

**UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO:
AS FUNÇÕES DO RELATIVO *ONDE* E DA SUPERLATIVAÇÃO
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**Daniela Porte (UFF)
Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFF)**

Abstract: The teaching of the Portuguese Language has for some time become the target of effective academic research. This is essentially due to the constant negative results of the students' linguistic performance in regular education. In order to contribute to the development of Applied Linguistics researches in Native Language Teaching, we propose to examine, in light of the functionalist theory, the way textbooks have been developing their work with the locative "Where" as well as adjectives and adverbs as superlative.

Key-words: functionalist linguistic; mother language teaching; didactic book.

Resumo: O trabalho com o ensino de língua portuguesa, já há algum tempo, tem-se tornado causa de efetivas pesquisas acadêmicas. Este fato deve-se, essencialmente, aos constantes resultados negativos acerca do desempenho linguístico dos alunos no ensino regular. Numa tentativa de contribuir com os avanços das pesquisas da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna, propomo-nos a analisar, à luz da teoria funcionalista, de que maneira o livro didático vem desenvolvendo o trabalho com o item locativo *onde* e com a superlativação de adjetivos e advérbios.

Palavras-chave: linguística funcional; ensino de língua materna; livro didático.

INTRODUÇÃO

A experiência de um professor de Língua Portuguesa em sala de aula representa a possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento linguístico dos alunos tanto no âmbito da escrita, quanto no da oralidade. Será analisando e avaliando atividades de produção e interpretação textual, bem como as demais atividades exploradas no cotidiano escolar, que o professor poderá perceber os entraves e os progressos do saber linguístico de seu alunado. Inseridos nesta realidade pudemos constatar, em turmas preparatórias para o vestibular, que

grande parte de nossos alunos não conseguiam empregar com propriedade recursos relativamente simples da produção textual escrita, tais como o uso de pronomes relativos e a priorização de traços típicos da língua escrita.

Mergulhados na intenção de entender as dificuldades de nossos alunos e dispostos a ajudá-los, passamos, então, a refletir sobre as causas dos problemas mencionados anteriormente. Sabendo que se tratava de alunos, em sua maioria, em fase de conclusão do ensino básico (fundamental e médio) em escolas públicas da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro, constatamos, através dos próprios alunos, que durante todo o percurso escolar o livro didático foi o principal recurso para o acompanhamento das aulas de língua materna. Sendo assim, temos como objetivo analisar de que maneira o livro didático trabalha dois conteúdos específicos das aulas de língua portuguesa: o uso do pronome relativo *onde* e o processo de *superlativação* dos adjetivos e dos advérbios com base em pressupostos funcionalistas. Mais especificamente, fizemos uma breve abordagem sobre os processos de gramaticalização, polissemia e iconicidade.

Selecionamos para análise do livro didático a *Gramática Reflexiva – Texto, Semântica e Interação*, de Cereja e Magalhães (2005). Tal escolha foi motivada pelo fato de ser um exemplar de expressiva presença nas salas de aula, seja de escolas particulares ou públicas, no Estado do Rio de Janeiro, dentre os últimos anos. Ressaltamos, ainda, que mais de sessenta por cento dos alunos do curso preparatório para o vestibular¹ havia utilizado o livro no Ensino Médio, ou dele lançaram mão para fazer algum tipo de pesquisa escolar.

A justificativa essencial de nossa pesquisa está na certeza de que o livro didático ainda representa o principal, se não único, instrumento de trabalho para a grande maioria dos professores brasileiros. Dessa forma, propomo-nos analisar, à luz da teoria funcionalista, como uma dessas obras vem tratando o estudo da língua no tocante à relação “gramática e uso

¹ O curso ao qual nos referimos nesta pesquisa é o Pré-vestibular Social da Fundação CECIERJ, consórcio CEDERJ. Trata-se de uma das modalidades de estudo oferecida por uma junta das Universidades públicas do Rio de Janeiro, em que tivemos a oportunidade de ser bolsista durante o ano de 2008, lecionando a disciplina Língua Portuguesa para seis turmas com 25 alunos, em média.

linguístico”. Em outras palavras, nossa pesquisa visa à avaliação da forma que um livro didático de grande expressão em nosso Estado explora determinados conteúdos da disciplina língua portuguesa, considerando, sobretudo, a concepção funcionalista sobre o ensino de língua materna.

