

# 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)

## 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, a maneira como o livro didático vem desenvolvendo o trabalho com o item locativo *onde* e com a superlativação de adjetivos e advérbios.

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

## 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 research 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" and adjectives and adverbs as superlative.

**Keywords:** Linguistic functional; native language teaching; textbooks.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das reflexões fomentadas pelo curso *Língua Portuguesa em perspectiva funcional – gramática, discurso e ensino*, oferecido no segundo semestre de 2008 aos alunos do Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa, pela professora Mariângela Rios de Oliveira. O curso, dentre os muitos aprendizados, trouxe-nos um aspecto essencial para o profissional do ensino de línguas, que é, justamente, um novo olhar sobre a antiga questão: como ensinar gramática na sala de aula? A partir desta indagação traçamos, como objetivo central de nossa pesquisa, a proposta de analisar como 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.

Nosso ponto de partida foi a leitura de três textos essenciais, discutidos no decorrer do curso. O primeiro deles, de Furtado da Cunha e Tavares (2007), trata da correlação entre o funcionalismo e o ensino de gramática. O segundo, fruto da dissertação de mestrado de Silva (2000), apresenta-nos os resultados da pesquisa desenvolvida pelo autor acerca dos mecanismos de superlativação encontrados em textos orais e escritos do *Corpus D&G* de Natal. E, finalmente, lançamos mão de alguns dados apresentados sobre itens locativos na pesquisa executada por Oliveira (2007).

A partir dos textos elencados, estruturamos também a fundamentação teórica de nosso trabalho e sintetizamos alguns conceitos centrais da teoria funcionalista necessários para justificar as intenções de nossa pesquisa. Portanto, fizemos uma breve abordagem sobre os processos de gramaticalização, polissemia e iconicidade.

Para análise, selecionamos o livro didático *Gramática Reflexiva – Texto, Semântica e Interação*, de Cereja e Magalhães (2005). Tal escolha foi motivada pelo fato de se tratar de um dos livros didáticos mais adotados nas salas de aula, seja de escolas particulares ou de públicas, no Estado do Rio de Janeiro, dentre os últimos anos.

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 tais obras vêm tratando o estudo da língua no tocante à relação gramática e uso lingüístico. Em outras palavras, nossa pesquisa visa à avaliação da forma que os livros didáticos exploram determinados conteúdos da disciplina língua portuguesa, considerando, sobretudo, a concepção funcionalista de que o ensino da língua materna deve focar o estudo da gramática com vistas às necessidades peculiares dos alunos, de modo que eles possam refletir sobre seu próprio saber lingüístico, com o intuito de ampliá-lo.

### A CONCEPÇÃO FUNCIONALISTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os estudos de linguística aplicada ao ensino da língua materna têm, já há algum tempo, apontado dificuldades no processo ensino aprendizagem do português brasileiro. Bem se vê pelos muitos artigos, teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos que a preocupação com o caminho mais acertado a ser seguido por um professor de língua portuguesa faz parte das questões dentre as quais a universidade exerce acentuada reflexão. 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 lingüístico.

Os estudos acadêmicos voltados para aplicação de pressupostos lingüísticos no ensino de língua portuguesa preocuparam-se, num primeiro momento, em denunciar de que forma vinham sendo construídas as aulas de português. Muitos autores escreveram livros que apontavam, em praticamente todo país, 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 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. Através dos resultados das pesquisas que ainda hoje permeiam o meio acadêmico 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.

Como afirmamos anteriormente, sabemos que o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa é, frequentemente, reduzido a apenas um dos pilares da língua. Ou seja, o único propósito das aulas de língua materna, muitas vezes, é levar ao aluno regras da gramática normativa. Contudo, sabe-se que muitas faces da língua, especialmente aquelas que surgem a partir do cotidiano linguístico, da interação verbal, não podem ser abarcadas por um olhar fixado apenas sobre uma forma de expressão.

Certamente, como consequência dessa atitude, surgem dois grandes problemas. Primeiro, pouco se percebe de diferenças entre os objetivos da disciplina Língua Portuguesa do ensino fundamental para o ensino médio. 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, também apontados por muitos estudiosos da área: 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.

Diante deste quadro, a teoria funcionalista apresenta 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 da 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 trabalho 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 da língua, 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

Inicialmente, consideraremos dois conceitos teóricos funcionalistas nesta pesquisa: os processos de gramaticalização e de polissemia. O primeiro, refere-se à mudança categorial que determinado item sofre em seu percurso linguístico; o segundo, está relacionado com a abstratização de um dado elemento linguístico. 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:

- (1) 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 egermos 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 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.

