

Reflexão sobre a sintaxe em dois livros didáticos de língua portuguesa

Suzana Cortez *

Resumo:

Este trabalho constitui uma investigação inicial de como a sintaxe é abordada nos livros didáticos de língua portuguesa. Tem como objetivo contemplá-la no âmbito do ensino de língua, pois acreditamos que as concepções teóricas subjacentes ao ensino determinam a metodologia, ou seja, a maneira de se trabalhar o conteúdo, neste caso, a sintaxe. Para tanto, adotamos dois livros didáticos com perspectivas distintas, os quais servirão para expor nossas reflexões.

Os estudos que se voltam para o ensino de língua portuguesa, ou mais especificamente, que se propõem a analisar o livro didático (LD), pouco ou quase não contemplam a sintaxe, porque em grande parte situam suas reflexões no âmbito geral da gramática. No entanto, dada a alta incidência de conteúdos de sintaxe nos livros didáticos de língua portuguesa, conforme atesta a pesquisa de Neves (1990, apud Travaglia, 1996: 103) na qual mais de 70% dos conteúdos gramaticais apontam para a sintaxe e morfologia, em detrimento do trabalho com texto (menos de 3%); e por outro lado sua relevância no ensino de língua, consideramos importante investigar como a sintaxe vem sendo abordada nos LDs.

Inicialmente, antes de nos determos na análise dos LDs, é preciso esclarecer não apenas o conceito de língua, subjacente a este trabalho, mas esclarecer a noção de sintaxe que defendemos, como também refletir, ainda que em poucas linhas, o que é , e a que se destina o ensino de Língua Portuguesa.

1. Língua, sintaxe e ensino

A concepção de língua norteadora deste trabalho implica uma concepção funcional de língua, que não se limita ao código lingüístico, mas entende-a como lugar de interação, onde os falantes se tornam sujeitos. A partir dessa concepção, evidenciamos que a sintaxe por si não permite uma efetiva aprendizagem da língua, nem a interpretação de todos os seus fatos. Conforme Azeredo (1995:13): “*A sintaxe é parte do sistema da língua que permite criar e interpretar frases, mas (...) de fato, a sintaxe não explica tudo na criação e interpretação de frases*”. Tal afirmação orienta-nos para compreender a sintaxe como parte integrante da língua, por isso não negamos a sua importância no ensino, embora não a concebamos de maneira autônoma, desvinculada dos reais fatos da língua e dos aspectos pragmáticos e textuais.

Assim, o ensino de língua constitui o momento em que os falantes ampliam e desenvolvem sua competência comunicativa, ou seja, sua capacidade de compreen-

* Trabalho realizado na disciplina Língua portuguesa V, sob orientação da Prof. Márcia Mendonça, em 1998.2.

são e produção textual nas diferentes situações comunicativas, através de atividades que contemplam o aspecto lingüístico (léxico e gramática) no uso efetivo da língua. Sobre isso, podemos citar Travaglia (1996:109):

“A proposta é trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação.”

O autor ainda defende que a reflexão é fator fundamental para aprender a língua e entender seu funcionamento:

“Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão em torno da linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.” (Travaglia, 1996:107).

Desta forma, não acreditamos na eficácia do ensino de língua baseado essencialmente na metalinguagem, que tem como núcleo central a gramática, ou mais especificamente, a sintaxe como conteúdo predominante, desvinculado de situações comunicativas reais. De acordo com Geraldi (1997:88): *“A maior parte do tempo e do esforço gasto durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua”*. Isto pode ser percebido na maioria dos LDs através de exercícios e mais exercícios destinados a instrumentalizar o aluno quanto ao domínio da terminologia gramatical, a fim de prepará-lo, por exemplo, para fazer identificação de conjunções e classificação de orações e períodos de maneira descontextualizada. De acordo com Mendonça (1999:2):

“Não concebemos essa sistematização como os tradicionais ensino da terminologia ou análise das palavras, expressões e frases, muito menos se tomadas descontextualizadas, mas como a oportunidade de conhecer e utilizar determinados recursos gramaticais fundamentais ao estabelecimento das relações de significado num texto e, portanto, da explicitação das intenções dos usuários.”