A CONCEPÇÃO FUNCIONALISTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Linguística tem contribuído expressivamente, desde a década de 70, para os estudos do processo de ensino aprendizagem do português brasileiro (UCHOA, 2000, p. 63). Ainda hoje, muitas Universidades brasileiras preocupam-se em oferecer em seus programas de pós-graduação cursos cujas “orientações teóricas e metodológicas diversas são voltadas para conteúdos específicos do ensino da língua: leitura, produção textual, gramática, variação linguística...” (UCHOA, 2000, p. 64). Ocorre, porém, que embora levantemos esforços em prol da melhoria qualitativa do ensino no nível básico, pelos resultados dos exames de vestibular, provas de avaliação governamentais, e por nossa própria experiência na rede pública e particular, o ensino de língua portuguesa no Brasil ainda está longe de produzir leitores e escritores emancipados em seu saber linguístico.

Os estudos acadêmicos voltados para aplicação de pressupostos linguistas no ensino de língua portuguesa preocuparam-se, num primeiro momento, em denunciar de que forma vinham sendo construídas as aulas de português. Muitos autores, dentre os quais destacamos Franchi (1986), Neves (2003) e Bechara (2002), escreveram livros que apontavam uma verdadeira crise entre o que a Universidade apregoava como certo e o que, de fato, os professores eram capazes de construir em seus cotidianos escolares. Sendo assim, grande parte do que pudemos ler sobre o ensino da língua portuguesa tratava de questões como a presença ou a ausência da gramática no ensino básico, o ensino estéril de uma série de regras

prescritivas sobre a língua, ou ainda, o fracasso das aulas de língua materna constatado nas produções e interpretações de textos de nossos alunos.

Em suma, o que percebemos a partir dessas produções acadêmicas e da realidade que nós mesmos vivenciamos no cotidiano escolar foi uma insatisfação quase generalizada com a forma de se trabalhar a língua portuguesa na sala de aula, sobretudo porque esta forma trazia perceptível ineficácia para aquilo que almejávamos alcançar com as aulas de língua materna. Diante deste quadro, então, concluímos que o ensino da língua portuguesa, pautado exclusivamente nas regras prescritas pela gramática normativa, e exercitado através de atividades isoladas de um contexto real de comunicação, não é capaz de produzir falantes aptos a operar a interpretação ou a produção dos diversos tipos de textos a que nossos alunos são expostos ao longo de suas vidas.

Certamente, como consequência dessa prática, surgem dois grandes problemas. Primeiro, pouco se percebe de diferenças entre os objetivos da disciplina Língua Portuguesa do ensino fundamental para o ensino médio (NEVES, 2003, p. 9). O conteúdo a ser “ensinado” é basicamente o mesmo, muito embora seja óbvia a diferença de comportamento cognitivo de um aluno do 6º ano do ensino fundamental para um aluno do 3º ano do ensino médio. Em segundo lugar, o desinteresse dos alunos pelas aulas acaba por acarretar uma queda ainda mais acentuada no rendimento escolar e no desenvolvimento do saber linguístico deles.

Concomitantemente a estes dois problemas, coexistem outros dois fatores contribuintes para a insatisfação com a qualidade do ensino de língua portuguesa: a rara presença do trabalho com a modalidade oral da língua e a falta de livros didáticos com propostas de ensino que realmente auxiliem nossos alunos no processo de emancipação linguística. Sobre este último fator, cabe ressaltar, mais uma vez, que a importância de discutirmos as consequências da falta de um bom apoio didático na sala de aula torna-se extremamente imprescindível quando reconhecemos que a esmagadora maioria das escolas de

nosso país apresenta o livro didático como principal recurso motivador para o processo ensino-aprendizagem.

A teoria funcionalista apresenta, neste panorama, uma outra maneira de conceber a língua e a gramática trazendo, assim, uma nova proposta acerca do ensino da língua materna. Os preceitos teórico-metodológicos norteadores da linguística funcional estabelecem relações entre funções e formas nos diferentes âmbitos gramaticais, a partir da concepção de que a língua deve ser entendida como uma “atividade social, enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14). Isto é, a língua é “determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14). Por isso, longe de entender a prática da língua portuguesa em sala de aula como um produto concluído, pronto a ser entregue aos alunos, o funcionalismo redimensiona o ensino da língua sob o viés de uma correlação motivada por fatores pragmático-discursivos, entre forma e função.

Em outras palavras, a teoria funcionalista não compreende a prática da língua portuguesa em sala de aula como mera explanação sobre rótulos típicos das categorias morfológicas ou sintáticas trabalhadas como instâncias isoladas. Ao contrário, defende a construção de um processo que leve em conta, primordialmente, as situações reais de uso trazidas pelo aluno para sala de aula. Considerando, sobretudo, o “impacto em termos de facilidade/dificuldade de processamento de unidades gramaticais, a questão dos propósitos subjacentes a qualquer interação, ou a identidade dos interlocutores e seu maior ou menor grau de familiaridade” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 15). Todos esses aspectos são constituintes decisivos para a prática do ensino da língua, especialmente, quando pensamos nos critérios de avaliação do conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Dessa forma, a proposta funcionalista visa ao exercício da língua baseado não em categorias isoladas e interdependentes, mas sim, na condição de texto. O ensino de língua deverá, portanto, priorizar fatores linguísticos procedentes dos próprios alunos para, então,

avançar nas regras da língua desconhecidas por eles. Neste sentido, cabe ressaltar que o funcionalismo não propõe o abandono da gramática tradicional para o trabalho em sala de aula, mas sugere que este esteja baseado, primordialmente, nas necessidades surgidas das interações comunicativas trazidas pelos próprios alunos.

