido constatados exercícios e questões teóricas que não contemplam esses elementos. Ainda que dê destaque à língua escrita, contempla a fala e permite ao aluno a análise das diferenças entre elas. Também promove o estudo da variação lingüística, atentando para seu valor social, para as diferenças em relação à variedade considerada padrão e para os efeitos de sentido produzidos nos textos. O livro contribui, em vários momentos, para uma aprendizagem consciente dos elementos gramaticais, ao promover a relação entre eles e a representação dos sentidos produzidos nos textos, dando “sentido” à gramática, vista não como um fim em si mesma.

Tendo em vista essas considerações, é correto afirmar que a consciência da necessidade de mudanças em relação ao estudo da língua, em especial dos conteúdos gramaticais, está penetrando de forma gradual na sociedade, que não pode negar a importância que eles têm no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e discursivas do aluno. Acreditamos que, a fim de haver uma aprendizagem consciente e significativa dos conteúdos, torna-se extremamente importante a criação de um espaço que possibilite um “fazer reflexivo” em sala de aula, que permita o trabalho com uma gramática reflexiva, se se quer contribuir para a formação efetiva do aluno enquanto usuário da língua que transita constantemente por diferentes contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 416-429.
- BORTOLANZA, João. Estudos diacrônicos e gramática. In: SILVA, Denise Elena Garcia da; LARA, Gláucia Muniz Proença; MENEGAZZO, Maria Adélia (Orgs.); *Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas*. Campo Grande/MS: UFMS, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL EM EXAME., nº 20, p. 06-38, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática: referente a língua portuguesa*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 77-78.
- CASTILHO, Ataliba de Castilho. In. XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Orgs) *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. Rio de Janeiro: Parábola, 2005, p. 51-62.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens (8ª série)*. 2.ed. São Paulo: Atual, 2002.
- DETTONI, Rachel do Valle. *A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança lingüística no dialeto da Baixada Cuiabana – Mato Grosso*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (Tese de Doutorado).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 12.
- FNDE-Livro didático. Ministério da Educação (Brasil). 2004. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2007.
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. da Costa. *O livro didático em questão*. 2.ed. São Paulo: Cortez: 1993.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KARIM, Jocineide Macedo. *A variação na concordância de gênero na fala da comunidade de Cáceres- MT-* 2004. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2004. (Dissertação de mestrado).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça Koch. In. XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Orgs). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. Rio de Janeiro: Parábola, 2005, p. 123-131.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTINS, Iara F. de Melo. *Gramática e funcionalidade na escola: algumas reflexões*. In: SILVA, Camilo Rosa; HORA, Dermeval da.; CHRISTIANO, Maria Elizabeth (Orgs). *Lingüística e práticas pedagógicas*. Santa Maria: Pallotti, 2006.

MATOS, Francisco Gomes; CARVALHO, Nelly de. *Como avaliar um livro didático-língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.

MURRIE, Zuleika de Felice. *Repensando o ensino-aprendizagem da gramática no 1º grau*. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Portuguesa: 1º grau- 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/CENP, 1994, p. 95-129.

NAVARRO, Ana Maria Mattos. *A variação na concordância de gênero na variedade lingüística do Paraná tradicional rural*. Londrina: Universidade Estadual, 2005. (Dissertação de mestrado).

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Português- palavras e idéias* (8ª série). 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PERINI, Mário A. Sintaxe. In: SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos*. São Paulo: SE/CENP, 1987.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, Egon. *Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado*. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora Bezerra. *O livro didático de português*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática*. 25. ed. São Paulo: Atual, 1999, p. 401-415.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Aspectos da concordância de número no português do Brasil*. Revista Internacional de Língua Portuguesa (RLP)- Norma e Variação do Português. 12/94, 12: 37-49.

SOARES, Magda Becker et al. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau*- Sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: MEC/Departamento de Ensino Fundamental/FENAME, 1979.

SOUZA, Maria Cecília Perez; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo: Cortez, 1993.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. *Ler, entender, criar: língua portuguesa (8ª série)*. São Paulo: Ática, 2002.

WAGNER, Nalgis de Fátima. *Textos orais de informantes caboclos de Caçador (SC): variação diatópica e diastrática*. Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004. (Dissertação de mestrado).

ANEXOS

ANEXO A

O estudo da concordância nominal no livro *Português-
palavras e idéias*

ANEXO B

O estudo da concordância nominal no livro *Ler, entender, criar: língua portuguesa*

ANEXO C

O estudo da concordância nominal no livro *Português:
linguagens*