Neste aspecto, os LDs falham porque não contribuem para desenvolver a competência comunicativa do aluno, que acaba sendo medida com base nas questões respondidas corretamente. Se *“o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”* (Possenti, 1997:36), as quais acontecem não apenas no dia-a-dia, mas também no espaço sala de aula, não é por meio de exercícios estruturais e descontextualizados que o aluno efetiva sua competência. Em virtude disso, não é válido medir a capacidade comunicativa do aluno com base exclusiva nas respostas corretas dos exercícios, pois assim ele será preparado apenas para ser bem sucedido em sala de aula ou nos concursos, mas não, para as práticas textuais e

interpretativas da vida.

Parece, então, transformar-se o ensino de Língua Portuguesa num grande paradoxo, pois que falantes da língua, aprendendo português durante todo o período escolar, ainda insistem num saber não efetivado e, pior ainda, não estão seguros quanto à produção textual, decretando verdadeira guerra à disciplina, sendo constantes as afirmações de que não sabem português.

A sistematização tratada por Mendonça (1999) põe-nos diante da perspectiva tradicional de caráter eminentemente estrutural. Esta perspectiva, predominante nos LDs desde as primeiras décadas do século XX até os anos 60, decorre da tradicional concepção de língua entendida enquanto sistema, como atesta Soares (1998:55): “*ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical*”. Tal concepção estende-se até a década atual, mesmo com as interferências dos estudos lingüísticos e da psicologia, os quais reorientaram o ensino de língua no sentido de “*uma nova concepção de língua, de gramática e de texto para alterar radicalmente o ensino da língua (...), o aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas no tempo e no espaço em que vive.*” (Soares,1998:55)

Após essas considerações, passemos a tratar destas duas perspectivas, a tradicional e a sociointeracionista, nas coleções de LDs.

2. A análise nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Conforme dito acima, os dois LDs aqui analisados apontam para perspectivas opostas no ensino de língua portuguesa: o LD “*Falando a mesma língua*” (FERREIRA e ALMEIDA, 1994) contempla a perspectiva tradicional, sendo aqui tratado por LD1; e o LD “*Português*” (GUINDASTE et al, 1996) contempla a perspectiva sociointeracionista, sendo tratado por LD2.

O LD1 atribui grande relevância aos conteúdos gramaticais, especialmente à sintaxe, trabalhada fora da produção textual, negligenciando a produção do texto vinculada à reflexão gramatical. Dos 28 tópicos gramaticais estudados, 19 dizem respeito à sintaxe, restando 8 à morfologia e 1 à estilística. Tais conteúdos são trabalhados por exercícios de classificação ou complementação de “frases isoladas”, geralmente extraídas do texto da lição, mas que se encontram descontextualizadas em relação ao texto, que acaba por ser utilizado como *pretexto*, conforme denominado por Geraldi (1997). Vejamos alguns exemplos¹:

¹ Foram omitidas algumas alternativas do exercício

(1)

Complete com o tipo de oração subordinada substantiva solicitado.

Lembre-se de utilizar a conjunção integrante *que*.

- a) Cheguei a uma conclusão: _____ (apositiva)
- b) O objetivo era _____ (predicativa)
- c) Estamos esperançosos _____ (completiva nominal)
- d) Todos têm interesse _____ (completiva nominal)
- e) Os pedestres reivindicam isto: _____ (apositiva)
- f) O bom seria _____ (predicativa)

(2)

Divida os períodos em orações, classificando cada uma delas em coordenada sindética e assindética.

- a) Os alienígenas fizeram um plano, trabalharam muito e descobriram os azulanos.

- b) A praia estava lotada, todos curtiam o mar e o sol.