A proposta funcionalista sugere, então, a perspectiva de ampliar os critérios de análise na identificação de um item gramatical. Ao aluno, serão apresentados fatores discursivo-pragmáticos estabelecidos nos níveis morfossintático, semântico e pragmático. Assim, a língua portuguesa deverá ser analisada a partir de um contexto, que permitirá ao aluno perceber as diversas variantes linguísticas, bem como as motivações para tais variações.

Assim posto, podemos sintetizar a proposta funcionalista para o ensino de língua materna como uma perspectiva bem próxima àquela direcionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que sugere a reflexão da língua a partir das relações entre sentido e expressão, entre forma e função. Ou seja, a perspectiva funcionalista sobre a prática da língua pátria estabelece a observação das estruturas linguísticas funcionando como “marcas ou pistas de sentidos” (OLIVERIA; CEZARIO, 2007, p. 93) a serem apreendidas de um texto.

GRAMATICALIZAÇÃO, POLISSEMIA E ICONICIDADE

Segundo Heine *et al.* (1991, p. 150), o termo gramaticalização diz respeito ao percurso unidirecional de um morfema que passa do estatuto lexical ou menos gramatical para o estatuto gramatical ou mais gramatical. Esses autores apontam também, como básico na gramaticalização, o “princípio da exploração de velhos meios para novas funções”, de Werner e Kaplan. Esse princípio postula que conceitos concretos são empregados para entender, explicar ou descrever fenômenos menos concretos.

Nesse sentido, a gramaticalização é um processo de mudança lingüística pelo qual ocorre a alteração do significado de uma determinada palavra. No processo, por exemplo, um item lexical ou construção sintática assume funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas. O elemento gramaticalizado tende a tornar-se mais regular e previsível em termos de uso, ao perder sua liberdade sintática.

A polissemia está relacionada à abstratização de um dado elemento lingüístico, sem, contudo, haver mudança de categoria. Respectivamente, podemos exemplificar ambos os casos a partir do item gramatical *onde*, um dos nossos objetos de pesquisa.

Vejamos os seguintes exemplos, retirados de OLIVEIRA (2007, p.185 e p.186):

- (1) *Muitos anos mais tarde o mesmo gênio maléfico tornou a passar pelo local **onde** outrora cometera o bárbaro crime.* (texto didático religioso)
- (2) *Eu estava sentado num banco alto do lado direito do ônibus, próximo da roleta, quando percebo um elemento se aproximando do banco **onde** eu estava sentado e anuncia o assalto pedindo meu relógio e pegando meu dinheiro no bolso da camisa.* (D&G – Niterói)
- (3) (...) *Depois disso... teve a **noite** onde foi escolhido o grupo de cinco pessoas mais ou menos...* (D&G – Natal).

Nos dois primeiros casos, (1) e (2), percebemos o emprego prototípico do relativo *onde*, funcionando claramente como um representante locativo. Nestes casos, o item gramatical assume a função determinadora de um espaço físico e concreto. Em (3), o item aparece em outro contexto, sob a mesma forma, mas com função distinta: a prototipicidade espacial assume “referência temporal, abstratizando-se para cumprir este sentido derivado” (OLIVEIRA, 2007, p. 186). Função ainda mais específica assumirá o item gramatical *onde* no exemplo abaixo, retirado de uma produção textual de um aluno de curso público preparatório para o vestibular, em Niterói:

- (4) *Os políticos, por sua vez, não apresentam boa proposta de governo, de forma clara e bem fundamentada. Preferem as músicas sem sentido e muitas vezes atos engraçados*

o que não é o que se espera de um governante. E os que conseguem chegar ao poder, deixam de defender as causas do povo, onde vão contra o povo que o elegeu, de forma egoísta e corrupta.

No exemplo (4), uma outra função desponta para o item gramatical que, a princípio, aparece eminentemente como um locativo. O autor do texto utilizou o vocábulo *onde* como um conectivo transpositor do sentido misto de conclusão e de consequência: aqueles políticos que conseguem chegar ao poder e não defendem as causas do povo estão contrariando, de forma egoísta e corrupta, o próprio povo. Ou seja, a conclusão ou a consequência de elegermos um político corrupto é ter “as causas do povo” abandonadas.

Antes de observarmos como os conceitos de polissemia e gramaticalização correlacionam-se com os exemplos supracitados, faz-se necessário pontuar a estreita relação existente entre as variações de uso de um item gramatical com o gênero do texto em que ele está inserido. Sobre tal relação, encontramos esclarecedora reflexão, ainda em OLIVEIRA (2007, p. 183), quando a autora nos apresenta a teoria de que itens locativos assumem a “condição de componentes de sequências tipológicas formadoras de gêneros textuais”. Nas palavras da própria autora:

(...) o tratamento dessa classe [itens locativos] deve levar em conta a polissemia que a caracteriza, em termos de derivação sentido espaço > tempo > texto, como propõe a teoria localista (BATÉREO, 2000), e possíveis trajetórias de gramaticalização advérbio > conector e advérbio > clítico / especificador (FURTADO DA CUNHA, OLIVEIRA e MARTELOTTA, 2003), partindo de sua funcionalidade na articulação das sequências tipológicas em que se inserem.

Diante das considerações e dos exemplos que acabamos de expor, podemos sintetizar como conceito de gramaticalização a mudança categorial que ocorre com dado item gramatical, estimulada pelas condições discursivo-pragmáticas em que está inserido tal item. Por outro lado, tomaremos o fenômeno linguístico da polissemia como as diversas funções que um único item gramatical poderá vir assumir no contexto de uso, transformando-se do sentido mais concreto para o mais abstrato (OLIVEIRA, 2007, p. 186).

Ambos os conceitos podem ser observados nos exemplos que acabamos de descrever. Nas frases (1) e (2), conforme já assinalamos, temos sequências tipicamente narrativas em que *onde* aparece em sua função mais concreta, com valor locativo. Já na frase (3), exemplificando o conceito de polissemia, o item *onde* amplia sua função locativo-espacial para provocar o sentido de tempo. E, finalmente, no exemplo (4), o item *onde* é empregado com função distinta daquela que comumente encontramos, a de conectivo. Este, talvez, seja o início do processo de gramaticalização de um item que pode vir a migrar de categoria e assumir funções outras que não a sua prototípica. Sendo assim, poderá representar a mudança linguística de um item que se especializou dentro da própria gramática.

Finalmente, podemos ressaltar, no processo de variação pelo qual perpassa o item *onde*, as divergências de funções resultantes dos contextos em que ele aparece. Enquanto nos três primeiros exemplos vimos claramente o favorecimento da função locativa espaço-temporal, mais ou menos abstratizada (justamente por se tratar de sequências narrativas), no último exemplo, a função conectora é favorecida pela sequência tipológica argumentativa. Desse modo, concluímos que se torna fator crucial para análise das variantes de um item gramatical a situação textual e discursiva em que estiverem inseridas as diferentes formas de uso de um item.

Um terceiro conceito da linguística funcionalista de igual importância para esta pesquisa é o princípio da iconicidade. Segundo Givón (1995), a abordagem funcionalista fundamenta-se em dois princípios gerais. O primeiro é o princípio da iconicidade que prevê uma conexão não-arbitrária e a existência de uma correlação de um-para-um entre forma e função na gramática da língua. A esse princípio Givón (1991) associa mais três princípios icônicos: (1) princípio da quantidade, no qual postula que uma maior quantidade, menor previsibilidade ou maior importância de informação receberá mais material de codificação; (2) princípio da adjacência, segundo o qual conceitos cognitivamente mais integrados manifestam-se, lingüisticamente, com maior integração morfossintática; (3) princípio da

ordenação linear, sob o qual afirma que a ordenação das formas no nível oracional e de organização textual revela a ordem de importância para o falante. O segundo princípio geral é o da marcação que envolve uma relação entre complexidade estrutural e cognitiva.

A conclusão a que se chega nos estudos contemporâneos sobre iconicidade é de que existem situações pragmático-discursivas propícias ao estímulo da correlação forma/função. Ao mesmo tempo, também encontraremos situações em que nenhuma motivação linguística possa parecer comprovada. Cabe ressaltar que, segundo Silva (2000), o processo de superlativação em língua portuguesa no Brasil constitui exemplo característico de motivada correlação entre forma e função.

Observando o *corpus* linguístico coletado pelo grupo de pesquisa *Corpus Discurso e Gramática de Natal*, Silva (2000) nos apresenta considerações instigantes para o trabalho com os diferentes níveis de superlativação em língua portuguesa. Em primeiro lugar, o autor enumera casos em que o superlativo aparece sob a forma de repetição enfática de um item gramatical, traduzindo assim o subprincípio icônico da quantidade. Vejamos um exemplo:

- (5) ... o que a gente vê demais e que tá sendo apregoado por aí é a que a pessoa é **ruim... ruim... ruim... ruim...** aí resolve ficar bom e passa para outra religião... né... no caso... tão procurando a Assembleia de Deus.. .porque é a única que diz que na hora que você se arrepende de seus pecados... você passa a ser bom... automaticamente... eu acho que não é assim... sabe Sheila? Não é você chegar e dizer assim... vou ficar bom agora... e de repente ficar bom... (Relato de opinião oral, aluna do 3º grau, p. 65).

Sobre esta forma de superlativação, o autor chama atenção para o fato de que “a repetição enfática do adjetivo e do advérbio reflete, em geral, a atitude do locutor em realçar um item dentre os demais, procurando chamar a atenção do interlocutor para esse item” (SILVA, 2000, p. 238).

Silva (2000) enumera, ainda, outros exemplos que retratam o emprego de superlativos de forma distinta daquela canonizada pela gramática normativa. O autor constata, não apenas na língua falada, mas também na escrita, a intensificação dos adjetivos e dos advérbios por

outros itens, dentre os quais destacamos o uso duplicado da sufixação (*bem pequenininho*) e de advérbios intensificadores (*bem idosa mesmo*). Tal constatação desperta-nos também a questão de que haveria uma outra motivação para o aparecimento de outras formas de superelevação do adjetivo e do advérbio, que não a simples falta de conhecimento da norma padrão.

Sendo assim, tornamos a nos remeter ao princípio funcionalista de iconicidade, já que, de maneira geral, a conclusão a que o próprio autor da pesquisa chega é de que “a utilização de formas alternativas de superelevação do adjetivo e do advérbio não se dá gratuitamente no texto. Pelo contrário, é decorrente de motivações semântico-cognitivas e de necessidades discursivas e pragmáticas surgidas na interação verbal” (SILVA, 2000, p.241). Em outras palavras, podemos considerar que duas formas novas de superlativar vêm aparecendo com frequência na língua portuguesa do Brasil: a repetição do mesmo item e a sua dupla intensificação. Este fato suscita a possibilidade de um possível desgaste das formas antigas já existentes na língua, porém, ilumina especialmente a questão de que existe relativa motivação entre conteúdo e expressão, derivada das intenções cognitivas do falante e das condições de interação discursiva.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Os dois autores dos quais nos valem os resultados de suas pesquisas – no caso, o uso do item locativo *onde* e as diferentes formas de superlativação – correlacionam muitos pontos de suas análises ao trabalho com a língua portuguesa na sala de aula. Por isso, motivados pelos resultados dessas pesquisas e pela certeza de que o ensino da língua materna ainda necessita de contínuas reflexões acerca de seu processamento, propomo-nos a verificar de que forma o livro didático analisado por nós sugere que um professor trabalhe os conteúdos supracitados.

O compêndio *Gramática Reflexiva – Texto, Semântica e Interação*, de Cereja e Magalhães (2005), traz em sua apresentação a concepção de que o mundo hodierno é caracterizado pela diversidade linguística; e, nele, estão presentes manifestações tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Justamente por isso, o estudante que se debruçar sobre as páginas desta gramática “reflexiva” encontrará a “língua portuguesa viva, isto é, utilizada em suas variedades oral ou escrita, padrão ou não padrão, formal ou informal, regional ou urbana, etc” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, Apresentação).

Trata-se de um livro dividido em cinco unidades – (1) A comunicação: linguagem, texto e discurso; (2) Fonologia; (3) Morfologia: a palavra e seus paradigmas; (4) Sintaxe: a palavra em ação; (5) Semântica e estilística: estilo e sentido. Essas unidades se subdividem em trinta e seis capítulos. As partes em que nossa pesquisa está centralizada localizam-se na unidade (3), capítulos 10, 12 e 14. Nestes, poderemos encontrar, respectivamente, os seguintes conteúdos: o adjetivo (flexão, o adjetivo na construção do texto e semântica e interação); o pronome (pronomes relativos, o pronome na construção do texto e semântica e interação) e o advérbio (valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais, o a advérbio na construção do texto e semântica e interação).

De maneira geral, os conteúdos do livro são subdivididos em três grandes partes as quais os autores intitularam de “(I) Conceituando”, “(II) O adjetivo (ou outra classe de palavra em estudo) na construção do texto” e “(III) Semântica e Interação”, todas elas acompanhadas de exercícios. Os capítulos são sempre iniciados por textos, verbais ou não verbais, seguidos de perguntas interpretativas para, então, entrarmos na seção “(I) Conceituando”. A esta parte, estão restritos pequenos comentários em boxes que trazem, além dos conceitos, a função sintática do item gramatical a ser estudado. Já na parte (II), em que se correlaciona o conteúdo gramatical ao texto, apresenta-se um único texto sobre o qual o estudante encontrará questões interpretativas. E, quase no final do capítulo, na parte (III), “Semântica e Interação”, segue-se

a mesma linha da subdivisão anterior, porém, agora os exercícios não são relativos a apenas um único texto.

Feitas tais considerações dos aspectos gerais do livro didático, cabe a nós salientar como foram abordados os conteúdos relacionados aos tópicos em análise nesta pesquisa. Antes, porém, convém reiterarmos que a proposta de analisar a forma como o pronome relativo é tratado no livro didático surgiu a partir do fato de constatarmos nas produções textuais de nossos alunos outros usos para o relativo *onde* que não aquele canonizado pela gramática normativa. Como uma das principais fontes de estudo para os alunos é o livro didático, intrigou-nos a forma como tal conteúdo era abordado no compêndio.

Para nossa surpresa, constatamos que é destinada à explanação do conceito, das classificações e da exemplificação dos pronomes relativos metade de uma página do livro. Em se tratando do item *onde* há apenas duas referências: primeiro, ele aparece no quadro classificatório para informação de que é invariável. Em seguida, num pequeno box sobre a função sintática dos pronomes relativos, há a seguinte consideração: “O pronome relativo *cujo* funciona geralmente como adjunto adnominal; e o relativo *onde*, como adjunto adverbial” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 154). Além disso, no livro há a exemplificação de uso dos pronomes relativos apenas para os casos “especiais” como, por exemplo, quando deve vir precedido de preposição ou para apontar sua função sintática.

Ainda a respeito do pronome relativo *onde*, podemos afirmar que no capítulo destinado aos estudos dos pronomes não há um só exercício que induz o aluno à reflexão acerca do emprego deste item gramatical. Nem em sua variante formal, nem em variantes informais. Na Gramática Reflexiva, dos vinte exercícios sobre pronomes relativos, nenhum trata do uso do *onde*, nem sequer sob a forma prototípica de um locativo.

E mais, embora apresente uma atividade na qual o estudante deveria unir duas frases isoladas empregando qualquer pronome relativo – “O sítio tem árvores centenárias. Meu grande amigo mora no sítio desde garoto” (p. 156) – não supõe como resposta correta o

emprego do *onde* para a única alternativa em que o contexto propicia o uso padrão de um item gramatical de valor locativo. Até neste contexto os autores preferiram sugerir como resposta correta o uso do relativo “que” precedido da preposição “em” (“O sítio em que meu grande amigo mora desde criança tem árvores centenárias”).

Feitas tais considerações, podemos afirmar que o livro didático é, praticamente, omissivo quanto ao uso, mesmo prototípico, do relativo onde. Em síntese, nenhuma das situações de uso do pronome, verificadas no *corpus* da pesquisa de Oliveira, ao qual nos referimos no decorrer do trabalho, é mencionada no livro. Evidentemente, não queremos com isso afirmar que, para perfeita adequação aos objetivos da aula de língua materna, o compêndio deveria exemplificar todos os relativos, bem como todos os valores semânticos identificados por Oliveira. Ao contrário, sabemos ser impossível aprisionar as diversas possibilidades de criação linguística num único manual, já que a atividade criadora é intrínseca à linguagem e àquela que a produz, por isso mesmo, permanente.

Porém, a proposta dos próprios autores, conforme destacamos na página 13, é de apresentar aos alunos a “língua viva”, representada em suas diversas variantes. Sob este aspecto, devemos denunciar que o livro não apenas deixa de exercitar a forma tradicional do uso do relativo *onde*, como nem sequer menciona outras possibilidades de uso que, a nosso ver, poderiam configurar estratégia decisiva para de fato ampliar o conhecimento linguístico dos alunos. Isto é, para um livro que pressupõe o conceito de língua como “mudança, interação, transformação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, Apresentação) é, no mínimo, incoerente apresentar um conceito gramatical tão necessário para a prática da produção de textos de maneira tão superficial.

Outro item a ser analisado na Gramática Reflexiva é o uso dos superlativos. Neste caso, o livro, em princípio, mostra-se um pouco mais aberto às possibilidades de variações recorrentes na língua, já que dos vinte e oito exercícios analisados encontramos pelo menos uma atividade referente às diferentes formas de intensificar o grau de um adjetivo:

7. Na linguagem oral e coloquial, há diversas maneiras de intensificar o grau de um adjetivo sem flexioná-lo nas formas convencionais da variedade padrão. Reescreva as frases a seguir, usando nas formas próprias da variedade padrão os superlativos subentendidos.

- a) Aquela garota é bonita pra caramba! (**é muito bonita!**)
- b) Esse sujeito é podre de rico! (**é riquíssimo**)
- c) Meu primo é mó inteligente! (**é inteligentíssimo**)
- d) Quando viu a cobra, o menino ficou branco de susto. (**ficou assustadíssimo**)
- e) Ela disse que o café está caro? Põe caro nisso. (**está caríssimo**)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 130)

Vale ressaltar que se mantém o padrão de apresentação de um sucinto conceito, acompanhado apenas de breves explanações sobre flexão da classe em pequenos boxes espalhados no decorrer do capítulo. De maneira geral, acreditamos que houve, por parte dos autores, a preocupação em salientar, pelo menos através dos exercícios, que no português brasileiro existem outras formas de superlativação dos adjetivos, se não aquela proposta pela gramática tradicional.

No entanto, com um olhar mais atento, podemos perceber que o texto acaba por recair numa abordagem tradicional do tema, pois além de apresentar em primeiro plano o velho quadro que sintetiza o processo de formação dos graus comparativo e superlativo de um adjetivo, os exercícios limitam-se à reescritura das formas tidas como típicas da “linguagem oral e coloquial”. Ora, aqui, há de se observar duas pressuposições trazidas pelo exercício: em primeiro lugar, se a atividade solicita a reescritura das formas, subentende-se que as mesmas são incorretas. Ou seja, o uso das formas coloquiais e orais – provavelmente, aquelas em que a grande maioria dos alunos reconheceria seu próprio modo de falar ou de escrever – são equivocadas, por isso, devem ser reescritas.

Em segundo lugar, no comando da resolução do exercício, os autores deixam implícita uma correlação entre a oralidade e a coloquialidade. Neste caso, acreditamos que poderia surgir entre os alunos a ideia de que a modalidade oral da língua é sempre representante da linguagem coloquial, fato que, sabemos, nem sempre se concretiza.

Também é de extrema importância ressaltar que dos oito exercícios a respeito da formação do grau do adjetivo, cinco não vêm inseridos num contexto específico. Trata-se de

frases isoladas, no estilo tradicional da abordagem da língua materna. Na seção do capítulo destinada à reflexão do “adjetivo na construção do texto”, encontramos um exercício que utiliza uma tira da personagem Kiki, de Adão Iturrusgarai, que serve como pretexto para o exercício de identificação das duas formas prototípicas da formação do grau dos adjetivos:

9. No 1º quadrinho, Kiki confessa à amiga que está apaixonada.

a) Em que grau foi empregado o adjetivo apaixonado?

b) Como ficaria esse adjetivo no superlativo absoluto analítico?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 131)

A apresentação da flexão dos advérbios segue a mesma linha daquela adotada no caso dos adjetivos. Encontramos, entre os vinte e oito exercícios analisados, uma atividade que instiga a possibilidade de variação de flexão de grau dos advérbios fora da forma canonizada pela gramática normativa. No mais, o livro didático destina um único exercício a respeito do tema, em que o aluno deverá indicar o grau do advérbio na expressão “*Mais alto! Mais alto*”.

Vejamos, então, a atividade mencionada primeiramente:

3. Na linguagem afetiva e familiar, é comum o advérbio assumir a forma diminutiva. Nesse caso, tem valor superlativo. Veja um exemplo:

Vovô, ande devagarzinho para não forçar o joelho.

Nesse caso, devagarzinho significa “muito devagar”, “um tanto devagar”.

Entre as frases seguintes, indique aquelas em que há advérbios no diminutivo com valor de superlativo e o significado de cada um deles.

a) **Pedro acordava cedinho com receio de perder o ônibus. (muito cedo)**

b) As meninas e os meninos gostam de ouvir um sonzinho enquanto conversam.

c) **O garoto falou baixinho que queria ir ao banheiro. (bem baixo, sussurrando)**

d) Ela nos serviu café com uns pães de queijo quentinhos.

e) **Que pena você não poder ver o José, ele saiu agorinha. (neste momento)**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 187)

No livro, o tratamento da variação da flexão do grau do advérbio, à parte sua forma prototípica, é abordado unicamente através do uso de diminutivos. Também nesta atividade há, no enunciado, a restrição de uso para os casos distintos da forma canonizada pela

gramática normativa: são itens representantes da “linguagem afetiva e familiar”. Agora, os rótulos “coloquial e oral” não aparecem, porém, mais uma vez o comando da questão pode despertar a ideia equivocada de que o valor superlativo do advérbio representado pelo diminutivo é restrito a um contexto enunciativo que nem os próprios exemplos fornecidos parecem se encaixar tão bem. Pelo menos, não nos consta que nenhuma das respostas sugeridas como corretas pelos autores expressem valor “afetivo”.

Finalmente, constatamos que a superlativação dos advérbios e dos adjetivos toma contornos bastante tradicionais nas explanações da Gramática Reflexiva. No caso do relativo locativo *onde*, há ainda um fator mais agravante, uma vez que observamos a total ausência de exercícios sobre o item. Diante deste quadro, cumpre-nos salientar que há grande divergência entre o que apresentamos neste trabalho como a proposta funcionalista para o ensino de língua portuguesa e a linha de trabalho adotada pelo livro didático. Sendo assim, consideramos que outras perspectivas de uso da língua, sobretudo aquelas trazidas pelos próprios alunos para a sala de aula, ficam somente a cargo do próprio professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa primeira consideração é de que a abordagem dos tópicos gramaticais analisados nesta pesquisa é distribuída no decorrer do livro Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação, em sua maioria, de modo tradicional. Verificamos que a intenção de se cumprir a proposta exposta na própria apresentação do manual didático, de levar aos estudantes a compreensão de uma “língua viva, sem preconceitos”, está restrita, a nosso ver, à presença generosa de textos verbais e não verbais no decorrer de todo o livro. Porém, ainda assim, nem sempre percebemos uma abordagem dos conteúdos gramaticais de maneira contextualizada. Isto é, muitos dos textos servem apenas como pretexto para mera identificação de um elemento gramatical em sua estrutura.

O fato de muitas atividades terem sido construídas à parte de um contexto pragmático aponta para um outro aspecto relevante: nenhuma das atividades propostas pelo manual didático, daquelas analisadas por nós, ressalta a correlação entre o gênero textual e o emprego de determinado item gramatical. Com isso, o aluno deixa de perceber que, muitas vezes, a situação discursiva e contexto enunciativo serão fatores decisivos para a aparição de determinada forma e não de outra. Assim, ele também deixa de observar distintas variantes de sua língua materna e de exercitar as diversas possibilidades de uso de certos itens gramaticais, considerando o que lhe parece mais adequado para o contexto em que está inserido.

Por fim, resta-nos considerar nesta pesquisa que qualquer livro didático trará aspectos positivos e negativos. Na Gramática Reflexiva, por exemplo, embora ainda se mantenha um grande ranço do ensino tradicionalista, não podemos negar a tentativa de apresentar algumas variantes da língua. Ou seja, um pequeno embrião que concebe o ensino da língua de maneira mais prática, voltada para o preparo do aluno às diversas situações de comunicação. É certo que faltou nas atividades analisadas considerações como, por exemplo, o expressivo uso da superlativação em texto pessoais e não em textos formais, ou ainda, o uso generalizado de um único pronome relativo (o “que”) nos textos escritos e orais da atual sincronia. Seria talvez por isso que estamos descobrindo outras funções para o item locativo *onde*?

As diversidades sociolinguísticas são inúmeras, por isso, concluímos que o maior propiciador da interligação entre o livro didático e as situações reais de uso linguístico é o próprio professor. Seria praticamente impossível propor um compêndio didático que conseguisse abarcar toda a realidade linguística de nosso país, como já afirmamos num outro momento. Portanto, ao professor cabe relacionar as situações pragmáticas de uso da língua que ainda não são claras aos alunos, e a partir delas, alcançar novos horizontes como, quem sabe, reflexões sobre a questão dos vários usos do relativo *onde*. No entanto, para que isso ocorra, nada se torna mais primordial do que o contínuo aperfeiçoamento, por parte do professor, acerca da estrutura e do funcionamento da língua materna.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 11ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. 2. ed. SP: Atual, 2005.
- CEZARIO, M. M.; OLIVEIRA, M. R. de. PCN à luz do funcionalismo linguístico. In: *Linguagem e Ensino: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras / Universidade Católica de Pelotas*. V. 10, n.1 – Pelotas, RS: Educat, 2007.
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino da gramática. In: CUNHA, M.A.; TAVARES, M. A. (org). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins, 1995.
- HEINE, B. et alii. From cognition to grammar – evidence from African languages. In: TRAUGOTT, E & HEINE, B. (eds). *Approaches to grammaticalization*. v. 1, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 1991.
- OLIVEIRA, M. R. de. Itens locativos: uma proposta de tratamento na sala de língua portuguesa. In: SILVA, C. R. (Org.) *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2007.
- NEVES, M.H. de M. *Gramática na escola*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, R. Mecanismos alternativos de superlativação. In: CUNHA, M. A. (Org). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*. Natal: Edufrn, 2000.
- UCHOA, C. E. F. Fundamentos linguísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Número 19 / 1º semestre de 2000. Rio de Janeiro.
- UCHOA, C. E. F. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.