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. Trata-se de uma concepção teórica proveniente dos estudos filosóficos da Grécia Antiga, que permeia as pesquisas linguísticas até os dias atuais. Na verdade, a concepção saussureana da arbitrariedade do signo linguístico passa a ser questionada; o que gera, então, o embrião das pesquisas a respeito da iconicidade, a qual se cristaliza para nós como a “hipótese de isomorfismo (correlação transparente entre forma e função) funcionalmente motivado entre estruturas morfossintáticas e suas funções semânticas ou pragmáticas correspondentes” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 20).

O conceito de iconicidade foi bem sintetizado por SILVA (2000, p. 223) através da apresentação de citações de grandes mestres do funcionalismo contemporâneo:

De modo geral, iconicidade, em Linguística, é definida, grosso modo, como a correlação natural entre forma e função, isto é, entre código linguístico e seu ‘designatum’ (GIVÓN, 1984). Nas palavras de Hopper e Trougott (1993: 26), tem a ver com a ‘propriedade de similaridade entre um item e outro’. Assim, este princípio vincula-se diretamente à idéia da não-arbitrariedade na linguagem.

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. Ao que nos propomos analisar aqui, interessa-nos, especialmente, investigar o primeiro caso, já que o processo de superlativação em língua portuguesa no Brasil constitui, segundo Silva (2000), exemplo característico de motivada correlação entre forma e função.

Para prosseguirmos na análise funcional do processo de superlativação é necessário esclarecermos antes os três subprincípios básicos da iconicidade: quantidade, proximidade e ordenação linear. O primeiro subprincípio estabelece que “quanto maior for a quantidade de informação a ser transmitida ao interlocutor, maior será a quantidade de forma em que essa informação é codificada” (SILVA, 2000, p. 226). Além disso, a complexidade cognitiva da informação a ser transmitida também pode ser considerada um fator motivador para maior gasto de formas linguísticas. O segundo subprincípio, o da proximidade, pondera a correlação estrutural de conteúdos mais próximos cognitivamente, isto é, “conceitos mais integrados no plano cognitivo também se apresentam com maior grau de aderência morfossintática” (SILVA, 2000, p. 227). Por fim, o subprincípio da ordenação linear estabelece que as informações mais importantes tendem a vir topicalizadas no enunciado, isto é, são aquelas que primeiro aparecem.

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:

- (1) ... 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 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 os livros didáticos sugerem que um professor trabalhe os conteúdos supracitados.

O livro analisado, *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, encontramos 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 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. 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. A Gramática Reflexiva, no tocante ao capítulo destinado ao estudo dos pronomes, não tece qualquer comentário sobre os possíveis usos 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” – 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”). Em síntese, nenhuma das situações de uso do pronome relativo *onde*, verificadas no *corpus* da pesquisa de Oliveira, ao qual nos referimos no decorrer do trabalho, é mencionada no livro didático. Na verdade, o único lugar destinado a este item gramatical no livro é o quadro de classificação dos pronomes, e nem mesmo o uso em sua forma prototípica é exercitado no manual didático.

Outro item a ser analisado na Gramática Reflexiva é o uso dos superlativos. Neste caso, o livro mostra-se um pouco mais aberto às possibilidades de variações recorrentes na língua. No caso dos adjetivos, embora se mantenha o padrão de apresentação de um sucinto conceito, acompanhado apenas de breves explicações sobre flexão da classe em pequenos boxes

espalhados no decorrer do capítulo, os exercícios apresentam uma referência direta às diferentes formas de intensificar o grau de um adjetivo. Vejamos:

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**)

Notamos 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, que não aquela proposta pela gramática tradicional. Nesse sentido, o livro aborda em primeiro plano um quadro que sintetiza o processo de formação dos graus comparativo e superlativo de um adjetivo, seguindo os preceitos da gramática normativa. No entanto, não deixa de suscitar para aprendizes e professor que pode haver outras formas de expressão do grau de um adjetivo em nossa língua.

Contudo, é de extrema importância ressaltar que nenhum dos exercícios a respeito da formação do grau do adjetivo vem inserido num contexto específico. Todos retratam frases isoladas umas das outras, no estilo tradicional da abordagem da língua materna. Nas partes do capítulo, destinadas à reflexão do “adjetivo na construção do texto”, não encontramos nenhum exercício que envolvesse o tema discutido aqui. Para que fique mais bem ilustrada nossa colocação, citamos um dos exercícios:

- 5) Observe que nas três frases seguintes o adjetivo está no grau comparativo. Em qual delas a comparação expressa superioridade?
  - a) Ela é menos alta do que seu namorado.
  - b) Sou mais tímido que você.
  - c) Essa anedota é tão velha quanto o mundo.

A apresentação da flexão dos advérbios segue a mesma linha daquela adotada no caso dos adjetivos. Entretanto, não encontramos exercícios que instigassem a possibilidade de variação de sua flexão de grau, além de uma breve comparação entre a forma diminutiva e o valor superlativo:

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.
- b) As meninas e os meninos gostam de ouvir um sonzinho enquanto conversam.
- c) O garoto falou baixinho que queria ir ao banheiro.
- d) Ela nos serviu café com uns pães de queijo quentinhos.
- e) Que pena você não poder ver o José, ele saiu agorinha.

No mais, a gramática destina um único exercício a respeito do tema, em que o aluno deverá indicar o grau do advérbio na expressão “*Mais alto! Mais alto!*”.

Assim posto, consideramos que a abordagem dos tópicos gramaticais em análise é distribuída no decorrer do livro ora de forma absolutamente tradicional, ora a partir da tentativa de cumprir a proposta exposta na própria apresentação do manual didático, que é a de levar aos estudantes a compreensão da “língua viva, sem preconceitos”. Os autores procuram correlacionar os itens gramaticais em estudo aos mais variados tipos de texto, porém, nem sempre conseguem exercitar estes conteúdos de maneira contextualizada. Em nenhum momento, nos capítulos analisados, há a sugestão de que os professores questionem seus alunos sobre sua própria forma de falar ou escrever. Fato que revela para nós o velho problema de se omitir, em sala de aula, atividades que explorem as situações pragmático-discursivas vivenciadas pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já na introdução do nosso trabalho ponderamos que o intuito principal da pesquisa era analisar de que forma o livro didático explora determinados conteúdos pertinentes à aula de língua portuguesa. Além disso, ressaltamos também que a escolha do livro se deu por ser um dos livros mais adotados atualmente no Estado do Rio de Janeiro. Diante desses aspectos, a primeira consideração que devemos tecer é a de que o livro analisado não apresenta nenhum encaminhamento ao professor para que este trabalhe a língua portuguesa a partir de situações pragmático-discursivas surgidas na sala de aula. Sendo assim, encontramos uma primeira divergência entre a proposta funcionalista para o ensino de língua materna e a linha de trabalho do livro.

Outro aspecto relevante de nossa pesquisa está no fato de que em nenhuma das atividades propostas pelo manual didático, daquelas analisadas por nós, há correlação entre o gênero textual e o emprego de determinado item gramatical. Ocorre, sim, a sinalização para os alunos das variações de linguagem nos aspectos formal ou coloquial. Entretanto, nesta sinalização encontramos um pequeno equívoco quando, no comando da resolução de um exercício (citado por nós na página 18), os autores deixam implícita uma correlação entre a oralidade e a coloquialidade. Aqui, 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.

Finalmente, resta-nos considerar que a grande reflexão a ser pontuada nesta pesquisa é a de que qualquer livro didático trará aspectos positivos e negativos no trabalho com a língua materna. Na Gramática Reflexiva, por exemplo, embora ainda se mantenha um grande ranço do ensino tradicionalista, também percebemos a tentativa de apresentar algumas variações da língua, refletindo algumas transformações reais pelas quais ela passa. Ou seja, um pequeno embrião que concebe o ensino da língua como uma forma prática, voltada para a possibilidade de expansão do saber lingüístico dos alunos, e ainda, preparo para as 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 sociolingüísticas são inúmeras, por isso, concluímos que o maior propiciador da interligação entre o livro didático e as situações reais de uso lingüístico é o próprio professor. Seria praticamente impossível propor um compêndio didático que conseguisse abarcar toda a realidade lingüística de nosso país. 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 de sua língua materna.

## REFERÊNCIAS

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 lingüístico. In: *Linguagem e Ensino: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras / Universidade Católica de Pelotas*. V. 10, n.1 – Pelotas, RS: Educat, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Lingüística funcional e ensino da gramática. In: CUNHA, M.A.; TAVARES, M. A. (org). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.

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.

SILVA, R. Mecanismos alternativos de superlativação. In: CUNHA, M. A. (Org). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*. Natal: Edufrn, 2000.