(3)

Reúna as duas orações de cada item, formando um período composto por coordenação. Estabeleça entre elas o tipo de relação pedido, utilizando uma conjunção adequada. Observe o exemplo:

As crianças assistiam ao filme. Elas ficaram apaixonadas pelo E.T. (*adição*)²
As crianças assistiam ao filme e ficaram apaixonadas pelo E.T

- a) A nave espacial partiu. Um extraterrestre perdeu o embarque. (*adversidade*)

- b) Fique tranqüilo. Você está entre amigos. (*explicação*)

- c) Spielberg é um consagrado diretor de filmes. Seu trabalho é respeitado pelos críticos de cinema. (*conclusiva*)

Os exemplos (1) e (2) correspondem aos exercícios tradicionais para identificar, completar e classificar orações, portanto não apresentam novidades, reforçando nossas afirmações. Quanto ao exemplo (3), chamamos atenção para o fato de que, no LD1, este exercício é precedido por um texto, que trata exatamente do tema das frases, no entanto, não é feita qualquer referência ao texto no enunciado da questão. Consideramos este fato agravante, porque, para responder tal exercício, não é preci-

² Grifo nosso

so ler o texto, pois basta saber quais as conjunções (adversativas, explicativas e conclusivas) para escolher a que se encaixa na oração, sem ser necessário contextualizá-la, ou seja, apoiar-se no texto para reflexão. Mais uma vez, tem-se o texto como *pretexto*, reduzido à condição de elemento acessório ou *decorativo*, não se estabelecendo qualquer reflexão sobre o texto no exercício, já que a relação expressa entre parênteses propõe a resposta. Em decorrência, este tipo de exercício não desperta o aluno para a reflexão sobre o conteúdo lingüístico (coordenação) e do uso que ele pode fazer desse recurso sintático, para construir textos e melhor compreendê-los nas atividades de produção e compreensão textual; do contrário, o aluno acaba por ser levado a responder o exercício mecanicamente a fim de satisfazer o enunciado da questão.

As *tentativas* de trabalho efetivo com o texto (poesia, conto, textos de propaganda e notícia), no LD1, ocorrem ao longo de toda a coleção, nas quais constatamos uma separação entre o conteúdo sintático e a produção textual, como no exemplo abaixo.

(4)

Escreva um período simples e outro composto. Inspire-se na cena abaixo.

Para a realização desse exercício, há uma fotografia de um astronauta pisando a Lua, um texto não-verbal, sujeito a transformar-se em texto escrito conforme as idéias e a criatividade do aluno, que poderiam ser organizadas de acordo com a estrutura solicitada pelo enunciado da questão. Porém este enunciado não propõe construção textual, limitando-se a pedir um período simples e um período composto desconectados. Neste ponto, o LD1 comete uma grande falha.

Essa maneira de tratar o conteúdo sintático pode ser, em boa medida, justificada pela proposta do livro, onde encontramos seções exclusivas para tratar de cada um destes temas: gramática, texto, entendimento do texto e produção de texto. Entre os objetivos específicos do conteúdo sintático, identificamos as seguintes palavras: *reconhecer*, *identificar*, *usar corretamente*, *classificar* e *empregar corretamente* em nenhum momento associados à produção textual.

Por outro lado, o LD2 associa reflexão contextualizada sobre os assuntos gramaticais associados ao texto, que não se reduz a mero pretexto. O LD2 flagra a gramática em seu funcionamento, como mostra o exemplo (5) abaixo, onde há *slogans* de propaganda para fins de análise gramático-textual; e o exemplo (6), onde há uma frase extraída do texto da lição também para reflexão gramatical:

(5)

Além dos aspectos da propaganda citados anteriormente, há outros: uso de estrangeirismos, ambigüidades, diferentes jogos de palavras, aspectos ortográficos, segmentação fora do convencional, inversão de ordens de palavras. Explique por que são interessantes as seguintes propagandas: ³

³ Ver nota de rodapé 1

- a) Dedetizadora Veneza. E você não encontra mais barata.
- b) Por um precinho você leva um pacotão.
- c) Moda inverno, a gente encontra no Müller.
- d) Só existe uma coisa mais bonita que um sutiã Triumph. Outro sutiã Triumph. Triumph, o sutiã.

(6)

A multidão, inquieta, aguardava o início do ritual que conhecia tão bem. Agora responda:

- a) Por que não há vírgulas antes do *que*?
- b) Por que o verbo *aguardava* está no singular? Que regra permite esta concordância?
- c) Dê outros exemplos que obedecem à mesma regra. Se necessário, consulte uma gramática.

O exemplo (6) revela ainda a postura que o LD2 assume frente à gramática, entendida como livro de consulta, e não como núcleo central no ensino de língua. Isso mostra que o assunto trabalhado é motivo não só de análise e reflexão, mas também de discussão em sala, orientada pelo professor. A ausência de resposta das questões no livro do professor testemunha a possibilidade de discussão, reflexão e a contribuição do aluno no processo de aprendizagem, justificando o *sociointeracionismo*.

Outro dado interessante no LD2 é a abordagem das orações numa atividade de produção textual, à medida que contempla os aspectos da coesão e coerência textuais. Este trabalho requer, por exemplo, uma compreensão contextualizada do emprego das orações reduzidas e do uso de certos conectores, a fim de que o aluno possa relacionar as orações, organizando o texto para a produção de sentido. Neste caso, o conhecimento da terminologia gramatical é secundário (o que não significa desnecessário) em relação a uma construção textual coerente no processo de aprendizagem da sintaxe. Vejamos o exemplo (7) abaixo:

(7)

Reúna as informações abaixo num único período mantendo o sentido e evitando as repetições.⁴

- c) A recessão fechou empresas.
A recessão colocou milhares de operários no desemprego.
A recessão tirou dinheiro do bolso da clientela.
Essa clientela comprava discos.
- b) Essa clientela ia a shows.
O paulista James Müller tem 28 anos.
Ele toca desde os 14 anos.
Ele toca bateria.

⁴Ver nota de rodapé 1

Quanto Müller tinha 14 anos, tinha como ídolo os integrantes da banda Jackson Five.

Os exemplos extraídos do LD2 apontam para a perspectiva sociointeracionista, bem como o trabalho com a sintaxe concomitante à reflexão e/ou produção textual, em detrimento dos exercícios tradicionais baseados em classificações para treinar o aluno na terminologia gramatical. Este LD representa os primeiros passos de um lento processo de mudança no ensino de língua portuguesa, ou da reorientação na maneira de tratar o texto e a gramática, objetivando potencializar a competência comunicativa do aluno, preparando-o para lidar com as atividades lingüísticas fora da escola.

Conclusão

Apesar de este trabalho constituir breve investigação sobre a sintaxe nos livros didáticos de língua portuguesa, de algum modo, oferece subsídios para a avaliação de outros livros didáticos, pois acreditamos que a maioria se situa entre as duas perspectivas investigadas nos LDs aqui expostos. A análise do LD1 alerta-nos para a resistência do tradicionalismo no ensino de sintaxe, ao mesmo tempo que aponta as falhas na maneira de tratar o conteúdo sintático. Diante da perspectiva inovadora de LD2, podemos perceber como a perspectiva tradicional é restrita para interpretar e explicar os fatos sintáticos, e sobretudo contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Referências Bibliográficas

- AZEREDO, J. C. (1995). *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro, Zahar.
- FERREIRA, G. e ALMEIDA M. A. (1994). *Falando a mesma língua*. São Paulo, FTD.
- GERALDI, J. W. (1997). Concepções de linguagem e ensino de português. In: J. W. GERALDI org. *O texto em sala de aula*. São Paulo, Ática.
- GUINDASTE, R.; TIEPOLO E. e MEDEIROS S. A. (1996). *Português*. Curitiba, Módulo.
- POSSENTI, S. (1997). Sobre o ensino de português na escola. In J. W. GERALDI org. *O texto em sala de aula*. São Paulo, Ática.
- MENDONÇA, M. (1999). *A sintaxe dos livros didáticos: ainda um desafio*. Recife (mimeo).
- SOARES, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In N. B. BASTOS org. *Língua portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo, EDUC.
- TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez.