



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISLAYNE MARQUES TOMBOLIN SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE UMA
POLÍTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS:
UM OLHAR SOBRE AS VELADAS E DESVELADAS
PERSPECTIVAS DE GRAMÁTICA NA RECENTE POLÍTICA
LINGUÍSTICA BRASILEIRA**

Londrina
2015

GISLAYNE MARQUES TOMBOLIN SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE UMA
POLÍTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS:
UM OLHAR SOBRE AS VELADAS E DESVELADAS
PERSPECTIVAS DE GRAMÁTICA NA RECENTE POLÍTICA
LINGUÍSTICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina (UEL) — Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges.

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237L Santos, Gislayne Marques Tombolin.

O livro didático como ferramenta de uma política de ensino de português : um olhar sobre as veladas e desveladas perspectivas de gramática na recente política linguística brasileira / Gislayne Marques Tombolin Santos. – Londrina, 2015.

181 f. : il.

Orientador: Maria Isabel Borges.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Gramática – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Análise linguística (Linguística) – Teses. 4. Livros didáticos – Teses. 5. Linguagem – Política governamental – Teses. I. Borges, Maria Isabel. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 806.90:37.02

GISLAYNE MARQUES TOMBOLIN SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE UMA
POLÍTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS:
UM OLHAR SOBRE AS VELADAS E DESVELADAS PERSPECTIVAS DE
GRAMÁTICA NA RECENTE POLÍTICA LINGUÍSTICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina (UEL) — Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Djane Antonucci Correa
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof.a Dra. Andreia Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro;

À Coordenação Nacional do PROFLETRAS, sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);

Ao Coordenador da Instituição Associada ao PROFLETRAS – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida;

Aos Professores Doutores, Vladimir Moreira e Paulo Roberto Almeida, membros da banca de qualificação, que gentil e sabiamente contribuíram com a elaboração desta dissertação, com suas leituras pontuais, sugestões e críticas;

Às Professoras Doutoradas, Djane Antonucci Correa e Andreia Cunha Malheiros Santana, membros da banca de defesa, por avaliarem esta dissertação;

Aos professores do PROFLETRAS, os quais nos desafiavam e, ao mesmo tempo, nos incentivavam por meio do conhecimento;

À professora Maria Isabel Borges, orientadora, pelo apoio e pela paciência dispensados na execução do trabalho;

À equipe do projeto de extensão “Disque-Gramática”, pela acolhida.

SANTOS, Gislayne Marques Tombolin. **O livro didático como ferramenta de uma política de ensino de português**: um olhar sobre as veladas e desveladas perspectivas de gramática na recente política linguística brasileira. 2015. 181f. Dissertação de Mestrado em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Os aspectos sociais influenciam na organização de uma língua. Inicialmente, na época da constituição da Linguística como ciência moderna, a língua era concebida a partir de um olhar formal, centrada em si mesma. Entretanto, hoje, a língua também é pensada sob outras óticas, por exemplo, como um conjunto de subsistemas interdependentes e integracionais: de um lado, no âmbito sistêmico-potencial, a gramática e o léxico; e, de outro, no âmbito discursivo atualizável, a composição de textos e a situação sociocomunicativa. Ao lado dessa ótica discursivo-funcional, é preciso levar em conta as questões políticas que colocam a língua como forma de constituição identitária de um sujeito falante e, por isso, alvo de interferências do Estado por meio de políticas públicas voltadas a recente política linguística. No Paraná, há uma política educacional que, mantendo uma certa consonância com a política nacional, interfere direta ou indiretamente nas práticas de ensino da língua portuguesa na escola básica. Um exemplo de política linguística é o livro didático, um instrumento de planificação linguística que muitas vezes “dita”, na sala de aula, o que deve ser ensinado e como ser ensinado. É necessário conhecer se a abordagem da gramática está adequada a atual política linguística, que estabelece que o ensino da língua materna não deva se pautar na exclusividade do domínio técnico do uso da língua “padrão”, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, levando em consideração o contexto interativo. O objetivo principal deste trabalho é mostrar de que maneira a análise linguística — o lugar da gramática atualmente instituído na política linguística de ensino do português do 6º ao 9º ano do ensino fundamental — é contemplada e trabalhada na coleção de livros didáticos *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães (2012), aprovada no processo avaliatório do PNL (2014), estando presente, desse modo, no *Guia de Livros Didáticos* (2013) de língua portuguesa do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, além de ser a coleção mais distribuída nacionalmente e a mais escolhida entre os professores da cidade de Cornélio Procopio-PR. Para essa análise, foi realizado um recorte aleatório de um capítulo de cada livro didático da referida coleção, a partir da seção *A língua em foco*, a qual trabalha o ensino da gramática. Este trabalho caracteriza-se como qualitativo devido a sua característica discursiva. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa para a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo com o objeto de estudo, além de uma pesquisa documental com os PCNs e as DCEs. No entanto os resultados da análise sinalizam que o ensino na perspectiva da análise linguística, em certa medida, não se efetiva na coleção em estudo, prevalecendo a prescrição em detrimento da reflexão.

Palavras-chave: Política linguística. Língua. Gramática. Análise Linguística. Livro Didático.

SANTOS, Gislayne Marques Tombolin. **The textbook as a tool of a Portuguese education policy: a look at the veiled and unveiled grammar prospects in recent Brazilian language policy.** 2015. 181p. Master's thesis in Letters (PROFLETRAS) - State University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The social aspects influence the organization of a language. Initially, at the time of the constitution of Linguistics as modern science, the language was designed from a formal look, self-centered. However, today, the language is also thought under other look, for example, as a set of interdependent and integrated subsystems: on one side, the systemic-potential scope, grammar and lexicon; and on the other, in the discursive-upgradable scope, the composition of texts and the social communication situation. Alongside this discourse-functional perspective, one must take into account the political issues that put the language as a means of identity construction of a speaking subject and therefore is subject to State interference through public policies aimed at the recent linguistic policy. In Parana, there is an educational policy, maintaining a certain line with the national policy, interfering directly or indirectly in the Portuguese language teaching practices in elementary schools. An example of language policy is the textbook, a linguistic planning tool that many times, "dictates," in the classroom, what should be taught and how it should be taught. It's necessary to know if the approach of grammar is suitable for our present language policy, which states that mother tongue education should not be based only on the technical knowledge of the "standard" language use, but above all, on how to use the language in its diversity, taking into account the interactive context. The main objective of this work is to show how linguistic analysis - the place of grammar in the Portuguese language teaching policy currently established for the 6th to 9th grade of elementary school - is contemplated and worked in the collection of textbooks Portuguese: Languages from Cereja and Magalhaes (2012), approved by the assessment process of PNLD (2014), being present, thus, in the Textbook Guide (2013) of the Portuguese language for 6th to 9th grades of elementary school, besides being the most nationally distributed collection and the most chosen among teachers of the city of Cornelio Procopio in the state of Parana. For this analysis, it was performed a random cut at one chapter of each book of the mentioned collection from the session Language in Focus, which works the teaching of grammar. This work is characterized as qualitative for its discursive features. For this, it was performed a qualitative research to obtain descriptive data through direct and interactive contact with the object of study will be held as well as a documentary research with the PCNs and the DCEs. However, the test results indicate that teaching from the perspective of linguistic analysis, to some extent, does not occur in the collection being studied, prevailing the prescription at the expense of reflection.

Keywords: Language Policy. Language. Grammar. Linguistic analysis. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —	Matriz de Referencia para 9o ano do ensino fundamental.....	46
Quadro 2 —	Escala de Proficiencia para Lingua Portuguesa destinado ao 9o ano do Ensino Fundamental.....	50
Quadro 3 —	Matriz de Referencia de Lingua Portuguesa – Parana – 6o ano do Ensino Fundamental.....	54
Quadro 4 —	Matriz de Referencia de Lingua Portuguesa – Parana - 9o ano do Ensino Fundamental.....	55
Quadro 5 –	Avaliacao do livro <i>Português: linguagens</i> de acordo com o <i>Guia de Livros Didáticos</i> (2013)	71
Quadro 6 —	Diferenca entre ensino de gramatica e analise linguistica.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise linguística
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação
GTM	Gêneros textuais mais monitorados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Índice Nacional de Analfabetismo Funcional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PL	Política linguística
PPP	Projeto político-pedagógico
PTD	Plano de trabalho docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED	Secretaria Estadual de Educação
VUP	Variedades urbanas de prestígio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
CAPÍTULO 1: A POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL E O ENSINO DE PORTUGUÊS	17
1.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	17
1.2 A RECENTE POLÍTICA DE ENSINO DO PORTUGUÊS	28
1.2.1 PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais	29
1.2.2 DCE — Diretrizes Curriculares da Educação Básica	32
1.2.3 O Plano de Trabalho Docente	37
1.2.4 Avaliações	42
1.2.4.1 Sistema Nacional de Avaliação – Saeb/Prova Brasil.....	43
1.2.4.2 SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	49
1.3 ALGUMAS CONFIGURAÇÕES QUANDO UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA ESTA EM JOGO.....	56
CAPÍTULO 2: LIVRO DIDÁTICO, GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	69
2.1 LIVRO DIDÁTICO: CARACTERÍSTICAS, ESTUDOS E CRÍTICAS	69
2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA	86
2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA	100
CAPÍTULO 3: UMA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE	111
3.1 LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DO PORTUGUÊS.....	111
3.1.1 O Objeto e as Escolhas Metodológicas.....	116
3.1.2 Outros Aspectos Metodológicos	119
3.2 DISCUSSÕES A PARTIR DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> (CEREJA; MAGALHÃES, 2012)	120
3.2.1 Divergências entre o <i>Manual do Professor</i> e o Desdobramento Metodológico dos Livros Didáticos da Coleção em Análise	121
3.2.2 O Trabalho com Texto e suas Relações com a Exploração e/ou o Funcionamento Gramatical	153

3.2.3	O Texto de Abertura dos Capítulos e Desconexões.....	156
3.2.4	Os Pontos Referentes ao Funcionamento da Língua: Conceitos, Categorias, 9 Sentidos e Escrita	160
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	171
ANEXO —	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	179

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mesmo vivendo em uma época denominada “era da informação”¹, a qual possibilita acesso rápido à leitura e à escrita de uma diversidade imensurável de informações, as pessoas convivem com o índice crescente de analfabetismo funcional². Há um percentual significativo de indivíduos que passaram por educação formal, mas que não conseguem ler e compreender uma notícia de jornal, por exemplo. Esses indivíduos são considerados “analfabetos funcionais”: dominam minimamente o sistema linguístico (decodificam letras em sons) e não interpretam o que estão decodificando.

Segundo dados do IBGE³ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o total de analfabetos funcionais observados, em 2012, totalizou 27,8 milhões de pessoas. No entanto, conforme estatísticas oficiais, em 2014⁴, há aproximadamente 35 milhões de analfabetos funcionais. Dados do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) de 2005 mostram que o analfabetismo funcional atingiu cerca de 68% da população. E o censo de 2010 mostrou que uma entre quatro pessoas são analfabetas funcionais, uma porcentagem de 20,3% da população.

As avaliações educacionais também revelam baixo desempenho dos alunos em relação à leitura, à escrita e à compreensão de textos. A prova disso tem sido os indicadores de aprendizagem gerados pelo SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) para os concluintes do ensino fundamental cujo desempenho foi classificado como “básico”⁵. Isso quer dizer que os alunos, após concluírem o ensino fundamental I e II, apresentam lacunas no processo de desenvolvimento da capacidade leitora.

¹ Segundo Castells (1999), a partir das décadas 60 e 70, surge “um novo mundo”, em que sociedade, economia e cultura estão interligadas graças às tecnologias, surge uma sociedade em rede — a sociedade informacional. Pessoas de todo o mundo estão diante de um novo paradigma tecnológico: a revolução tecnológica da informação, que está criando a sociedade da informação.

² A definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas, um reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e analfabetismo funcional. Define-se como analfabeto funcional, toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. (UNESCO, 1977). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

³ Fonte disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2014.

⁴ Informação disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29520/opinio-analfabetismo-funcional/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

⁵ De acordo com Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2009), há quatro níveis de conhecimento: analfabeto, rudimentar, básico e plenos. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 15 maio 2014.

Os testes de língua portuguesa do SAEP focam a leitura, tendo por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa, por esse foco, parte da proposição de que “... ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação” (PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. SAEP – 2013⁶).

O texto é, nessa perspectiva, a unidade significativa que concretiza as competências e as habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas. É, portanto, o ponto central da organização das atividades e dos conteúdos que compõem também os testes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil. O próprio texto, que serve de suporte à construção de determinado item, é um dos elementos que determina sua complexidade.

O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, também denominada “Prova Brasil”, e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. De acordo com o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os resultados das provas SAEB/Prova Brasil de 2011 comprovam que o Paraná, entre o nível 1 e 9, está no nível 5⁷ (entre 225 e 250 pontos), com a média de 243,2 pontos. A questão que se busca compreender é: como é possível um aluno, após nove anos de ensino-aprendizagem, ser considerado apenas funcionalmente alfabetizado? Ensinar a língua materna requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado⁸, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos.

⁶ Informação disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/colecao/colecao-2013>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

⁷ “De acordo com o nível 5, de 225 a 250 pontos, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); inferem a finalidade do texto; distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador, personagem; distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretam texto com apoio de material gráfico; localizam a informação principal. Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda: inferem o sentido de uma palavra ou expressão; estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

⁸ De acordo com Bakhtin (1992), através dos enunciados, o emprego da língua se efetua, sejam eles orais, sejam escritos.

De acordo com Bakhtin (1999, p. 127)⁹, “... a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação social dos locutores”. Já para Travaglia (2011), é importante que a pessoa consiga se colocar como sujeito nas relações sociais, bem como utilize a língua para a realização de seus objetivos. Em outras palavras, a aprendizagem da língua e de seu uso em diversas situações de convívio social ou, até mesmo, no contexto escolar traz como resultado a reflexão sobre a linguagem, a elaboração de suposições e a verificação de erros ou acertos sobre o funcionamento da língua.

Soares (2002) sugere uma proposta para o ensino da língua fundamentada em outra maneira de abordar o texto, a oralidade e a escrita.

Uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (SOARES, 2002, p. 173.)

A escola, como representante do Estado nacional, precisa formar cidadãos autônomos para a realização de suas práticas sociais e orientá-los para a compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo. Para isso, é necessário propor outro olhar para o ensino da língua, procurando o equilíbrio no ensino entre a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, para desencadear uma modificação na prática escolar. Pode-se dizer que é função do(a) professor(a) de língua portuguesa fornecer caminhos que tornem o aprendizado da língua significativo, pois ela fornece subsídios necessários para a comunicação e interação do indivíduo/aluno na sociedade. Além disso, é preciso levar em conta as questões políticas quando se coloca a língua como forma de constituição identitária de um sujeito falante e quando é alvo de interferências do Estado por meio de políticas públicas voltadas à educação (linguística). A política linguística instituída pelo Estado e atuante nas escolas, muitas vezes, no lugar de fazer uso do planejamento linguístico para valorizar as variedades linguísticas, reforça o pressuposto de que o Brasil é um país monolíngue, onde todos falam uma única língua de norte a sul do país. (MÜLLER OLIVEIRA, 2007).

No âmbito escolar, o livro didático (doravante LD) é o mais eficaz instrumento de divulgação das políticas e mudanças linguísticas, pois muitas vezes ele “dita” o que deve ser ensinado e como ser ensinado. Por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um exemplo de política linguística implícita, os LD chegam à escola. É uma política linguística implícita, porque a questão do ensino da língua, nesse caso, não é o foco principal (TORMENA, 2007), pois o PNLD integra outras políticas educacionais, como programas, parâmetros, diretrizes, orientações, recomendações, entre outros.

⁹ A primeira publicação do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* foi em 1929.

Assim, ao se fazer a opção por um LD, é necessário conhecer os critérios que são/foram levados nessa escolha e se nele a abordagem da gramática está adequada à política linguística brasileira em vigência, a qual estabelece que o ensino da língua materna não deva se pautar na exclusividade do domínio técnico do uso da língua “padrão”, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, levando em consideração o contexto sociointerativo. Dito de outra forma, no LD, a referência à análise linguística deve seguir as orientações previstas nos documentos oficiais, como as DCEs (PARANÁ, 2008) e os PCNs (BRASIL, 1997; 1998).

Estudar a língua portuguesa deve ser uma atividade relevante e significativa, quer dizer, socialmente situada. Por meio da língua, estabelecem-se relações sociais, que se interagem verbalmente, desenvolve-se o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma sociedade. E mais, por sua mediação, revela-se a identidade cultural, histórica, social e ideológica. Por ser um objeto de estudo científico, tornam-se necessárias a formulação e a reflexão de hipóteses que contribuem para compreender a língua como fenômeno.

A gramática tenta codificar e fixar o chamado uso idiomático. Desta maneira, ela assume um papel originariamente didático. Entretanto, como pretexto de fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser dogmática, na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridades. E aí, ao agasalhar certos usos e ao repudiar outros, ela se vê na contingência de dar os porquês, de oferecer explicações: assim, aspira a ser científica. [...] mas não se confunde com a linguística, tendo em vista os próprios objetivos de cada uma. Enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações. (BECHARA, 2002, p. 50)

O trabalho com a língua precisa deixar de ser descontextualizado, com atividades que consideram apenas o ensino dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e, que de forma mecânica e passiva, leva o aluno a “decorar para a prova”. O ensino tem que ser baseado na reflexão da linguagem, no aprendizado sistemático do aluno, de maneira especial, na realidade em que ele está inserido. Em outras palavras, é fundamental fornecer ao aluno a prática, a discussão e a leitura de textos de diferentes esferas sociais, abarcando, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens.

No âmbito dos estudos sobre a linguagem, a análise meramente estrutural cede espaço para a análise da língua em contextos de usos naturais e reais, postura já consolidada nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e nas DCEs (PARANÁ, 2008), que refletem as teorias linguísticas mais recentes, como a prática da análise linguística, cujo objetivo é “... melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral”. (BRASIL, 1997, p. 78). Esse novo posicionamento exige dos profissionais da educação não apenas uma ressignificação de sua prática, mas um novo e indispensável

embasamento teórico para a construção de caminhos teórico-metodológicos que direcionem o processo de ensino e aprendizagem para o uso, para a reflexão e análise linguística.

Portanto, a hipótese norteadora deste trabalho é: predomina, no âmbito do discurso oficial, uma política linguística de ensino do português a partir do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de textos orais e escritos. Ao fundo, a gramática seria o apoio para a reflexão dessas práticas, desde que fosse trabalhada no texto. Entretanto, no cotidiano em sala de aula, a gramática descontextualizada, focada na sentença, no uso do texto como pretexto e na identificação de nomenclaturas e outros elementos, estaria em conflito velado com o discurso supostamente ideal/oficial.

O objetivo principal deste trabalho é mostrar de que maneira a análise linguística — o lugar da gramática atualmente instituído na política linguística de ensino do português do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental — é contemplada e trabalhada na coleção de livros didáticos *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães (2012), aprovada no processo avaliatório do PNL (2014), estando presente, desse modo, no *Guia de Livros Didáticos* (2013) de língua portuguesa do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, além de ser a coleção mais distribuída nacionalmente e a mais escolhida entre os professores da cidade de Cornélio Procopio-PR.¹⁰

Ao lado desse objetivo principal, seguem os objetivos específicos:

- a) apontar de que maneira a análise linguística prevista nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) funciona como alicerce das práticas de linguagem;
- b) elencar algumas concepções de gramática, língua e norma vigentes nas recentes teorias linguísticas e em circulação na escola por meio do LD;
- c) revelar como o funcionamento gramatical da língua é pensado no texto e a partir dele;
- d) evidenciar se os efeitos de sentido são trabalhados em conjunto com o funcionamento gramatical no âmbito textual e discursivo;
- e) apontar algumas consequências da proposta desenvolvida na coleção de livros didáticos citada em relação ao ensino de português e verificar se a proposta, nesse sentido, converge ou diverge da política linguística de ensino do português em vigor atualmente no Brasil e no Paraná.

Por sua característica discursiva e interpretativa, este trabalho caracteriza-se como qualitativo. Optou-se pela abordagem qualitativa por ser uma forma para atender a natureza

¹⁰ A coleção mais popular e mais distribuída nacionalmente e também na cidade paranaense de Cornélio Procopio.

de um fenômeno social, no caso, o ensino da gramática no LD *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Com base em José Luis Neves (1996), o foco deste trabalho é de interesse amplo, fazendo parte dele a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa qualitativa é uma “... técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. E ainda, os documentos

... constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Por isso, consideram a pesquisa documental como um processo exaustivo de re(apresentar) a informação contida nos documentos. Essa abordagem de pesquisa usa documentos estáticos, passíveis de leitura e de fácil acesso, como é o caso dos dados utilizados neste estudo, que são reconhecidos pelo seu *status* científico, utilizados para melhor visualização dos dados. Para as autoras (1986), são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Por fim, o presente trabalho foi dividido em três capítulos, além dessas considerações iniciais e das considerações finais. No primeiro, “A política linguística no Brasil e o ensino de português”, pretende-se demonstrar as concepções e características da política linguística, assim como a recente política de ensino do português. No segundo capítulo, “Livro didático, gramática e análise linguística”, busca-se mostrar o papel do LD, características, estudos e críticas, além de apresentar conceitos de gramática(s) e análise linguística. No terceiro capítulo, “Uma coleção de livros didáticos em análise”, apresenta-se o LD como ferramenta de implementação de uma política de ensino do português e realiza-se uma análise.

É notável, pois, a necessidade de um trabalho voltado ao ensino da língua materna, não apenas para as competências e habilidades das provas externas, mas também para o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, leitura e escrita. Torna-se urgente, nesse sentido, um ensino que permita ao aluno sua autonomia e emancipação em relação ao pensamento e às práticas de linguagem necessárias no convívio social, contrapondo-se aos

insucessos da sala de aula, desde os resultados das provas externas (SAEP e SAEB/Prova Brasil) até as angústias dos professores sobre como tornar suas aulas significativas, de como desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que produzam conhecimento linguístico, desfazendo a ideia de que a língua portuguesa é uma matéria difícil e tediosa.

CAPÍTULO 1: A POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, uma percepção de política(s) linguística(s) será construída a partir, principalmente, das ideias de Calvet (2002; 2007) e Rajagopalan (2003; 2008; 2014). Por sua vez, tal percepção possibilita pensar a política atual de ensino do português no Brasil, por meio dos documentos oficiais (BRASIL, 1997, 1998; PARANÁ, 2008), e suas implicações quanto às concepções de língua/linguagem e sujeito que deveriam circular oficialmente na escola.

1.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A língua ocupa um papel de grande importância na interação social, por ser um agenciamento de transmissão de valores sociais e culturais. Ela é formada pelas mesmas forças políticas, sociais e culturais que produziram as diferentes civilizações e culturas do mundo. Em outras palavras, “... uma língua é sempre heterogênea, mutante, cambiante, variável, maleável e flexível” (BAGNO, 2012, p. 359). Desse modo, não se contesta que as línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade.

O espaço de enunciação¹¹ do Brasil tem suas particularidades, de acordo com Guimarães (2005a).

Nele funcionam o português, língua oficial e nacional e língua materna da grande maioria dos brasileiros, línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, e, mesmo que precariamente, línguas africanas. Mas essas línguas, ao funcionarem nesse espaço específico, se modificam em virtude das relações particulares que têm, em virtude da relação de seus falantes uns com os outros. Entre essas histórias de relações, podemos destacar a do português com as línguas indígenas, a do português com as línguas africanas, a do português com as línguas de imigração, e a do português com as línguas de países vizinhos. (GUIMARÃES, 2005a, p. 22)

Porém, no Brasil, ignora-se que muitas mudanças ocorreram e ocorrem com a(s) língua(s) no decorrer do tempo e também se ignora que o Brasil é um país formado por muitas línguas. Na verdade, há a ideologia de uma língua única, acreditando-se que todas as pessoas, 204.469.726¹² habitantes, falam da mesma forma em toda parte do país.

¹¹ As línguas são afetadas, no seu funcionamento, por condições históricas específicas. Assim, “... o espaço de enunciação é o lugar da atribuição das línguas para seus falantes. E cada espaço de enunciação tem uma regulação histórica específica, ou seja, distribui as línguas que estejam em relação em condições históricas específicas, de um modo particular” (GUIMARÃES, 2010, p. 10).

¹² Informação disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2015.

Müller Oliveira (2008) demonstra que 94% dos países do mundo, inclusive o Brasil, são multilíngues. No Brasil, por exemplo, são faladas por volta de 210 línguas, incluindo cerca de 170 línguas indígenas, 30 línguas faladas nas comunidades de descendentes de imigrantes e 2 línguas faladas nas comunidades surdas do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais — Libras — e a língua de sinais Urubu-Kaapor. Essa consciência de que o Brasil é um país multilíngue deve(ria) fazer parte da realidade das escolas, pois, como afirma Correa (2009, p. 73), “... as pressões exercidas pelo discurso hegemônico, defensor obstinado do ensino da norma padrão, definida como homogênea e idealizada, ainda exercem extrema influência nas atividades em sala de aula”. Esse ensino é “... decorrente de um projeto, uma planificação. Nesse convívio, há um jogo de forças, entre instâncias, na tentativa de intervir na forma da língua e em seus usos” (CORREA, 2009, p. 74). Pode-se dizer que esse projeto, essa planificação e essa intervenção fazem parte de uma política linguística.

Segundo Pinto (2014), esses discursos hegemônicos sobre língua no Brasil dão suporte a duas contradições:

A primeira contradição ocorre no contexto de mudanças centrais no projeto do sistema mundo/moderno [...]: por um lado, a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção oposta ao controle nacionalista do modelo romântico alemão, na medida em que torna transnacional qualquer ação (econômica, social, cultural, política, linguística); por outro lado, as forças de subjetivação do consumismo (satisfação imediata, provisoriedade, insegurança e fragilidade) e da textualidade digital (rapidez, fragmentação, excesso e lacunas) atuam contra os modelos filológico e evolucionista, na medida em que ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade). [...] A segunda contradição ocorre no contexto da silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno, *a diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) que mantém a concepção temporal linear e, assim, os mesmos três modelos consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua. [...] A persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança. [...] A mídia e a instituição escolar, por exemplo, insistem que a oralidade múltipla e heterogênea, é habilidade pré-escolar que não deve ser incentivada em sua prática cotidiana. (PINTO, 2014, p. 67-68, grifos da autora).

É possível compreender que o controle nacionalista desenvolvido e perpetuado seja pelo Estado, seja pela escola, seja pela universidade tem disputado espaço com os grandes centros mercadológicos, os quais ameaçam a estabilidade e a linearidade com que a escrita e a língua(gem) são vistas mediante tal embate. Assim, a escrita monolíngue padronizada vai de encontro à perseverança do projeto moderno, o qual ocorre silenciosa e anonimamente, de modo que prevalece a ideia do monolinguismo e criam-se, então, as contradições em torno da língua(gem). Observa-se que os modos como se têm pensado a língua(gem) e a escrita atualmente, diante da entrada de novos padrões globalizados e multimidiatizados em diversos contextos, incluindo a escola, têm estado em conflito com as hegemonias que se estabelecem

na sociedade, pondo à prova a visão única de língua(gem) e de escrita e, até mesmo, do que seja ensinar ou falar a língua portuguesa. (PINTO, 2014).

Pode-se dizer que esse conflito entre os discursos real e imaginário tem abalado a centralidade da escola, pois “... ela não é a única instância de articulação dessas ideias” (PINTO, 2014, p. 59), visto que essas ideias sobre língua têm sido questionadas, havendo uma fragmentação estrutural, em que a forma de compreender-se a língua(gem) e os modos de escrita se ampliaram. Assim, mesmo que a escola ainda seja vista como o centro do ensino de línguas, segundo uma visão normativa e homogênea, não se pode ignorar que há a circulação de diversos discursos sobre língua também em outros espaços, os quais são tão significativos quanto a escola.

Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2014, p. 68).

Assim, o aluno entra num impasse, pois precisa adquirir hábitos diferenciados conforme o ambiente em que está localizado, porque precisa aprender a lidar com as diferentes situações. Outro fato é: muitas vezes, não se ensina ao aluno que há mais de um modo de se expressar, falar ou escrever, e que uns são tidos como mais “corretos” e aceitos que outros. Essas contradições relacionadas à língua(gem) e à escrita estabelecidas na escola torna o processo de ensino e aprendizagem ainda mais distante dos alunos.

Para Calvet (2007), quando se propõe uma intervenção¹³ na língua, as políticas linguísticas¹⁴ (iniciativas do Estado ou de uma entidade que tenha certa autonomia), podem ter diferentes objetivos, por exemplo, fixação de uma escrita, enriquecimento do léxico, luta contra as influências estrangeiras (purificação), padronização, unificação, promoção de uma língua, paz linguística, defesa de *status*, substituição. Porém não se pode negar que a política linguística está associada ao plurilinguismo¹⁵ e sua gestão. Em outras palavras, a política linguística trata das “... grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”

¹³ Em seus primeiros anos, a política linguística era percebida como uma prática necessária nos contextos de descolonização, pois se acreditava que as nações liberadas da dominação política e linguística dificilmente poderiam se governar, dada sua heterogeneidade étnica e linguística.

¹⁴ De acordo com Hamel (apud CALVET, 2007, p. 79), a expressão *políticas linguísticas* existe desde que os seres humanos se organizaram em sociedade e ampliaram suas relações de contato, de troca e de dominação diante de outras sociedades que eram cultural e linguisticamente diferentes.

¹⁵ O Brasil, por exemplo, tem camuflado sua realidade plurilíngue desde os tempos coloniais, com a crença de que “... todos os brasileiros se entendem de norte a sul do país, porque falam português”. (MÜLLER OLIVEIRA, 2007, p. 7-8).

(CALVET, 2007, p. 11), decidindo em que língua o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos, em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos, qual variedade de língua será usada, se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas. Ou, como diz Lia Varela (apud MÜLLER OLIVEIRA, 2007, p. 9), política linguística é “... uma prática associada à intervenção sobre situações concretas que demandam decisões políticas e planificação (planejamento) de políticas públicas”.

O planejamento linguístico, também denominado de planejamento de *corpus*, tem a preocupação de escolher e promover determinada variedade para ser eleita como nacional, oficial etc. O planejamento de *corpus*, etapa secundária do planejamento de *status*, “... participa efetivamente na construção de um Estado-nação e no delineamento de suas políticas internas e externas” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 127). A lei, quando aplicada, no que se refere à forma (*corpus*) e ao uso da língua (*status*), obriga o falante a usar sua língua em determinada situação e de determinada forma. A planificação do *corpus* faz referência às intervenções na forma da língua, ou seja, à sua padronização, por exemplo, a elaboração de gramáticas e dicionários ou a criação de uma escrita para as línguas ágrafas, a inclusão de estrangeirismos e neologismos, entre outras intervenções da mesma ordem. Já a planificação do *status* está relacionada ao papel da língua, às funções a serem exercidas, seu *status* social e suas relações com as outras línguas.

No caso do Brasil, a política linguística tende a ser implícita, pois não se caracteriza como uma política independente, com um fim em si mesma, ao contrário, são programas (como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), parâmetros (como os Parâmetros Curriculares Nacionais), orientações, recomendações (como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica). Geralmente, uma política implícita visa expor e/ou firmar uma língua, ou seja, intervir no seu *status* e não em seu *corpus*. A lei é um dos principais instrumentos do planejamento linguístico. Nesse aspecto, a lei é voltada para o uso da língua. “Isso ocorre porque as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por esse motivo, da lei para se impor: *não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico*” (CALVET, 2007, p. 75, grifos do autor).

Pode-se dizer que, quando uma língua é normatizada, ela passa a se apoiar na lei, serve de código e se transforma em um padrão linguístico. Como lei, os critérios sempre serão de ordem política, assim essa língua passa a ser codificada em manuais de gramática que tentam descrevê-la para prescrevê-la. Em outras palavras, tal prática se constitui em uma estratégia de implantação de uma política linguística pautada na homogeneização, valorizando o ensino de uma norma-padrão ao invés do ensino das normas cultas.

Dessa forma, a política linguística (as decisões do poder) é inseparável do planejamento linguístico (e sua aplicação), que está, desde sua origem, vinculado ao estudo sociolinguístico, à relação de interdependência entre língua e sociedade. Sendo assim, entre a vontade de que os cidadãos usem uma língua e os passos concretos para que uma população inteira a pratique, existem elementos de planejamento: ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros.

As concepções de planejamento linguístico e de política linguística, segundo Calvet (2007), passaram a ser tratadas como um binômio, agregando, ao mesmo tempo, uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de algum tipo de intervenção sobre tais situações e os meios para se fazer essa intervenção.

Calvet (2007), fazendo referência aos trabalhos de Cooper (1997) — que compreende o planejamento linguístico como “... esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos linguísticos” (COOPER, 1997 apud CALVET, 2002, p. 60) — afirma que, ao falar de políticas linguísticas, se deve levar em conta não apenas o “que” se planeja, mas também e, sobretudo, o “porquê”, o “como” e o “quando”, pois nenhuma ação de planejamento linguístico pode ser desenvolvida com sucesso sem considerar aspectos fundamentais da realidade social sobre a qual se deseja intervir.

Para que as ações planejadas sobre a língua se desenvolvam, Calvet (2002; 2007) observa que existem dois tipos de intervenções sobre as situações linguísticas, uma de iniciativa *in vivo* e outra *in vitro*. As intervenções *in vivo* surgem das escolhas dos indivíduos, por meio de uma neologia espontânea ou de empréstimos, para que as pessoas resolvam seus problemas de comunicação de um modo próprio, por meio de suas práticas sociais, sem que haja uma influência direta do Estado. Esse tipo de intervenção influencia formas das línguas e parte de suas funções, servem ainda para reforçar a identidade de um grupo e constituem uma forma de fazer a evolução das situações.

Quando uma decisão é tomada, uma opção é escolhida, é preciso fazer com que ela se encaixe nos fatos. Ao contrário da gestão *in vivo*, na qual a mudança se propaga na prática dos falantes por uma forma de consenso que é necessário estudar com precisão, a gestão *in vitro* deve, por sua vez, se impor aos falantes e, para isso, o Estado dispõe essencialmente da lei. (CALVET, 2007, p. 74-75).

Por razões políticas, a língua, para cumprir seu papel, deve ser equipada. De acordo com Calvet (2007), a escrita, o léxico e a padronização são os principais instrumentos para esse equipamento. No caso das línguas ágrafas, é necessário criar um sistema de escrita. Para isso, é preciso estabelecer uma descrição fonológica da língua, em seguida escolher um tipo

de escrita e selecionar um tipo de alfabeto. O planejamento linguístico, portanto, passa primeiramente por uma descrição precisa da língua. Depois de estabelecida a escrita, é preciso divulgá-la, através do ensino escolar e outros meios, como gramáticas, dicionários, livros didáticos e paradidáticos, além de programas e recursos informatizados.

Conforme Correa (2009, p. 75), a “... criação de um sistema de escrita se associa às preocupações com eventos que envolvem variação. O intuito é de unificar os usos, ainda que seja para situações específicas como as de uso da linguagem escrita”. Segundo a autora, o acordo ortográfico é um exemplo de ação que visa à intervenção no sentido de condicionar os usos da escrita para atender a determinados fins, como o de aproximar as culturas dos países que falam a língua portuguesa por meio da unificação da escrita, além de facilitar o processo de intercâmbio cultural e científico entre as nações e a divulgação mais abrangente da língua e da literatura.

Como consequência, tem-se o léxico da língua. E, com o rápido desenvolvimento tecnológico, por exemplo, algumas línguas veiculam certas tecnologias, enquanto as demais se limitam a emprestar a terminologia das primeiras. Dessa forma, o planejamento linguístico passa pela terminologia, com dois focos diferentes: o de querer equipar a língua com novas palavras (neologia) que se referem às novas tecnologias, a fim de que ela possa cumprir as funções que até então não cumpria; ou, no caso das línguas já equipadas, ampliar o vocabulário existente de acordo com as necessidades, com um vocabulário que se origine no interior da própria língua (derivação e composição da língua).

Por fim, tem-se a padronização, outro aspecto a ser considerado. Uma língua pode ser falada de maneira distinta por toda a extensão territorial, com fonologia, vocabulário e sintaxe sensivelmente diferentes. No entanto é preciso tentar criar uma forma intermediária das variedades, com escolha de uma transcrição gráfica que seja reconhecida por todos. Naturalmente, fatores extralinguísticos — como quantidade de falantes, posição geográfica privilegiada, domínio econômico, nível de escolaridade, a variedade de um grupo — acabam se impondo sobre as demais formas, passando a ser considerada uma forma como padrão¹⁶. Esse padrão, com a função de orientar a forma do bem falar e do bem escrever, justifica o ensino da norma-padrão nas escolas. Porém Bagno (1999; 2001; 2003; 2012) e Faraco (2008) defendem o ensino das normas cultas. De fato, a norma-padrão reforça a ideia de monolingüismo, enquanto o ensino das normas cultas valoriza a diversidade.

¹⁶ No Brasil, o padrão da língua não corresponde a nenhuma variedade efetivamente falada, por isso é chamada norma-padrão. Esta tem a função de orientar como falar e escrever melhor, tendo seu uso limitado à escrita rigorosamente monitorada.

Equipar uma língua, portanto, depende de fatores de ordem política. Sendo assim, é preciso que se estabeleça um sistema de escrita (função social) que será realizado por meio de uma interferência do planejamento, ou seja, da política. O ambiente linguístico pode ser o produto de práticas espontâneas ou de práticas planejadas. Quando o Estado decide intervir sobre o meio linguístico, a língua que é exposta pode até não ser lida pela maioria das pessoas (dependendo do grau de alfabetização da população), mas ela é percebida como uma língua escrita à medida que sua presença simboliza uma escolha política.

A partir de uma ação planejada sobre a(s) língua(s), Calvet (2007) diferencia duas situações sociolinguísticas para que o planejamento seja efetuado.

Considera-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da política linguística, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do planejamento linguístico. (CALVET, 2007, p. 61)

Quando o Estado resolve implementar sua política linguística, ele precisa definir, claramente, quais seriam as intervenções possíveis e desejáveis na forma da língua, nas relações entre línguas ou entre suas variedades, além de saber quais instrumentos disponíveis lhe permitem passar de uma política para um planejamento. Para Calvet (2007, p. 86), “... se a política linguística é da alçada dos decisores, nenhuma decisão pode ser tomada sem uma descrição precisa das situações do sistema fonológico, lexical e sintático da língua em contato [...] e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos linguísticos”.

Assim, não se pode ignorar as relações que os falantes estabeleceram/estabelecem com as línguas diariamente, principalmente no que se refere ao ensino da gramática que precisa estar focado no desenvolvimento e na sistematização da linguagem que o sujeito já tem interiorizada. E, a partir daí, a implementação poderá auxiliá-lo a reconhecer as variedades e particularidades dessa língua, a pluralidade de discursos existentes na comunicação, podendo ocorrer pelo fato de o sujeito ser bilíngue, por meio do turismo, das mídias, pela interação familiar ou pela escola. Diante disso, as línguas sempre mudam em função do efeito de suas estruturas internas, dos contatos com outras línguas e das atitudes linguísticas.

A língua influencia, cria e modifica a vida. Por isso, ela não deve ser vista como um simples instrumento, um meio para se expressar o pensamento e estabelecer uma comunicação. Enquanto política do Estado, a política linguística deve considerar que a língua exerce funções sociais e que influenciará na codificação do mundo realizada pelos seus falantes. Müller Oliveira (2007, p. 9) alega que “... não são os homens que existem para servir

às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens”. Dessa perspectiva, decorre que o ensino de uma língua necessita considerar que seus falantes são indivíduos circunscritos em comunidades linguísticas. Calvet (2002, p. 12) afirma que “... as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”, pois existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas. Isso significa que as línguas são um fato social e, completando essa ideia, Bagno (2009, p. 41) argumenta que “... enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente”.

Segundo Calvet¹⁷ (2007), sempre houve, de forma direta ou indireta, intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas. O poder político sempre privilegiou uma língua para governar ou mesmo para impô-la. Porém essa intervenção só se tornou objeto de reflexão sistemática recentemente. A política linguística, para Calvet (2007), enquanto disciplina, é uma subárea da sociolinguística¹⁸, nascida na segunda metade do século XX, cuja preocupação é com a relação entre o poder e as línguas ou, mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade, quais línguas podem ou não podem ser usadas em determinadas situações, oficiais ou não, em como as línguas são promovidas ou proibidas a partir de ações do Estado sobre seus falantes e em como as línguas são instrumentalizadas para determinados usos.

Recentemente a política linguística se instituiu como um campo de estudo, porém ela está em atuação há séculos. São exemplos de política e de planejamento linguísticos a imposição do português como língua oficial do país (e a consequente proibição do uso de línguas indígenas) pelo Marquês de Pombal durante o Período Imperial, assim como a proibição do uso de línguas estrangeiras por comunidades de imigrantes durante a Era Vargas. Como se sabe, o Presidente Getúlio Vargas, na esteira das campanhas de nacionalização anteriores ao seu governo (a primeira data de 1911), implementou uma série de medidas (o planejamento linguístico), visando expurgar do território nacional aquelas línguas que ameaçariam a unidade do Estado (a política linguística).

Dessa forma, a implantação da primeira política linguística do Brasil veio dos gabinetes portugueses em Lisboa, mais especificamente da ordem do Marquês de Pombal, após desentendimentos políticos com os jesuítas. Nesse caso, a política linguística teve a

¹⁷ Calvet (2007) ilustra vários casos de intervenção por meio da política linguística, porém, neste trabalho, será abordado apenas o resgate histórico dessa(s) política(s) em relação à formação da língua portuguesa no Brasil.

¹⁸ O objeto de estudo da sociolinguística é a comunidade social em seu aspecto linguístico, e não somente a língua em si. Assim, a política linguística caracteriza-se por ser uma intervenção sobre a sociedade através das línguas.

função de determinar grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. Tal ação ignorou a imensa população que falava a língua geral e implantou a língua portuguesa como a única para o Brasil-colônia, proibindo seus falantes de usarem sua(s) língua(s).

Percebe-se que, na prática, não se construiu uma realidade social plurilíngue e multicultural. Ao contrário, durante séculos, o Brasil manteve uma imaginária realidade monolíngue traçada pelo silenciamento e apagamento das várias culturas e línguas que fizeram e que ainda fazem parte do contexto brasileiro, aperfeiçoando, dessa forma, um suposto monolinguismo impossível.

Tem-se uma política linguística imposta pelo Estado quanto ao ensino/uso da língua a uma determinada sociedade, "... estabelecendo uma planificação linguística que leva uma maioria a adotar a língua de uma minoria, impõe-se pela responsabilidade do Estado com a assunção de uma determinada língua e de uma nova identidade, o que provoca a consolidação do processo de nacionalização de um grupo". (CALVET, 1996, p. 3) Por outro lado, pode-se dizer que "... a política linguística é sempre datada e contextualizada e, relativa à sua data e seu contexto específico (portanto, situada), e pode ser caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada e assim por diante" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29).

Orlandi (2005) ressalta que, desde 1923, quando Dom Pedro decidiu que a língua falada no Brasil seria a língua portuguesa, consequências foram deflagradas.

... os efeitos desse jogo político, que nos acompanha desde a aurora do Brasil, nos fazem oscilar sempre entre uma língua outorgada, legado de Portugal, intocável, e uma língua nossa, que falamos em nosso dia a dia, a língua brasileira. É assim que distingo entre língua fluida (o brasileiro) e a língua imaginária (o português), cuja tensão não para de produzir os seus efeitos. (ORLANDI, 2005, p. 29)

O português falado no Brasil agrega diversos discursos, pois o português do Brasil descende de uma memória heterogênea (indígenas, africanos, portugueses, imigrantes). Porém o efeito de homogeneidade, que se faz uso no processo ensino-aprendizagem da língua materna, resulta da história da colonização. A língua muda com o tempo devido ao alto grau de diversidade causada pela grandeza do país, fazendo com que ela se modifique em cada região. O fato de a língua predominante ser a portuguesa não significa que ela tenha uma unidade, pois a idade, a formação escolar-acadêmica, a situação socioeconômica, entre outros fatores, resultam na fala de um indivíduo que é consequência dessa mistura. Essa constante mudança faz com que a língua falada no território nacional não seja mais o português de nossos colonizadores. Com o passar do tempo, nossa língua se transformou, incorporou termos, adaptou expressões e, mesmo assim, nosso idioma ainda não pode ser considerado

uma nova língua, mas também não é mais o português que se fala em Portugal. Tudo isso ocorre porque a língua não é homogênea, e sim variável, heterogênea em função dos usos da língua e das ações dos falantes sobre ela.

Para Guimarães (2005a), o Brasil é um país multilíngue. Essa característica linguística é significada politicamente pela tensão histórica entre um imaginário de unidade, comum a um grande número de países contemporâneos, e uma divisão das línguas e de seus falantes. Esse imaginário de unidade é parte da construção das identidades nacionais modernas. Para isso, o autor estabelece quatro períodos distintos para explicar a forma como a língua portuguesa se relacionou com as demais línguas praticadas no Brasil desde 1532.

De forma resumida, Guimarães (2005b) diz que o primeiro período é marcado pela colonização portuguesa em 1532, quando a língua portuguesa entra em contato com as línguas indígenas, com o holandês (língua de um país europeu e também colonizador) e com as línguas gerais¹⁹. No segundo momento, tem-se a saída dos holandeses e a chegada da Família Real no país. Nesse sentido, o quadro de relações entre línguas no Brasil se altera na medida em que o português não tem mais a concorrência de uma outra língua de Estado (o holandês). Por essa razão, a relação é entre o português, as línguas indígenas, especialmente as línguas gerais e as línguas africanas dos escravos. Assim, a população, que era predominantemente de índios, passa a receber um número crescente de portugueses (de diversas regiões de Portugal) e negros que vinham para o Brasil como escravos²⁰ e o Império Português passa a impedir o uso da língua geral nas escolas (atitude direta de política de línguas de Portugal para tornar o português a língua mais falada do Brasil). E o português, que já era a língua oficial do Estado, passa a ser a língua mais falada no Brasil.

O terceiro momento, ainda marcado pela vinda da Família Real em 1808, termina com a Independência. Com a vinda da Família Real, houve dois efeitos importantes: aumento, em curto espaço de tempo, da população²¹ portuguesa no Brasil e a transformação do Rio de

¹⁹ “As línguas gerais eram línguas tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era assim uma *língua franca*”. (GUIMARÃES, 2005b, p. 24)

²⁰ “Para se ter uma ideia, no século XVI, foram trazidos para o Brasil 100 mil negros. Esse número salta para 600 mil no século XVII e 1,3 milhão no século XVIII”. (GUIMARÃES, 2005b, p. 24)

²¹ “Chegaram ao Rio de Janeiro em torno de 15 mil portugueses. O segundo é a transformação do Rio de Janeiro em capital do Império que traz novos aspectos para as relações sociais em território brasileiro, e isto inclui também a questão da língua. Logo de início Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira, e dando à língua portuguesa aqui um instrumento direto de circulação, a imprensa. Esses fatos produzem um certo efeito de unidade do português para o Brasil, enquanto língua do rei e da corte”. (GUIMARÃES, 2005b, p. 24)

Janeiro em capital do Império, trazendo novos aspectos para as relações sociais²² e para a questão da língua.

Desde 1826, o quarto período se constituiu a partir da sobreposição da língua oficial e da língua nacional. Nessa época, ocorre o processo de legitimação das gramáticas para o ensino de português e dos dicionários. Em todos os momentos apresentados por Guimarães (2005b), há a presença de diferentes línguas que se relacionaram de forma direta ou indireta na história da apropriação da língua portuguesa no Brasil, comprovando que a língua portuguesa nasce da diversidade e anula a hipótese de uma língua única, homogênea.

Dessa maneira cria-se historicamente no Brasil o sentido de apropriação do português enquanto uma língua que tem as marcas de sua relação com as condições brasileiras. Pela história de suas relações com outro espaço de línguas, o português, ao funcionar em novas condições e nelas se relacionar com línguas indígenas, língua geral, línguas africanas, se modificou de modo específico e os gramáticos e lexicógrafos brasileiros do final do século XIX, junto com nossos escritores, trabalham o “sentimento” do português como língua nacional do Brasil. (GUIMARÃES, 2005b, p. 25).

Com a definição do português como língua oficial e nacional do Brasil, há o início das relações entre o português e as línguas de imigrantes, como os falantes de alemão, italiano, japonês, coreano, holandês, inglês. Desse modo, o espaço de enunciação no Brasil passa a ter, em torno da língua oficial e nacional, duas relações significativamente distintas: de um lado, as línguas indígenas (e, em certo sentido, as línguas africanas dos descendentes de escravos) e, de outro, as línguas de imigrantes.

Nesse sentido, seguem as palavras de Rajagopalan (2003, p. 93): “... a língua é muito mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas de identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política”. E, como uma bandeira política, a língua constitui um símbolo e está sempre sujeita à exploração por parte dos que a atacam. As línguas têm sido bandeiras para aqueles que defendem ou reivindicam seus direitos. São bandeiras “... que os Estados, constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial ou ambas as coisas” (BAGNO, 2012, p. 356).

Rajagopalan (2014, p. 73) reporta à política linguística uma “... série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e [...] ao ensino da língua que faz parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, de

²² “Logo de início Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira, e dando à língua portuguesa aqui um instrumento direto de circulação, a imprensa. Esses fatos produzem um certo efeito de unidade do português para o Brasil, enquanto língua do rei e da corte”. (GUIMARÃES, 2005b, p. 24)

um povo”. Enfim, as políticas linguísticas servem para perceber as diferenças vivenciadas em diferentes contextos, desde as “... escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145) até a aplicação de uma linguística voltada para questões práticas, com relevância para a sociedade (RAJAGOPALAN, 2003; 2013).

1.2 A RECENTE POLÍTICA DE ENSINO DO PORTUGUÊS

Muitas coisas importantes aconteceram no campo da educação linguística no Brasil nos últimos dez anos. Sem dúvida, uma das mais significativas foi a publicação, a partir de 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), uma coleção de documentos do Ministério da Educação que, no caso específico da disciplina Língua Portuguesa, incorporava os resultados de muitos anos de reflexão, pesquisa e militância dos estudiosos da linguagem vinculados às nossas universidades mais destacadas.

Entre tantos outros conceitos inovadores apresentados pelos PCNs (BRASIL, 1997), em suas propostas para a renovação do ensino de língua, estava o da variação linguística, tratada como fenômeno inerente à própria natureza das línguas humanas, merecedora de uma abordagem cientificamente embasada e sem as distorções socioculturais de que ela tem sido vítima ao longo da história. Em 2008, no Paraná, surgem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), resultado de um intenso processo de discussão coletiva envolvendo professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. As DCEs buscam manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Tanto os PCNs (BRASIL, 1997) quanto as DCEs (PARANÁ, 2008) são documentos construídos em contextos sócio-histórico-ideológicos diferentes, mas que coincidem com posições políticas adotadas num contexto de mudança de governo federal e estadual, respectivamente.

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa pautado na perspectiva interacionista tem sido um avanço no campo educacional no que se refere ao ensino de gramática em sala de aula. No entanto pode-se perceber que, apesar de se ter um documento que legitime tal ensino, como as DCEs (PARANÁ, 2008) pautadas nos PCNs (BRASIL, 1997), a escola ainda não conseguiu obter resultados plenos e satisfatórios em seu cotidiano.

1.2.1 PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1996, são referenciais de *qualidade* elaborados pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos *currículos escolares* de todo o Brasil. Ou seja, o objetivo principal dos PCNs é padronizar o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano.

Para Rojo (2000), a elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental foi um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de língua portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente, pois esses parâmetros constituem-se em “... diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (ROJO, 2000, p. 27). Tais documentos são considerados inovadores comparados a outros documentos oficiais já elaborados no território nacional. Isso implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática desses princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula.

Os conteúdos de língua portuguesa organizados nos PCNs (BRASIL, 1997) estão distribuídos em dois eixos de práticas de linguagem: *as práticas de uso da linguagem* e *as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem*. Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso de linguagem são enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação.

Assim, o texto é visto como uma unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos de ensino. Já os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem abrangem aspectos ligados à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção da significação, ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos (BRASIL, 1997; 1998).

Os PCNs fazem críticas ao modelo de ensino tradicional. “A gramática, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e para passar de ano [...]” (BRASIL, 1997, p.39;1998,

p. 28). O texto, até então, servia como pretexto para o ensino de normas gramaticais, enquanto as atividades de leitura e produção escrita complementavam o seu estudo.

Outra crítica é em relação à produção escrita: a “... organização do ensino em unidades formatadas em ‘texto’, ‘gramática’ e ‘redação’, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada” (BRASIL, 1998, p. 36). Os PCNs orientam o trabalho com os gêneros discursivos. Entende-se por gênero discursivo “... forma relativamente estável de enunciado oral ou escrito, produzido em situações de interação verbal, com função comunicativa determinada” (BAKHTIN, 1992²³, p. 265).

Rojo (2000) afirma a necessidade de uma efetiva reorganização curricular dos órgãos educacionais estatais no que se refere à reorganização da formação inicial e contínua dos professores, incluindo revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, enfocando a teoria da enunciação bakhtiniana e a teoria dos gêneros do discurso²⁴, adotadas nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), que, na época, se encontravam praticamente ausentes dos currículos de graduação. Essas discussões se tornaram mais explícitas, no Brasil, em 1998, a partir da publicação dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, visto que os documentos em pauta passaram a adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem. A autora destaca também que, quanto à formação de professores, há alguns problemas e procedimentos para a transposição didática que devem ser mais enfatizados, como o processo de reflexão sobre o ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto.

Concordando com Rojo (2000), Socorro Oliveira (2010) diz que os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) inauguraram uma importante e desafiadora fase na educação brasileira: um programa de renovação, porém que originou muitas resistências e dificuldades por parte dos professores que se sentiam inseguros e/ou incapazes de executarem práticas didáticas

²³ O título original desta obra é “Estetika Slovesnogo Tvortchestva” publicada em 1979. A primeira edição traduzida no Brasil é a de 1992, a qual está sendo usada neste trabalho.

²⁴ De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros são formas presentes já em povos de cultura essencialmente oral, e passam a se multiplicar com o advento da escrita alfabética por volta do século VII a.C. Isso significa que tratar da gênese dos gêneros implica falar da relação com o homem com a linguagem ao longo de toda a história. Bakhtin (1992) defende que só nos comunicamos por meio de gêneros. A apropriação do conceito pelo ensino, porém, é bem mais recente. Nesse sentido, merecem destaque os trabalhos dos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra. No Brasil, um marco importante são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No documento, a organização curricular em língua portuguesa dos anos equivalentes ao Ensino Fundamental II aparece estruturada sobre o conceito de gênero textual; a partir de então, iniciou-se o interesse pelo conceito e sua aplicação em sala. É importante salientar que Bakhtin desenvolveu estudos sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. Assim, o uso da expressão *gêneros discursivos* ou *gêneros discursivos* é apenas uma questão de flutuação terminológica, neste trabalho.

fundamentadas em teorias até então desconhecidas como objetos de ensino. e explorados pelos livros didáticos Socorro Oliveira (2010) ainda ressalta que houve uma “popularização” de referenciais teóricos por meios de cursos, encontros e debates, com o objetivo de se ter a apropriação dessa nova orientação e dos objetos teóricos que a integram. Mas o resultado foi a mistura de práticas tradicionais a um discurso inovador de que “o que se ensina agora são os *gêneros textuais*, sugeridos segundo uma perspectiva de *letramento*.” (SOCORRO OLIVEIRA, 2010, p. 326, grifos da autora).

É possível perceber que os PCNs (BRASIL, 1997), no final da década de 1990, já fundamentavam a proposta para a disciplina de língua portuguesa na concepção interacionista, levando a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita, preocupação que continua registrada nas DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) (PARANÁ, 2008). Para Faraco (2008, p. 193), a concepção pedagógica que sustenta os PCNs (BRASIL, 1997) foi uma tentativa de inovar em termos de organização curricular. Esses parâmetros sintetizam uma concepção de ensino de língua materna que não foi assimilada pela escola e, por consequência, pouco ou nada têm significado para seu cotidiano.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), acredita-se que a escola tem um papel social e político muito importante: o de capacitar os alunos para o exercício pleno e consciente de sua cidadania. Cabe a ela, sustentada pelo Estado, garantir “... as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”. (BRASIL, 1998, p. 27). No entanto, até bem pouco tempo, a escola não se preocupava em ser esse espaço social destinado à formação do sujeito cidadão. O ensino era conduzido de acordo com o que se pode chamar de uma “visão tradicional”, o que, infelizmente, ainda se encontra hoje em dia em algumas escolas.

Nesse tipo de abordagem, dita “tradicional”, parte-se de uma concepção de língua homogênea, desvinculada de seus usuários, portanto histórica e socialmente descontextualizada. Não há respeito à diversidade sociocultural e linguística dos alunos. Em geral, o material de apoio limita-se ao LD. As atividades de leitura e escrita valorizam a (de)codificação mecânica, que envolve desenhar e decifrar letras e palavras. Os textos oferecidos são fragmentados. O estudo da gramática é compartimentado e reducionista: sílabas, palavras e frases descontextualizadas. É possível observar um excesso de teorias em torno de um discurso não compreendido, que faz sentido no ambiente universitário, mas que pouco diz para a maioria dos professores da educação básica, desfavorecendo a conquista das críticas de suas práticas de ensino.

Os PCNs (BRASIL, 1997), há pelo menos duas décadas, chamam a atenção para o ensino de língua baseado no texto, visto que a língua não é só uma estrutura abstrata, mas sim um fenômeno sócio-histórico. Portanto, não deve ser tratada apenas como um código, mas também como fonte de ensino. Sugere-se, a partir daí, que o ensino da língua se centre menos em exercícios gramaticais e aspectos formais e estruturais do texto e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso da língua e da modalidade culta da comunidade da qual ele faz parte.

Geraldi (1996; 1997a;) e Travaglia (2009; 2011) afirmam que, durante décadas, o ensino de língua materna esteve focado apenas na gramática normativa e que o ensino de gramática foi trabalhado de maneira isolada, priorizando a memorização e a classificação gramatical, seguindo os modelos estruturalistas. Como o próprio nome já diz, concebeu-se a língua como estrutura e talvez ainda se conceba.

No fim da década de 1970 e início de 1980, em virtude dos estudos feitos acerca do Círculo de Bakhtin nos meios acadêmicos, começaram no Brasil as primeiras mudanças no que diz respeito à aquisição e ao ensino de língua materna. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos voltados aos processos de interação, o ensino de gramática teve também que ser reformulado. O texto passou, então, a ser unidade de ensino, enquanto a aprendizagem de leitura e escrita a pautar-se nas condições concretas de produção textual. Dessa forma, “Os gêneros do discurso são tomados como objetos de ensino e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino” (ROJO, 2000, p. 34).

A partir das mudanças documentais propostas, outra mudança deveria ser essencial para sua concretização: a formação do professor. Nada adianta “alterar” documentos se os responsáveis pela prática de ensino não estiverem preparados. Sobre isso, Travaglia (2009) diz que a forma como o professor de língua concebe a linguagem determinará a forma como trabalha a gramática em sala de aula.

1.2.2 DCE — Diretrizes Curriculares da Educação Básica

A educação pública, em qualquer uma de suas esferas, federal, estadual ou municipal, é regida por normas, parâmetros e currículos. No estado do Paraná, em escolas públicas estaduais, são utilizados como documentos norteadores as Diretrizes Curriculares da

Educação Básica do Paraná, que chegaram às escolas em 2008 e vigoram como proposição curricular²⁵ oficial.

Considerando o percurso histórico da disciplina de língua portuguesa, desde a educação jesuítica até a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), e confrontando esse percurso com a situação de analfabetismo funcional²⁶, as DCEs (PARANÁ, 2008) de língua portuguesa requerem, neste momento sócio-histórico, novos posicionamentos em relação às práticas de ensino, seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas.

As DCEs (PARANÁ, 2008) partem de uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Elas fundamentam-se nas teorias críticas (por exemplo, Antunes, Bakhtin, Bagno, Faraco, Geraldi, Marcuschi, Neves, Possenti) e propõem a formação do aluno para o enfrentamento das questões oriundas da realidade social, econômica e política de seu tempo, com vistas à transformação.

Nas DCEs de língua portuguesa (PARANÁ, 2008), a linguagem vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin, para quem o ato de falar é de natureza social. No contexto sócio-histórico, estrutura-se a comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999²⁷, p. 23)

Com base nesse pressuposto, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa devem pautar-se no aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e ter condições de interagir com esses discursos. Para que isso ocorra, o professor deve atuar como mediador, propiciando ao educando a prática, a discussão e a leitura de textos jornalísticos, literários, publicitários, digitais, científicos. Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha clareza das concepções de linguagem correlacionadas ao ensino gramatical, pois é a junção dessas concepções que sustentará a prática docente e dará sentido ao seu trabalho.

¹³ O currículo, nas DCEs (PARANÁ, 2008), é fundamentado nas teorias críticas. É um configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação.

²⁶ Refere-se à dificuldade de leitura compreensiva e produção de textos apresentadas pelos alunos, segundo resultados de avaliações em larga escala e, mesmo, de pesquisas acadêmicas.

²⁷ A primeira publicação do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* foi em 1929. Neste trabalho está sendo usada a 9ª ed.

Travaglia (2009) pondera que a linguagem é assumida em sua dimensão histórica, social, humana e dialética, segundo a qual o homem e a linguagem são inseparáveis. Em decorrência disso, reconhece-se o caráter ideológico da linguagem, profundamente enraizado não só no sujeito, mas também na ação coletiva, configurando-se como forma de ação entre os seres humanos e considerando as condições de produção do enunciado ou do discurso, no processo interlocutivo.

Para Bakhtin/Volochínov (1999, p. 113), a linguagem é descrita sob a perspectiva de “... ponte lançada entre o homem e o outro homem”. Através da palavra, a pessoa se define em relação ao outro e à coletividade, pois esta é o modo mais sensível e puro de relação social.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 41)

A palavra funciona como uma espécie de ligação entre as pessoas. É o meio mais rápido de se estabelecer contatos. A palavra é formada por conteúdos ideológicos. A cada situação, a cada contexto, uma mesma palavra pode ter um sentido diferente. O mesmo acontece na escola durante a leitura e a produção dos textos.

De acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008), cabe ao professor dar condições para que o aluno atribua sentidos à sua leitura. Quanto maior o contato com a linguagem em diferentes esferas sociais, maiores são as possibilidades de compreensão dos textos. Mesmo que venha carregado de pistas formais e estruturas que direcionem o leitor para uma leitura coerente, o texto é interpretado de acordo com o conhecimento de mundo do aluno. Por isso, o professor deve voltar sua atenção àqueles alunos que têm a escola como único espaço de interação com os diferentes textos. Nesses casos, a ação pedagógica deve priorizar situações reais de ensino em que os textos se façam presentes de maneira planejada e intencional.

As DCEs (PARANÁ, 2008) dividem seus conteúdos em dois grupos: o primeiro, chamado de *práticas discursivas*, que compreende a oralidade, a leitura e a escrita; o segundo, *a análise linguística e as práticas discursivas*. A linguagem, nesse documento, é considerada como prática efetiva nas diferentes instâncias sociais; e, desse modo, o conteúdo estruturante é o discurso como prática social. Antunes (2007, p. 156) aponta o papel do professor diante dessas práticas: “... sua função não se reduz apenas a ‘transmitir’, a ‘repassar’, ano após ano, conteúdos relacionados por outros; mas alguém que também produz conhecimento”. Tradicionalmente a escola tem agido como se a escrita fosse a língua ou como se todos

falassem da mesma forma. Porém, quando se assume a língua como interação, é preciso ter consciência de que saber gramática não basta para exercer atividades de linguagem. E mais, também é preciso considerar a pluralidade linguística, ou seja, a multiplicidade de formas e usos da língua. Trata-se de um equívoco considerar que a gramática é a língua ou que toda língua é constituída apenas de gramática: “... língua e gramática não se equivalem e por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática.” (ANTUNES, 2007, p. 44).

O ensino da língua portuguesa como língua materna precisa oferecer uma educação linguística que possa estreitar a distância entre os conhecimentos linguísticos acumulados na sala de aula e a capacidade dos alunos para utilizá-los na realização de enunciados concretos, nas mais diversas situações de interação comunicativa. As aulas de língua portuguesa devem contribuir para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais do dia a dia. “De nada adianta ensinar alguém a ler e a escrever sem oferecer-lhe ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita”. (BAGNO, 2002, p. 52). Embora a escola contemple a leitura e a produção de textos, esta produção será, na melhor das hipóteses, parcialmente fictício, já que a finalidade desta produção será sempre o ensino-aprendizagem. Para isso, há a necessidade de aumentar a capacidade comunicativa dos alunos, construir possibilidades de novas interações, porque não se aprende com exercícios para decorar, e sim por práticas significativas, que criem possibilidades para que os alunos possam se comprometerem com as práticas sociais de leitura e de escrita.

As propostas de produção textual precisam “... corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola — e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63). O estudo do texto e da sua organização sintático-semântica permite ao professor explorar as categorias gramaticais, conforme cada texto em análise. Mas, nesse estudo, o que vale não é a categoria em si, e sim a função que ela desempenha para os sentidos do texto, pois, “... mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais, o objeto de estudo é o texto” (ANTUNES, 2003, p. 121).

Nas DCEs (PARANÁ, 2008), a língua portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Nelas, considera-se o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc., quanto dos

sujeitos envolvidos nesse processo. Pensar o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, tendo como foco essa concepção de linguagem, implica

... saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão. (NEVES, 2003, p. 89).

Para haver reflexão com e sobre a língua, é necessário considerar como ponto de partida a dimensão dialógica da linguagem, presente em atividades que possibilitem aos alunos e professores experiências reais de uso da língua materna. O ensino de português não deve se limitar à reflexão em torno da gramática; deve, sim, ter como ponto de partida o texto e conseqüentemente as práticas de leitura e de escrita. Por isso, há a necessidade de repensar o ensino da língua portuguesa que seja totalmente contextualizado, incluindo as práticas de linguagem ligadas à leitura e à escrita, alicerçadas na análise linguística.

... os indivíduos não se comunicam por meio de orações, nem trocam palavras, mas trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua, de forma que a comunicação humana se dá, segundo ele, pelos gêneros textuais, que são frutos de um uso comunicativo da linguagem em sua realização dialógica. (BAKHTIN, 1992, p. 297)

Mesmo assim, diante desse princípio bakhtiniano, percebe-se, ainda hoje, a persistência de muitos profissionais pelo ensino da gramática prescritivo-normativo na escola, concentrado numa concepção comunicativa de língua e por meio de sentenças em vez das colocações dialógicas via enunciados socialmente situados. Não se trata de repudiar as regras linguísticas padronizadas, mas de reconhecer que elas estão sujeitas, como todas as demais normas sociais, à inutilidade, à crítica e à reformulação (NEVES, 2003). A verdadeira questão é admitir que há, sim, lugar na escola para um estudo sistematizado sobre a língua, um estudo que leve o aluno a se conscientizar das regularidades presentes em sua atividade linguística e do proveito que pode vir do conhecimento dessas regularidades. Ou seja, esse lugar para a reflexão linguística existe, e ela deve constituir um dos eixos principais da educação.

A justificativa tradicional da presença da gramática na escola é que ela seria um dos instrumentos que facilitam a aquisição da língua padrão escrita. No entanto, um exame dos fatos mostra que essa justificativa é falsa: aprende-se a língua padrão através da prática, principalmente da leitura e da escrita, não através dos estudos gramaticais. Sustento que a gramática merece lugar no currículo como uma disciplina científica, ao lado da biologia, da geografia e da química. Por conseguinte, o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico — exatamente o que o ensino tradicional não faz. (PERINI, 2014, p. 48-49)

Perini (2014) afirma que a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real. Neves (2012), por outro lado, defende um tratamento da gramática que não se isole da vivência da

linguagem, que tenha um olhar reflexivo para a língua e que se manifeste pela ativação da linguagem.

... o “mundo da gramática” não é um edifício de doutrina petrificada, à parte da linguagem. Ele precisa ser visto como o mundo em que nos movemos quando falamos, lemos, escrevemos (fazemos linguagem), que é o mesmo mundo em que nos movemos quando refletimos e falamos sobre a linguagem (fazemos metalinguagem). Uma atividade (re)alimenta a outra, e é um grande desperdício usar um espaço de tempo com lições de gramática que apenas representem reproduzir termos da metalinguagem sem aproveitar o que de real do funcionamento linguístico está implicado nesses termos (sem que se busque uma transparência neles). (NEVES, 2012, p. 199).

As pesquisas científicas fazem parte de um componente cultural próprio de toda sociedade letrada e grafocêntrica, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da sociedade, atendendo às reais necessidades da população integradas à possível transformação de determinadas estruturas. A escola, mesmo sendo uma instituição educacional fundamental para a formação do indivíduo, sozinha, não forma leitores. Por esse motivo, é necessário que ela promova condições necessárias para o letramento, oferecendo subsídios para que os alunos possam usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação. A escola, ao desenvolver esse conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita, permitindo com que seus alunos a utilizem de forma eficiente, realiza, sim, uma escolarização real e efetiva.

1.2.3 O Plano de Trabalho Docente

A atividade de planejar está presente em toda prática educativa. Essa atividade é representada, nas escolas estaduais do estado do Paraná, por um documento chamado de Plano de Trabalho Docente – PTD. Nas diretrizes paranaenses, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, que, a partir da proposta pedagógica curricular, elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação.

No PTD, serão explicitados os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino-aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar. Os professores das escolas públicas de nível fundamental e

médio do Paraná reúnem-se, em semanas pedagógicas²⁸ e de estudo, no início e no meio de cada ano letivo, para (re)elaborar e refletir sobre o Plano de Trabalho Docente.

As discussões realizadas nas semanas pedagógicas seguem algumas orientações elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) que visam, principalmente, a uma reflexão sobre as concepções teóricas presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) (PARANÁ, 2008) e a sua relação com a prática realizada pelos professores, que deve orientar o processo de (re)elaboração do PTD.

O PTD é uma obrigação do professor, que, após elaborá-lo, é entregue ao pedagogo da escola. Nessa perspectiva, esse documento muitas vezes se resume a um amontoado de conteúdos excessivamente abrangentes, servindo apenas para cumprir uma questão burocrática da escola. Quando não acaba esquecido nas gavetas, é utilizado pelos professores com o único objetivo de ser vencido até o final do ano letivo.

Com base nesses acontecimentos, percebe-se a importância de uma reflexão e de uma problematização acerca do processo de construção do PTD cujo papel fundamental se delinea no contexto da prática educativa, já que esse documento se configura como “um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir” (LEAL, 2005, p. 1). A partir dele, as propostas teórico-metodológicas deveriam chegar até a prática em sala de aula.

Na dimensão legal, conforme o artigo treze da LDB 9394/96²⁹, planejar é uma das atividades docentes que permeiam as tarefas atribuídas a esses profissionais da educação:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996.)

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente que articula a atividade escolar e a problemática social, além de fundamentar as ações

²⁸ A Semana Pedagógica tem como pressuposto oportunizar um trabalho coletivo, com a participação de todos os sujeitos do cotidiano escolar. As discussões buscam refletir a realidade da escola e seu entorno, com o objetivo de identificar situações que promovam o envolvimento de todos com a qualidade no processo pedagógico e na aprendizagem. O grande problema que todas as escolas enfrentam, neste período, é a rotatividade dos professores. Os professores que trabalham em mais de uma escola precisam fazer a opção por uma. Com isso, a participação nas discussões e no replanejamento coletivo não ocorre efetivamente.

²⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

docentes em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (LIBÂNEO, 1990). Ou seja, o trabalho em sala de aula se dá de acordo com as opções político-pedagógicas feitas pela escola e, principalmente, pelos professores, tendo como referência sempre o contexto social e escolar. Dessa forma, cabe a eles, num processo de planejamento, optar por um ensino eficaz, por uma educação capaz de dar conta das exigências feitas pelo seu contexto escolar e social.

De acordo com Libâneo (1990), as principais características para que um plano de ensino seja considerado efetivamente um instrumento para a ação é: o plano deve ser um guia de orientação, apresentar uma ordem sequencial, ser objetivo, apresentar coerência entre as suas partes e ser flexível. Sob essa perspectiva de processo, Sacristán (2000) apresenta o planejamento com a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem ou moldam, de modo que todas as ações realizadas no decorrer desse processo vão consolidando certos esquemas de planejamento. Desde a prescrição ou a construção política de um currículo, da elaboração de materiais didáticos até o plano de aulas do professor, o processo do planejamento vai criando formas. Assim, as fases ou os momentos do planejamento são aproximações sucessivas à forma que a prática tem prefiguradamente antes de transformar-se em ação ou ensino interativo (SACRISTÁN, 2000).

Nessa perspectiva, o objetivo do documento é o de auxiliar o professor na sua prática em sala de aula. Com o auxílio do plano o professor, busca-se realizar determinados objetivos pedagógicos com uma turma específica, caracterizando-o como um instrumento-guia para esse trabalho, no qual são determinados o quê, o porquê e o como do fazer pedagógico. Essas questões (o quê, o porquê e o como) precisam estar relacionadas, justamente para existir coerência entre as intenções e as ações do professor. E no caso das ações não seguirem conforme o previsto, o documento precisa apresentar flexibilidade para o professor refletir, avaliar e redimensionar o seu trabalho.

Diante dessas definições, quando se pensa em planejamento em educação, parte-se sempre de determinadas concepções políticas e pedagógicas que exprimem certas tomadas de decisão, as quais, por sua vez, determinam as ações a serem realizadas. Isso ocorre a partir de um processo amplo, iniciado com as prescrições e discussões em torno da definição de um currículo e vai se moldando através de ações e documentos — as DCEs (PARANÁ, 2008), por exemplo — sucessivos até chegar à prática em sala de aula.

Tal prática deve ser (re)planejada sempre que necessário pelo professor, o profissional da educação que precisa estar capacitado no sentido de proporcionar aos alunos

melhores condições de ensino-aprendizagem, privilegiando a dimensão interacional e discursiva da língua, bem como definindo o domínio desta língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social.

A SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná), embasada nas DCEs (PARANÁ, 2008), orienta para que seja usada a seguinte estrutura para a montagem do Plano de Trabalho Docente:

- a) Conteúdo(s) Estruturantes(s) e Conteúdos Específicos: a partir dos conteúdos estruturantes apresentados na Proposta Pedagógica Curricular da Disciplina, é preciso indicar os conteúdos específicos para o bimestre, trimestre ou semestre (de acordo com o sistema da escola) a serem trabalhados nas diferentes séries da Educação Básica.
- b) Objetivo: Explicitar os objetivos pelos quais os conteúdos específicos foram selecionados, justificando essa escolha.
- c) Metodologia da disciplina: explicitar os encaminhamentos metodológicos e as práticas pedagógicas a serem empregados no desenvolvimento dos conteúdos específicos, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná.
- d) Recursos didáticos: Relacionar os recursos didáticos como livro didático e outros materiais, bem como outras tecnologias educacionais a serem utilizadas no processo.
- e) Avaliação: A partir da concepção de avaliação explicitada no Projeto Político-Pedagógico da Escola e da concepção de avaliação da disciplina explicitada nas Diretrizes Curriculares Estaduais, relacionar os critérios de avaliação a serem utilizados e os meios para efetivá-los.
- f) Referências: Relacionar as referências bibliográficas, materiais didáticos impressos ou eletrônicos, a serem utilizados nas aulas. (PARANÁ, 2008, p. 32)

De acordo com a SEED (PARANÁ, 2008), o Plano de Trabalho Docente, apesar de seguir um roteiro que estabeleça quais elementos devem compô-lo, caracteriza-se como um documento de autoria do professor, pois admite que esse profissional faça o seu recorte de acordo com as opções político-pedagógicas construídas ao longo do processo de planejamento. Esse recorte, por sua vez, deve ser feito a partir do que se estabelece nas DCEs de cada disciplina.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas, histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas (PARANÁ, 2008, p. 89).

As DCEs (PARANÁ, 2008), como documento orientador do currículo para toda a rede pública estadual, defendem a concepção de linguagem que prevê uma ação pedagógica produtiva no ensino da língua materna, ou seja, aquela que concebe a linguagem como uma forma de interação, como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais. (PARANÁ, 2008, p. 63). Essa concepção, segundo Travaglia (2009), é representada por todas as correntes teóricas que buscaram abordar a linguagem em situação de uso, podendo-se abrigá-las sob o

rótulo de Linguística da Enunciação cuja referência é a Enunciação Dialógica de Bakhtin e seus seguidores.

No âmbito da disciplina de língua portuguesa, as opções político-pedagógicas feitas pelos professores no processo de planejamento escolar são norteadas por uma concepção de linguagem e ensino-aprendizagem (GERALDI, 2006). Nesse sentido, Antunes (2003, p. 39) reforça que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”. Cada concepção, por sua vez, revela uma postura educacional diferenciada.

A partir dessa concepção de linguagem, as DCEs (PARANÁ, 2008) determinam que o conteúdo estruturante da disciplina de língua portuguesa é o discurso como prática social. Sob essa perspectiva, o documento apropria-se do conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 1992), apontando-o como orientador do ensino de língua portuguesa ao destacar que, antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social, devendo, portanto, orientar a ação pedagógica com a língua.

Ao refletir sobre o planejamento educacional, Rojo (2001) relata parte de um processo de formação de professores e revela que a atividade de planejar ações didáticas, apesar de ser característica da profissão, ainda não é conhecida por completo: os professores têm dificuldade na seleção do conteúdo e na metodologia a ser empregada para tal ensino. A pesquisadora, a partir dos dados levantados, constata que o professor abandonou certas práticas fundamentais.

... o professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas — a de ser — dono da voz, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos —, em favor do que é feito pelos autores dos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo planejador e executor é o discurso do livro didático. (ROJO, 2001, p. 332).

Segundo a autora, o planejamento do professor é essencial para o dia a dia na sala de aula. Mas hoje, infelizmente, muitos profissionais estão substituindo o planejamento pelo LD, sem muitas vezes terem uma atitude crítica em relação ao LD, não o questionando e nem mesmo adequando-o para sua realidade de ensino. Muitas vezes o professor passa a seguir o LD como um manual de instruções, uma receita a ser seguida. A autora ainda afirma que o professor deve usar o LD, desde que ele se coloque em diálogo com o livro, não a ele se subordinando, mas sim o utilizando como um recurso para o seu planejamento. Trata-se de mais uma ferramenta de trabalho e não a única.

1.2.4 Avaliações

Nas últimas duas décadas, a avaliação tornou-se um tema em evidência no panorama da educação brasileira, revelando-se um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação. Com isso, a avaliação tem o papel de orientar o aluno a tomar consciência de seus conhecimentos, ter posicionamento crítico e saber se está prosseguindo na superação das dificuldades para continuar progredindo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o ato de ensinar e o de aprender estão relacionados a realizações de mudanças e aquisições de conhecimento, tanto motoras e cognitivas, quanto afetivos e sociais. Baseando-se nesses ensinamentos, a avaliação, ou seja, o ato de avaliar consiste em verificar se os mesmos estão sendo realmente alcançados conforme exigido pelo professor, servindo de suporte para que o aluno avance na aprendizagem e na construção dos conhecimentos. “A avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos”, como afirma Freitas (1995, p. 63).

A educação, de modo geral, principalmente nas escolas públicas, tem uma grande preocupação com os resultados. Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, com exceção da educação infantil, realizam avaliações padronizadas, organizadas e centralizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essas avaliações objetivam assegurar um processo avaliativo mais transparente, uma vez que esse instrumento oportuniza evidenciar a real aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras, subsidiando, dessa forma, o olhar avaliativo em relação à aprendizagem.

[...] alterar a realidade é um grande desafio, e uma transformação mais substancial que pode depender da acumulação de uma série de pequenas transformações na mesma direção. Tenta-se hoje uma mudança durante uma semana, se não funciona já não pratica mais. É preciso persistir, ter a impaciente paciência histórica para conseguir os resultados almejados. (VASCONCELLOS, 2002, p. 102)

Dessa forma, os resultados das avaliações avaliam a qualidade no ensino e fornecem elementos para orientar as políticas na área educacional, favorecendo a promoção de uma educação de qualidade para todos e estimulando a busca de resultados efetivos na escola. Por essa razão, nos últimos anos, o Governo Federal tem destinado para as Secretarias de Educação mais recursos, tentando, assim, aproximar o máximo possível os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da média mundial.

Por outro lado, Casassus (2009) diz que as avaliações externas, enquanto sistemas de avaliação centralizados, não informam a qualidade da educação, mas sim promovem a desigualdade e contribuem para a diminuição na qualidade da educação. O autor apoia sua crítica no fato de que nunca se debateu o que é a qualidade. Assim, essas avaliações reafirmam a ideia de que a qualidade do ensino pode ser medida por meio da pontuação obtida. E ainda, para Casassus (2009), nunca houve políticas de educação, mas sim políticas de gestão, pois as políticas criadas sempre foram geradas na economia.

Assim sendo, uma política pública que trabalha com metas deve levar em consideração a situação social e econômica da sociedade, para estipular resultados de acordo com a realidade e com as possibilidades concretas de enfrentamento dos problemas e superação das dificuldades. É importante que a avaliação dos índices de desenvolvimento seja feita com muita cautela, com um olhar crítico sobre a sociedade e com os fundamentos teóricos e práticos que auxiliem na formação completa do cidadão.

1.2.4.1 Sistema Nacional de Avaliação – SAEB/Prova Brasil

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³⁰ e a Prova Brasil³¹ são avaliações para o diagnóstico da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional. As avaliações, em larga escala, são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Os testes são aplicados no quinto e nono anos do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio. Os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Para este estudo, serão analisados apenas os resultados das provas de língua portuguesa do ensino fundamental, nono ano.

³⁰ SAEB foi criado em 1990, com o objetivo de conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele é realizado a cada dois anos e avalia apenas uma mostra representativa dos alunos, fornecendo dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e dos estados.

³¹ Prova Brasil foi criada em 2005 e, por usar a mesma metodologia do SAEB, em 2007 passou a ser realizada em conjunto com o SAEB. O maior objetivo da Prova Brasil é a conscientização da realidade de cada escola.

A partir dos resultados/dados do SAEB/Prova Brasil³², o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país. Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, podendo acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo.

Para Faraco (2008), esses diagnósticos bastante minuciosos do desempenho dos alunos sinalizam a necessidade de mudanças radicais no ensino da língua portuguesa. No entanto, não se vê ainda uma política efetiva nessa direção. Ele ainda afirma que não basta, a cada dois anos, ficar constatando, por meio de avaliações que não custam pouco, a repetição dos índices de um sempre baixo desempenho em leitura. Quanto às questões da prova, Faraco (2008) diz que o SAEB inclui, entre seus descritores³³, um que abrange especificamente a variação linguística. No entanto, os testes são ainda muito pouco abrangentes e não saem dos dois eixos rural/urbano e formal/informal. Solicitam apenas o mero reconhecimento dos fenômenos, não encaram a variação como um contínuo (o que aparece é, no geral, uma concepção estanque da relação da variação com o contexto); e, por nunca chegarem à variação social, não alcançam o julgamento de atitudes estigmatizadas.

Para Antunes (2003), o SAEB e a Prova Brasil são avanços, principalmente porque as questões da prova contemplam explicitamente apenas um conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais. Todas essas competências são avaliadas em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções. Não há um descritor sequer que se pareça com itens tradicionais dos programas de ensino do português, ou seja, não tem concordância verbal, tampouco regência e muito menos classificações de orações. Segundo a autora, já estão conseguindo tirar do centro de interesse a análise puramente metalinguística que prevalecia nos programas de ensino.

³² Já que o SAEB e a Prova Brasil utilizam os mesmos procedimentos, optamos por usar o termo SAEB/Prova Brasil como um único tipo de prova.

³³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/29>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados. Deve-se reconhecer ainda que a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais e ajuda a direcioná-las para as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade.

Quanto ao processo de avaliação, para que tenha transparência e legitimidade, é necessária a construção de uma matriz de referência, informando aos interessados o que será avaliado. A Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. (NERY, 2000, p. 17).

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Essas matrizes têm por referência os PCNs (BRASIL, 1998) e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O INEP também consultou alguns professores regentes das redes municipal, estadual e privada, além de examinar os livros didáticos mais utilizados para essas séries/anos, nas citadas redes.

Ainda no mesmo documento, é mencionado que as habilidades se referem, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber-fazer e decorrem diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

A matriz de referência de língua portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidas para a avaliação dos alunos. As matrizes de língua portuguesa da Prova Brasil e do SAEB estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é *objeto do conhecimento*, foram elencados seis tópicos relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de língua portuguesa refere-se às *competências* desenvolvidas pelos estudantes. Nessa perspectiva,

foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas.

No total, essa matriz é composta por seis tópicos: 1) procedimentos de leitura; 2) implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de texto; 3) relação entre textos; 4) coerência e coesão no processamento do texto; 5) relações entre recursos expressivos e 6) variação linguística.

Quadro 1 — Matriz de Referência para 9º ano do ensino fundamental

<i>Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura</i>
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<i>Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</i>
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<i>Descritores do Tópico III. Relação entre Textos</i>
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<i>Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</i>
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<i>Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</i>
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<i>Descritores do Tópico VI. Variação Linguística</i>
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Página oficial do Inep, disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/matrizes-de-referencia-professor>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

O quadro de referência demonstra os objetivos pretendidos pelo SAEB/Prova Brasil. Embora essa matriz seja de língua portuguesa, nela, são relacionadas apenas habilidades de leitura. Considerando, portanto, que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções implícitas e explícitas do texto e os recursos utilizados pelo autor para significar e atuar verbalmente.

A prova de língua portuguesa do 9º ano é constituída de 21 descritores que, resumidamente, abordam os seguintes conteúdos e solicitam as seguintes habilidades dos alunos³⁴:

- I. procedimentos de leitura - empregar estratégias para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto. A segunda habilidade é mais difícil que a primeira, pois exige que o leitor ultrapasse os limites do que está escrito e reconheça o que está subentendido e não apontado no texto;
- II. implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto - estabelecer relações entre as informações vindas de diferentes fontes (gênero e suporte), bem como identificar a intenção de determinado(s) texto(s) e as relações entre o gênero textual e seu papel comunicativo;
- III. relação entre textos - comparar textos, analisando a relação entre o modo de tratamento do tema e as condições de produção, recepção e circulação deles, assim como de comparar textos que expressem opiniões diferentes sobre um mesmo fato ou tema;
- IV. coerência e coesão no processamento do texto - identificar a coerência do texto, os elementos que constroem a narrativa e o conflito gerador do enredo. O aluno deve compreender o texto, não como um amontoado de frases justapostas, mas sim como um conjunto harmonioso e contínuo, em que há interligações e relações entre suas partes e entre seus elementos, estabelecidas por repetições ou substituições lexicais;
- V. relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido - conhecimento de diversos gêneros textuais para estabelecer e antecipar a construção de significados a partir de recursos significativos, como a ortografia, a ironia, o humor, a pontuação e outras percepções promotoras da leitura para além dos elementos da superfície do texto;
- VI. variação linguística - reconhecimento das marcas linguísticas do locutor e do interlocutor no texto. (BRASIL, 2008)

Enfim, as habilidades de leitura se sintetizam em: localizar, identificar, distinguir, estabelecer, inferir, interpretar e reconhecer, todas com o intuito de medir a capacidade leitora dos alunos e de construir a competência linguística deles por meio da variedade de gêneros discursivos que circulam na escola e das práticas de letramento de que os alunos participam. Considerando que a leitura é essencial para que o aluno compreenda o mundo, os outros, suas próprias experiências e para inserir-se no mundo da escrita, torna-se imprescindível que a escola proponha oportunidades para a construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor competente.

Outra competência de fundamental importância que deve ser trabalhada desde as séries iniciais do ensino fundamental é o efeito de sentido, decorrente do uso da pontuação, de uma classe gramatical ou da opção de uso por determinada palavra. Isso faz com os alunos aprendam, desde cedo, a diferença entre a função gramatical e o efeito de sentido. É possível perceber que os descritores dos tópicos IV, V e VI abordam, de forma discreta, a gramática,

³⁴ Informação com base no caderno do PDE/Prova Brasil, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

ou seja, com atividades contextualizadas que operam com o efeito de sentido gramatical³⁵. Diferentemente das provas aplicadas costumeiramente em sala de aula, a Prova Brasil é construída metodologicamente, com base em sua matriz, para avaliar sistemas de ensino e não alunos. Além da matriz, é preciso conhecer os descritores da prova, indicadores dos objetivos e das habilidades pretendidos. Após uma análise desses itens, tem-se o resultado da prova, que será interpretado com base nos descritores de níveis de escala de desempenho de língua portuguesa.

A escala de nível de desempenho (ver Anexo) traduz por meio de diagnósticos qualitativos, o nível de desempenho escolar dos alunos do 5º ao 9º ano. Por ser uma matriz de referência, ela apresenta as habilidades desenvolvidas pelos alunos com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada escola. Esse resultado possibilita uma interpretação pedagógica capaz de diagnosticar os conhecimentos já desenvolvidos pelos alunos, bem como aqueles que ainda precisam ser aperfeiçoados em sala de aula. Com isso, os professores podem, com precisão, diagnosticar as dificuldades dos alunos, possibilitando o (re)planejamento e a execução de novas ações para o processo de ensino-aprendizagem.

Como outras políticas públicas, a Prova Brasil tem recebido críticas. Uma delas é focada na forma com que as competências leitoras são analisadas pela prova, captando apenas aspectos superficiais dessas competências. Para o MEC, os resultados da prova aplicada em 2007, 2009 e 2011 mostram, com mais clareza e objetividade, o desempenho dos alunos do ensino fundamental, o que permite uma análise desses resultados e então possíveis mudanças das políticas públicas sobre a educação básica brasileira. Mas será que de fato a Prova Brasil faz esse diagnóstico se apenas gera uma classificação para cada aluno? Da forma como as questões são formuladas e aplicadas avaliam o processo como um todo? Como ter um retrato da qualidade do ensino no Brasil avaliando apenas a competência leitora de nossos alunos? As questões formuladas concentram-se em medir competências, consideradas básicas pelo MEC, Inep e outros órgãos que pensam a educação.

Para que as escolas formem cidadãos críticos e atuantes na sociedade, é preciso ir muito além. Conforme Antunes (2003) é necessário que cada profissional envolvido com o processo ensino-aprendizagem discuta a educação de forma reflexiva, crítica e criativa. Os

³⁵ No tópico IV, são estabelecidas relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. O tópico V abrange o reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. E no tópico VI, há o trabalho de variação linguística; é voltado para as marcas linguísticas, evidenciando os discursos direto e indireto.

professores precisam trabalhar com o objetivo de formar cidadãos para o exercício fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita, capazes de criticar, opinar e decidir.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), a Prova Brasil é um importante instrumento utilizado, pois contribui para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. Já o professor pode fazer uso deste instrumento para refletir sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica.

1.2.4.2 SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

O SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná cujo propósito é criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes. Assim, a SEED (Secretaria de Educação) implantou, em 2012, o SAEP no Paraná. Tal sistema se configura como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nos sextos e nonos anos do ensino fundamental, e nos primeiros e terceiros anos do ensino médio.

Espera-se, com os dados gerados pelas avaliações, proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas do estado. Assim, subsidia a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. O objetivo maior é utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções³⁶ destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade. Assim como na Prova Brasil, os estudantes serão avaliados somente em duas áreas do conhecimento. Serão 52 questões ao todo: 26 de língua portuguesa e 26 de matemática. A prova iniciou com uma avaliação em 2012; e, a partir de 2013, o SAEP foi realizado duas vezes ao ano, em março e em novembro.

A Matriz de Referência para Avaliação, utilizada para elaborar os testes de larga escala, surge das DCEs e do Caderno de Expectativas de Aprendizagem. Essa matriz

³⁶ A superintendente da Educação, Meroujy Cavet, explicou que a diferença do Saep em relação às avaliações do governo federal é quanto ao tempo. A proposta é que com este novo sistema de avaliação se faça uma intervenção a tempo, quando o aluno ainda está na escola que foi avaliado, para que ele saia da escola bem formado, que termine a educação básica com qualidade.

contempla apenas algumas habilidades consideradas fundamentais e um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados considerando os que podem ser avaliados por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis.

Os itens avaliados, em língua portuguesa, são divididos em apropriação do sistema da escrita, estratégias de leitura e processamento de texto. Quanto ao resultado, há uma escala previamente definida de 0 a 500, sendo dividida da seguinte forma: *abaixo do básico*, até 225 pontos; *básico*, de 225 a 300 pontos; *adequado*, de 300 a 350 pontos; e *avançado*, de 350 a 500 pontos, conforme quadro a seguir, retirada da página oficial do Saep.

Quadro 2 — Escala de Proficiência para Língua Portuguesa destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental

Abaixo do básico - até 225 pontos

Neste Padrão de Desempenho, os alunos se limitam a realizar operações básicas de leitura, interagindo apenas com textos do cotidiano, de estrutura simples e de temáticas que lhes são familiares. Eles localizam informações explícitas. Além disso, realizam inferências de informações, de efeito de sentido de palavra ou expressão, de efeito do emprego de pontuação e de efeitos de humor. Identificam, também, a finalidade desses textos. Quanto aos textos de estrutura narrativa, identificam personagem, cenário e tempo. Na apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações, por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência. No campo da variação linguística, eles reconhecem expressões representativas da linguagem coloquial. Considerando os conhecimentos descritos, constata-se que esses alunos, após nove anos de escolaridade, apresentam lacunas no processo de desenvolvimento da capacidade leitora.

Básico - de 225 a 300 pontos

Os alunos cujas médias de proficiência estão situadas neste Padrão de Desempenho ampliam sua capacidade de leitura, sendo capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa. No que diz respeito à percepção de posicionamentos no texto, esses alunos conseguem distinguir fato de opinião e identificar a tese e os argumentos que a defende. Na apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações através de pronomes pessoais e, também, de indefinidos, por substituição lexical e reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais e marcadores de causa e consequência. No que diz respeito ao tratamento das informações globais, esses alunos inferem o assunto de textos de temática do cotidiano. Revelam a capacidade de selecionar informações do texto, distinguindo a principal das secundárias. No campo da variação linguística, identificam interlocutores por meio das marcas linguísticas. Com relação às operações inferenciais, eles depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso pontuação e de situações de humor. Além disso, reconhecem o efeito de sentido de notações em um texto de linguagem mista.

Adequado - de 300 a 350 pontos

Os conhecimentos característicos deste Padrão de Desempenho revelam um avanço no desenvolvimento da capacidade leitora, pois os alunos demonstram serem capazes de realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários em prosa e verso, interpretar textos de linguagem mista, reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais. No campo da variação linguística, reconhecem expressões de linguagem informal e marcas de regionalismo. Além de reconhecerem a gíria como traço de informalidade. Quanto ao tratamento das informações globais do texto, distinguem a informação principal das secundárias e identificam gêneros textuais diversos. No que concerne à estrutura textual, reconhecem relações lógico-discursivas expressas por advérbios, locuções adverbiais e conjunções. Na realização de atividades de retomada

por meio do uso de pronomes, esses alunos conseguem recuperar informações por meio do uso de pronomes relativos. Eles demonstram, ainda, a capacidade de localizar informações em textos expositivos e argumentativos, além de identificar a tese de um artigo de opinião e reconhecer a adequação vocabular como estratégia argumentativa. Neste Padrão, os alunos demonstram, portanto, uma maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias.

Avançado - acima de 350 pontos

A análise dos conhecimentos encontrados neste Padrão permite afirmar que os alunos que nele se encontram são capazes de interagir com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares. Os alunos reconhecem os efeitos de sentido do uso de recursos morfossintáticos diversos, de notações, de repetições, de escolha lexical, em gêneros de várias naturezas e temáticas, ou seja, demonstram maior conhecimento linguístico associado aos aspectos discursivos dos textos. Eles realizam, ainda, operações de retomadas com alta complexidade (usando pronomes demonstrativos e indefinidos, retos, incluindo também elipses). São capazes de analisar, com profundidade, uma maior gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato, observando diversas categorias ainda não atingidas anteriormente, tanto no interior do texto quanto na comparação entre eles. Na comparação, inferem diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes. No tocante à análise de textos que conjugam diversas tipologias, são capazes de identificá-las e analisá-las, reconhecendo seus objetivos separada ou conjuntamente. Analisam gêneros textuais híbridos, considerando as condições de produção e os efeitos de sentido pretendidos.

Em textos literários complexos, inferem o significado da metáfora e o efeito de sentido pretendido com seu uso. Assim, os alunos que se posicionam acima de 325 pontos na Escala de Proficiência podem ser considerados leitores proficientes, ou seja, são leitores que conseguem selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências, regular sua leitura, a fim de corrigir sua trajetória quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto.

Fonte: página oficial do SAEP, disponível em: <http://www.saep.caedufff.net/wpcontent/uploads/2013/08/Matriz_SAEP_LP_6EF.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

Esse quadro, assim como o quadro de proficiência em leitura do SAEB/Prova Brasil, possui o mesmo objetivo: traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Em geral, as avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil têm seus resultados colocados em uma mesma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que permite interpretar e ordenar os resultados de desempenho nas avaliações. Os resultados da proficiência dos alunos demonstram os conteúdos já apreendidos; e, a partir disso, é possível identificar e compreender as dificuldades a serem superadas em sala de aula com o planejamento de ações educativas mais eficientes.

Mais uma vez, percebe-se que há um empenho em propiciar à escola condições de mais qualidade e maiores êxitos. Mas, para Antunes (2003, p. 24), ainda é preciso fazer referência a “algumas constatações menos positivas acerca de como acontece a atividade pedagógica de ensino de português, como a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática”.

No que se refere às atividades em torno da oralidade, pode-se ainda constatar, segundo Antunes (2003) uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; uma equivocada visão da fala como lugar da violação das regras gramaticais; concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, restringindo à reprodução de registros informais sem que se analise o contexto da conversação. Ou seja, há

uma falta de oportunidades de se explicar aos alunos os padrões gerais da conversação, de se abordar gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais do falar em público.

Quanto ao trabalho com a escrita, Antunes (2003, p. 25-26) destaca que “se ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz na construção de suas hipóteses de representação gráfica com a língua; que há uma escrita mecânica e periférica centrada nas habilidades motoras de produzir sinais de gráficos, além da memorização de regras ortográficas”. Há a prática de uma escrita artificial, desvinculada do contexto comunicativo. Na verdade, há uma escrita sem função, sem planejamento e revisão, sem relação entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.

No que se refere às atividades de leitura, Antunes (2003) também diz que a escola não tem tempo para a leitura. A escola desenvolve atividades sem interesse, sem função, sem gosto e sem prazer, desvinculada dos diferentes usos sociais, centradas apenas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita.

Quanto ao trabalho com a gramática, Antunes (2003) constata o ensino de uma gramática descontextualizada, fragmentada, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. Trata-se de uma gramática de excentricidades, apoiando-se apenas em regras que estão nos compêndios gramaticais, fora dos contextos de uso da língua; a gramática voltada para a nomenclatura e a classificação; uma gramática inflexível, predominantemente prescritiva, preocupada apenas com o certo e o errado, uma gramática que não tem como apoio o uso da língua.

Por isso, há a necessidade de políticas educacionais voltadas à formação, profissionalização e valorização do docente para que este possa conduzir os alunos ao estudo da língua que se ancora no texto, extrapola o tradicional, busca a análise linguística, verifica como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua) e os elementos extraverbaais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.

Percebe-se, dessa maneira, a necessidade de uma ação mais ampla, fundamentada e planejada, com um processo metodológico sistemático e participativo, envolvendo políticas públicas federais, estaduais e municipais, professores, pais e comunidade, no intuito de favorecer o exercício pleno e consciente da cidadania.

... garantia de um padrão de qualidade social na formação de professores se coloca como política prioritária do Ministério da Educação o que, efetivamente, requer o redimensionamento da relação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino e secretarias de educação visando desenvolver projetos e propostas voltadas a garantia de padrão de qualidade a ser efetivado. (BRASIL, 2005, p. 33).

É preciso pensar o ensino de línguas, desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística proposta no país, até a qualidade desse ensino-aprendizagem. O professor em sala de aula tem a necessidade de atuar politicamente, é seu dever enquanto cidadão ser crítico e levar seus alunos a serem também, respeitando as variedades linguísticas. Mas, para isso, o professor precisa conhecer as políticas educacionais às quais pertence, seus documentos oficiais — como as DCEs no Paraná (2008) — para que se una a política linguística e ao ensino de línguas.

Nesse sentido, tanto os documentos oficiais, quanto os sistemas de avaliações se tornam, de acordo com a política educacional paranaense, documentos e dados importantes para subsidiar o trabalho do professor e para diagnosticar, implementar, (re)formular e monitorar a qualidade da educação no estado. O campo das políticas públicas reúne, pois, subsídios indispensáveis para a formulação e implementação de políticas linguísticas para a pluralidade dos discursos.

De acordo com a educação linguística, o ensino de língua portuguesa deve ser contextualizado para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, pois não adianta fazer com que eles decorem regras sistematicamente somente para se dar bem nas aulas de português. É preciso que o aluno perceba a importância de se aprender para que o ensino tenha um significado para ele.

Para ser um bom usuário dos recursos da língua, o aluno tem de ser posto em contato permanente e intenso com textos falados e escritos de onde ele possa apreender esses recursos. É uma inutilidade (e uma crueldade) desperdiçar milhares de horas de aula para ensinar coisas que os alunos já sabem usar, simplesmente para que eles aprendam os nomes que a Gramática Tradicional dá a essas coisas. (BAGNO, 2005, p. 59)

Sendo assim, é desnecessário um ensino que não seja significativo, em que o aluno não possa estar em constante contato com a língua. E, como ressalta o autor, a escola pode proporcionar esses momentos através da aplicação de atividades contextualizadas e em sintonia com o uso real da língua, embora não seja isso que acontece frequentemente. A escola exige que o aluno memorize as regras em vez de aprender realmente, pois ela acredita que é a forma de levar ao aprendizado de língua. Porém, é preciso colocar o aluno em contato vivo/real com a língua, para que ele mesmo faça associações e reflexões, afastando-se do decorar regras meramente.

No ensino de língua, deve-se aproveitar o que o aluno sabe, isto é, o conhecimento e o poder cultural que ele possui antes de chegar à escola, pois, pelo menos ele já utiliza a língua falada, que pode ser incorporada ao ensino de língua portuguesa.

Via de regra o aluno não procede de um meio letrado. Sua família enfrenta as tensões da vida urbana, uma novidade para muitas delas. A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação. (CASTILHO, 1998, p. 21)

Falar e escrever são habilidades comunicativas que acompanham os alunos no momento em que eles entram na escola, mas parece que, ao ingressarem na escola, tais habilidades desaparecem, pois é negado ao aluno o direito à palavra, que traduz e registra seu cotidiano. É necessário ressaltar que a escola precisa perceber que, mais do que uma necessidade pedagógica, os usos da língua representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento passa, primeiramente, pelo uso real do indivíduo/aluno.

Para Travaglia (2009), a língua não pode ser concebida com uma questão de certo ou errado ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinadas classes gramaticais que, unidas, formam frases para se analisar sintaticamente seus elementos. A língua vai além dessa ingênua constatação, ela nos constitui e nos constituímos por meio dela, nós nos socializamos, interagimos, desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma sociedade. Por seu intermédio, revelamos nossa identidade cultural, histórica, social e ideológica, bem como, através dela, o indivíduo mobiliza crenças e valores, institui e reforça poderes.

Quadro 3 — Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Paraná – 6º ano do Ensino Fundamental

<i>I. Procedimentos de Leitura</i>
D01 - Localizar informações explícitas em um texto.
D02 - Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto.
D03 - Realizar inferência de uma informação implícita em um texto.
D04 - Identificar o tema de um texto.
D05 - Distinguir um fato de uma opinião.
<i>II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto</i>
D06 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D07 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<i>III. Relação entre Textos</i>
D08 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
<i>IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</i>
D10 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D13 - Identificar a informação principal de um texto.
D14 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos
D22 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
<i>V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</i>
D16 - Identificar efeitos de humor em textos variados.
D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos.

D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

VI. Variação Linguística

D20 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: página oficial do SAEP, disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/matrizes/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

Quadro 4 — Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Paraná - 9º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura

D01 - Localizar informações explícitas em um texto.

D02 - Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto.

D03 - Realizar inferência de uma informação implícita em um texto.

D04 - Identificar o tema de um texto.

D05 - Distinguir um fato de uma opinião.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D06 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D07 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos

D08 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

D09 - Reconhecer posicionamentos em um ou mais textos que tratam do mesmo tema.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D10 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.

D11 - Identificar a tese de um texto.

D12 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D13 - Identificar a informação principal de um texto.

D14 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos.

D22 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos.

D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

VI. Variação Linguística

D20 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: página oficial do Saep, disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/matrizes/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

A matriz de conteúdos trabalhados no SAEP, do 6º e do 9º ano, estão retratadas nos quadros 3 e 4. As duas matrizes são bem semelhantes, diferenciando-se apenas por quatro descritores a mais na matriz do 9º ano. Tanto a matriz do SAEP quanto a matriz do SAEB/Prova Brasil possuem os mesmos seis tópicos e praticamente os mesmos descritores. Ambas focam a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola, para detectar dificuldades de aprendizagem para serem sanadas. É importante ressaltar que as formas de se trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item ou no desenvolvimento de uma habilidade, como nas avaliações que fazem uso da múltipla escolha, por serem inúmeras as possibilidades de se trabalhar com os gêneros discursivos.

Para Bagno (2000), a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas concretizadas no maior número possível de gêneros discursivos e de variedades de línguas: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não cultas etc.

Baseando-se na fala do autor, é possível afirmar que os descritores dos tópicos IV, V e VI, assim como Bagno, defendem um ensino crítico de norma-padrão. Os tópicos reforçam a importância do sentido para a compreensão do texto por abordarem elementos que compõem a textualidade, ou seja, elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão. Além disso, mencionam descritores de efeito de sentido decorrente do uso de pontuação, de palavras ou expressões, de recursos estilísticos ou outros recursos gráficos que se configuram em uma competência de fundamental importância, além da variedade linguística, que deve ser praticada na escola, a partir dos saberes dos alunos.

A diferença entre os dois sistemas de avaliação é: o SAEP contribui para dimensionar os problemas da educação básica, orientando a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade no estado do Paraná, enquanto a Prova Brasil/SAEB conduz para possíveis mudanças das políticas públicas educacionais nas escolas brasileiras, ou seja, no âmbito nacional.

De forma geral, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP avalia conhecimentos desenvolvidos ao longo de uma etapa de ensino e procura detectar dificuldades de aprendizagem. Essa avaliação tem a leitura como foco e avalia conhecimentos definidos em unidades chamadas descritores, agrupadas em domínios que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. Os resultados do SAEP são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica do estado, orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade.

A Secretaria de Estado da Educação pretende subsidiar cada unidade escolar com informações sobre o desempenho de seus alunos, possibilitando a definição de ações específicas em cada escola. O SAEP não tem a finalidade de comparar escolas ou fazer *ranking*, e sim apontar áreas que necessitam de um trabalho diferenciado.

1.3 ALGUMAS CONFIGURAÇÕES QUANDO UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA ESTÁ EM JOGO

O Brasil, embora tenha uma relativa unidade linguística decorrente da hegemonia historicamente construída da língua portuguesa, continua a ser um país com imensas

dificuldades para se reconhecer linguisticamente, pois ainda hoje não há uma aceitação clara de que é um país multilíngue. É sabido que a língua falada no Brasil é a portuguesa, porém uma língua extremamente diversificada, tanto no espaço geográfico quanto no espaço social.

Isso quer dizer que até hoje não decidimos se falamos português ou brasileiro. Embora a cultura escolar se queira, muitas vezes, esclarecedora em sua racionalidade e moderna em sua abertura, acaba sempre se curvando à legitimidade da língua portuguesa que herdamos e, segundo dizem, adaptamos às nossas conveniências, mas que permanece em sua forma dominante inalterada, intocada: a língua portuguesa. E quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um mal falante, um marginal da língua. É, pois, impressionante como a ideologia da língua pura, a verdadeira, faz manter o imaginário da língua portuguesa. (ORLANDI, 2005, p. 29)

O problema, contudo, não está na diversidade, característica de todas as sociedades humanas que constituem um patrimônio histórico e cultural, e sim na(s) forma(s) de como lidar com essa diversidade.

Como falantes do português no Brasil, e mesmo como professores, estamos, de algum modo, envolvidos numa certeza: o Brasil tem uma língua: o português do Brasil. Não estou dizendo que não saibamos que no Brasil existem diversos povos indígenas que falam suas línguas, que o Brasil é um país que recebeu grande quantidade de imigrantes que para cá vieram com suas línguas etc. O que estou dizendo é que funcionamos, como falantes e como professores, como se o português fosse a língua do Brasil, independentemente das condições com que o português do Brasil convive na história e geografia brasileiras. (GUIMARÃES, 2010, p. 05)

Mesmo conhecendo/ignorando a identidade da língua portuguesa do Brasil, na escola, muitas vezes, ainda não se reconhece as diversidades do português falado, ignoram-se a pluralidade linguística e as situações sociais vividas pela população, o que faz com que se imponha uma norma, independentemente da cultura, da situação socioeconômica ou do grau de escolaridade da família dos alunos.

Falar no ensino da língua significou, por muito tempo, ter a presença da tradição gramatical e retórica, cujo eixo orientador era o ensino normativo-prescritivo, destinado a uma minoria de bem-nascidos. Essa tradição da gramática foi mantida até 1940. Nesse contexto, os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos e bastante gramática, com o intuito de preservar o bom gosto literário e o purismo linguístico dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados. Ao professor cabia utilizar os textos dos manuais, analisá-los e propor exercícios para o aprofundamento nos estudos da língua (SILVA, 2005).

Por volta de 1950 e 1960, em consequência da crescente reivindicação das classes populares pelo direito à escolarização, uma nova clientela começa a frequentar a escola. Como resultado, houve uma reformulação das funções e dos objetivos da escola,

principalmente quanto ao ensino da língua portuguesa, pois uma nova variedade linguística, a popular, começou a fazer parte da realidade da escola.

A democratização do acesso à educação trouxe uma clientela diferente e diversificada para a escola. Soares (2002) explica que, com a democratização da escola, muitos problemas surgiram, começando pelo baixo número de professores para atender a grande demanda de novos alunos, exigindo professores com menos conhecimento e com menos prática em sala de aula e, conseqüentemente, uma mudança de clientela dos cursos de Letras, que passaram a receber pessoas pouco letradas. Isso contribuiu para a depreciação da função do docente, conduzindo-o ao baixo salário e às precárias condições de trabalho, o que também o obrigava a buscar estratégias para facilitar seu trabalho. Uma dessas estratégias foi a de “... transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2002, p. 167).

Nos anos de 1970, configurou-se uma crise na educação, tendo como resultado o fracasso escolar. Soares (2002) destaca que o ensino de língua portuguesa foi um dos principais indicadores dessa crise. Na verdade, a variedade linguística trazida pelas classes populares à escola não dialogava com o ensino dos conteúdos tradicionais de português, revelando uma falta de sintonia entre o que a escola ensinava e o que os alunos (não) aprendiam. Institui-se, dessa forma, na escola uma certa heterogeneidade linguística, o que exigia dos professores uma postura diferente diante das diferenças dialetais e dos novos conteúdos e uma metodologia repensada para o ensino de língua portuguesa.

Em meados de 1980, os estudos sobre uma concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica se intensificam e novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso) começam a chegar à escola. Como consequência, o papel e a função da gramática recebem um novo direcionamento, pressupondo uma gramática tanto da língua escrita quanto da língua falada. Além disso, a linguística textual amplia essa nova concepção e a função da gramática para os fins didáticos, “... evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase” (SOARES, 2002, p. 172).

Com a Língua Portuguesa, foi possível vislumbrar novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa, na intenção de incorporar, na prática dos professores, uma concepção interativa de linguagem e de valorização do sujeito do discurso e da heterogeneidade linguística dos alunos das classes populares. Entretanto estudos realizados na década de 90 até

os dias atuais vêm demonstrando que a realidade do ensino da língua, apesar de todos os esforços de renovação das práticas de ensino de língua empreendidos nos últimos tempos, não sofreu grandes alterações. Infelizmente as práticas linguísticas que se manifestam em sala de aula ainda trazem sinais da prática tradicional de ensino da língua no que se refere à gramática, como: uso do texto como pretexto, uso excessivo da metalinguagem, desconexão do conteúdo com o contexto de uso, valorização de uma única norma, entre outros (ANTUNES, 2003). Isso gera resultados insatisfatórios (conforme demonstram as provas externas — SAEP, SAEB/Prova Brasil), pois grande parte dos alunos brasileiros sai da escola, após concluir o ensino fundamental, sem ser proficiente na leitura e na escrita.

Embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e ideológica, figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas. (CORREA, 2014, p. 19)

Ao impor essa língua de maior prestígio como única, a escola contribui não só para o afastamento de muitos alunos do contexto escolar, mas também faz com que estes não encontrem nenhuma razão para compreender os efeitos da língua nos diversos contextos em que estão inseridos. Em outras palavras, o aluno é impedido de ser sujeito no contexto social em que vive, sendo afastado da possibilidade de compreender o mundo através da sua leitura e da sua escrita.

A aprendizagem das variedades cultas, de forma alguma, deve renunciar as variedades populares. Todas as variedades linguísticas convivem entre si, sendo inconcebível anular uma ou outra. Travaglia (2009) propõe que a variedade da escola não seja apenas a norma culta, mas também das variedades adequadas a cada situação.

Castilho (1998) diz que o conceito de norma culta ou padrão que vigora nas gramáticas normativas tem sido o que constitui o português correto, ou seja, tudo o que foge à norma representa um erro. Isso também é um erro, além de preconceito, pois não existe uma língua certa ou errada. De acordo com o autor, todas as variedades são eficazes, o que há, na verdade, são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza.

Bagno (2012) salienta que a norma-padrão não é uma variedade e que essa concepção errônea gera consequências danosas para o ensino. Quando a língua é normatizada, ela passa a ser objetificada. Esse processo de “objetificação” transforma a língua (que, em seu estado natural, é sempre heterogênea e flexível) em um modelo, em um padrão linguístico, em um veículo de política nacional, o qual, codificada, a descrevem e a prescrevem

transformando-a em lei. A língua deixa de ser heterogênea, de ser um artifício sociocultural para se tornar algo homogêneo, padronizado, algo alheio aos seus falantes. Na escola, essa língua será propagada e transmitida. Por consequência disso, continuam-se tendo grandes dificuldades para se oferecer um ensino capaz de fazer com que o aluno compreenda e reflita sobre sua língua e seus usos.

É urgente a necessidade de se fazer uma reflexão quanto ao ensino da língua materna e, mais urgente ainda, é a necessidade de uma mudança de postura por parte dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Não basta constatar que as línguas humanas não são estáticas e que seus falantes fazem usos de variedades linguísticas, é preciso, sim, trabalhar a língua portuguesa em uma abordagem que envolva seu uso com variações, tanto na modalidade oral quanto na escrita, envolvendo diversos gêneros discursivos, abordando tantos os conhecimentos da gramática normativa, quanto os de conhecimentos da sociolinguística.

Dito de outra maneira, o ensino da língua deve se centrar na leitura e produção de textos e na análise linguística para possibilitar o uso efetivo da língua padrão (oral e escrita), além de ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem nas salas de aula. Essa forma de ensino busca desenvolver o domínio de habilidades de uso em situações concretas de interação, nas quais é necessário entender e produzir enunciados adequados a diversos contextos.

Para isso acontecer, é preciso “... ver a linguagem como fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem”. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35). Deve-se levar em consideração a relação entre língua e política, porque o sujeito sofre os efeitos das ações das políticas linguísticas por meio da(s) língua(s) que pratica. O sujeito nasce em um lugar delimitado (como região, estado, nação etc.) e legislado pelo Estado. A autoridade legal desse Estado interfere no cotidiano dessas pessoas, incluindo os efeitos ideológicos provocados, especialmente no âmbito da linguagem, quando tais pessoas são convocadas na condição de sujeitos.

... é preciso entender que o fenômeno pede um tratamento político. [...] O(a) professor(a) deve perguntar por que estou ensinando a língua ou por que os meus alunos precisam dominar esta língua, antes de se perguntar qual a metodologia a ser adotada na sala de aula. Por que ensinar [...] é uma pergunta que pertence à política linguística (RAJAGOPALAN, 2008, p. 18).

As leis que orientam o ensino se compõem pela forma de funcionamento das concepções políticas sobre as línguas. Por conseguinte, será a escola que intervirá no que se deve aprender, controlando quem ensina, o que se ensina e para quem se ensina, pois

transferem a ela ações elaboradas em outros espaços, institucionais e legalizados, que a fazem funcionar como um dos mecanismos do Estado. A escola, como um ambiente linguístico³⁷, é administrada por leis em forma de documentos. O regimento escolar³⁸, documento administrativo e normativo que retrata a política linguística local (leis linguísticas instituídas na escola), é o que define os objetivos da escola, sendo responsável pela intervenção no ensino da língua, no intuito de fixá-la, de unificar os usos, ainda que seja para situações específicas, como no uso da linguagem escrita. Pode-se dizer que a escola é regida por medidas *in vitro* (como a norma-padrão), porém medidas *in vivo* (as variedades da língua) surgem para adaptar as necessidades ou os objetivos de um determinado grupo (nesse caso, dos alunos).

Isso demonstra o quanto o papel da escola é importante na formação de uma pessoa, principalmente por ela ser um dos aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, uma transmissora de políticas educacionais e de diretrizes organizacionais do Poder Público. Assim sendo, a escola também se constitui como um lugar em que se interpela o indivíduo para que este aceite livremente as resoluções do Estado.

Primeiramente, é necessário admitir que há, de fato uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas. As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores atitudes, práticas, que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas determinando um tipo de sujeito a ser educado. (LIBÁNEO, 2008, p. 14)

Como representante do Estado nacional, a escola tem a tarefa de formar cidadãos autônomos para a realização de suas práticas sociais; ela também precisa ser capaz de orientar os alunos para a compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo, expressão de diferentes culturas e modos de ser que constituem a complexa sociedade humana. A escola necessita, hoje, de uma gestão que pense e promova a competência comunicativa dos alunos, que crie mecanismos para enfrentar os desafios (de ensino da língua, tanto dos conteúdos, quanto das metodologias utilizadas, além da valorização/reconhecimento das variedades linguísticas) que a educação nacional possui, deixando de lado a determinação ou a imposição de uma série de instruções sobre o correto uso da língua. Na verdade, a variedade prestigiada priorizada no âmbito escolar não pode ser tratada como a única existente, e sim como uma

³⁷ Ambiente linguístico é o local em que a língua, oral ou escrita, ocupa no cotidiano das pessoas (CALVET, 2007).

³⁸ O regimento escolar deve estar de acordo com a legislação e a ordem que é aplicada no país, estado e município. Ele deve ser baseado em um texto referencial e em princípios democráticos, adotados pela Secretaria de Estado da Educação, que são a base para promover a discussão, a reflexão e a tomada de decisão pelos membros da escola, buscando respostas às questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

dentre muitas outras. É papel da escola acrescentar, e não instituir (no sentido de substituir todas as demais variedades não padrão) a norma-padrão da língua durante processo de ensino e aprendizado, pois toda variedade da fala é um instrumento identitário de determinada região, sendo um recurso que confere aos seus falantes a identidade de um grupo social.

Conceber uma identidade entre a ‘língua portuguesa’ e a ‘nação brasileira’ sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato ‘lusobrasileiro’. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma sequência de denúncias a serem feitas. (MÜLLER OLIVEIRA, 2008, p. 9)

É preciso que a escola e todas as demais instituições de educação e cultura reconheçam a verdadeira diversidade linguística de nosso país para que se planeje eficientemente políticas de ação junto à população, muitas vezes discriminada por fazer uso de variedades não padrão. Quando não se reconhece a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola também não valoriza a gramática internalizada de seus alunos, um “... conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28). Saber gramática não depende, necessariamente, da escolarização, mas sim da ativação e da construção progressiva de hipóteses para o funcionamento da língua. Quando o aluno chega à escola, ele já faz uso da língua de sua comunidade, do seu convívio, o que geralmente é uma variedade diferente de certas variedades cultas prestigiadas e da norma-padrão.

É necessário deter-se nas diferentes formas de se entender as estruturas de uma língua e seu funcionamento gramatical. Por isso, é importante não só considerar a gramática normativa, mas também as outras gramáticas, como a normativa, a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva. Sobre as gramáticas, Antunes (2007) reforça que todas elas existem ao mesmo tempo e que devem ser compreendidas em suas particularidades, em suas funções e em seus limites.

Para Faraco (2008, p. 35), “... toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização.” Já para Travaglia (2009), é preciso um ensino voltado para a gramática de uso e para a gramática reflexiva, ou seja, para o ensino de gramáticas. Na visão de Possenti (2011, p. 23), “... pode-se estudar gramática para corrigir traços da linguagem. Mas pode-se estudar gramática(s) para conhecer alguma coisa sobre as propriedades das línguas”. Em outras palavras, Antunes (2007), Travaglia (2009) e Possenti (2011) confirmam a necessidade de se conhecer a(s) gramática(s), pois não existe língua sem

gramática, nem mesmo existe gramática fora da língua, visto que o uso e a reflexão sobre a língua não se dão sem gramática.

Para Castilho (2010), é necessário “... dispor de um ponto de vista prévio sobre as línguas e suas gramáticas” (CASTILHO, 2010, p. 43). Ou seja, o principal agente responsável pelo ensino de língua é o professor, desse modo sua atualização é primordial para a revitalização das aulas. A capacitação e o comprometimento por parte dos professores, a reestruturação quanto à sua metodologia, o reconhecimento das capacidades que o aluno já possui tornam o ensino produtivo.

Possenti (2003, p. 83) diz que o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, “... mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’”.

A diversidade linguística deve ser uma questão do cotidiano escolar.

Embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um *alto grau de diversidade e de variabilidade*, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de *status* social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não padrão do português brasileiro — que são a maioria da nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola. (BAGNO, 1999, p. 16)

Para que haja uma mudança na sala de aula, é preciso uma mudança de visão sobre o que se ensina, da importância do que se ensina e para que se ensina. Só assim será possível afastar o modelo artificial de ensino da língua (que se costuma considerar com base nos livros didáticos ou nas gramáticas e repassar aos alunos, sem refletir sobre o real funcionamento dos fatos e sem ensiná-los a refletir) e partir para a prática efetiva de análise linguística³⁹. Esse processo não é simples e requer, além de vontade política, conhecimento técnico e um planejamento que realmente pense no desenvolvimento qualitativo da educação. Nesse sentido, segundo Neves (2013), a circulação da teoria linguística é responsável por renovações no ensino da gramática, mas também é evidente que a hesitação no refletir, em ambiente escolar, sobre a linguagem e o seu uso pode atrapalhar, e muito, o progresso da ciência linguística dos estudantes. Portanto, espera-se que os profissionais responsáveis pela

³⁹ “A prática de análise linguística é a recuperação da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas. Somente com a prática de produção de textos é possível desenvolver o uso efetivo e concreto da linguagem”. (GERALDI, 2006, p. 90-91).

execução/implantação da metodologia do ensino, estejam, conforme versam os conceitos linguísticos, sempre em busca de atualização e aperfeiçoamento.

As políticas linguísticas têm muito a contribuir, principalmente quando se confirma a importância da participação dos falantes, quando se reconhece a pluralidade e a interdisciplinaridade como princípios, quando se percebe a necessidade de ações de conscientização linguística para orientar as decisões dos falantes e quando se consente a discussão da educação linguística no padrão de escola e de sociedade que se deseja. E mais, as políticas linguísticas (conjunto de ideias, de leis, de regulamentos, de regras que objetivam colocar em prática, na sociedade ou em determinado grupo, as mudanças linguísticas projetadas, segundo as ideias de Calvet, 2007) são importantes nesse contexto, pois fornecem elementos para que se trabalhe com a variedade linguística e para que se compreendam os processos da homogeneidade e da heterogeneidade.

Para a implantação de uma política linguística, o contexto histórico-social é importante, pois uma educação de qualidade não se norteia simplesmente por critérios numéricos e mercadológicos ou pela construção do conhecimento e do modelo de sociedade amparado em uma democracia cultural única. Essas determinações afetam o cotidiano das pessoas tanto como indivíduos quanto como sujeitos de linguagem. Falar uma língua associa-se a várias instituições de poder político, que decretam sobre as línguas a que o sujeito pode ter acesso. Dito de outra forma, as leis (educacionais) e as instituições vinculadas ao Estado exercem poder/força sobre as pessoas.

Quando se fala em política linguística estamos nos referindo a uma atividade essencialmente normativa, prescritiva, diferentemente da Linguística que pode se dar ao luxo de se autocaracterizar com um empreendimento rigorosamente descritivo e fustigar impiedosamente aqueles que procuram prescrever ou proscriver determinados usos. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 138)

Porém, às vezes, a política linguística vinda do governo e atuante nas escolas, no lugar de fazer uso do planejamento linguístico para encontrar uma solução para o ensino pautado na homogeneização, acaba reforçando o pressuposto de que o Brasil é um país monolíngue, onde todos falam uma única língua. O papel da escola, segundo Britto (1997; 2003), deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela, partindo do pressuposto de que ensinar língua portuguesa não é ensinar a língua padrão, e sim refletir sobre seu funcionamento, seus valores, considerados em todas as suas variedades.

Ao empregar a palavra língua, Marcuschi (2001, p. 36) afirma que ele não se refere a “... um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações

linguísticas imanentes.” Ao contrário, sua concepção de língua está alicerçada na heterogeneidade.

Um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso. Portanto, heterogeneidade e indeterminação acham-se na base da concepção de língua. (MARCUSCHI, 2001, p. 43)

Para Marcuschi (2001), as línguas não são apenas um código para comunicação interpessoal, mas uma atividade interativa de natureza sociocultural e histórica. A melhor decisão em relação ao ensino de português na escola é reconhecer a realidade da língua e buscar um equilíbrio, aproveitar os ensinamentos linguísticos científicos e mostrar as ideologias que a língua carrega, para que o aluno compreenda o impacto social causado por suas escolhas.

Bechara (2002) enfatiza que “... a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação” (BECHARA, 2002, p. 14). No entanto é preciso que a escola tenha profissionais capacitados, críticos, conhecedores das atuais políticas linguísticas/educacionais, como no caso as DCEs – Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) e os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), norteadores da prática pedagógica. Esses, como documentos oficiais, cumprem o papel de legislar, afinal fazem parte da política linguística, vêm propagando e discutindo os mitos relacionados à ideologia da língua única e à tendência de se tomar as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção para todas as formas linguísticas.

Geraldi (2010) destaca que é inegável o valor da teoria para compreender os fenômenos, e qualquer fenômeno pode ser reduzido a objeto de estudos. “Uma teoria constrói modelos, faz abstrações, deixam resíduos” (GERALDI, 2010, p. 184). Nesse viés, os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) apresentam outra forma de se conceber o ensino da língua materna, primando pela análise linguística⁴⁰, pelas atividades de reflexão sobre a língua, atividades fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. O objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é produzir maior competência

⁴⁰ “A análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilinguística (nessas atividades a reflexão está voltada para o uso, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades.) e metalinguística (está relacionada a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos.)” (BRASIL, 1997, p. 38)

linguística⁴¹ para o uso da linguagem. Por isso, as atividades devem inicialmente centrar na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística e, a partir daí, introduzir progressivamente elementos para uma análise de natureza metalinguística.

As DCEs (PARANÁ, 2008), em convergência com os PCNs (BRASIL, 1997; 1998), destacam que “... o ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto” (PARANÁ, 2008, p. 60-61). Assim, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical, à medida que a sua construção passa a ser o objeto de ensino, pois a prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão, no qual a gramática é indispensável para o texto, assim como o texto é essencial para a atividade da linguagem.

O trabalho de análise linguística não se trata de uma ideia nova de ensino, pois os dois documentos oficiais, PCN (BRASIL, 1997; 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), desde então reforçam o trabalho com a gramática voltada para a reflexão linguística. Sendo assim, a análise linguística é uma complementação das práticas de leitura, oralidade e escrita, o que abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos.

O trabalho com a gramática, nesse contexto, deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais e passa a levar o aluno a compreender o que seja um bom texto, sua organização, como os elementos gramaticais ligam as palavras, frases, parágrafos, além de retomar ou avançar as ideias defendidas pelo autor e refletir/analisar o uso adequado do discurso, considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos obtidos pelos recursos linguísticos utilizados no texto. Porém esse “modelo” de ensino ainda não se encontra facilmente nas salas de aula.

Kramsch (2014) explica que a língua era vista como um sistema linguístico formal padronizado por gramáticas e dicionários, ensinados em sequências. Porém o ensino de língua teve uma abordagem significativa, o que justifica o ensino com a inclusão das funções da fala, de formas apropriadas e úteis para a realização de coisas, com as palavras, em situações do dia a dia. Desse modo, é preciso observar que os alunos precisam aprender a gramática e também precisam aprender que há diferentes formas de se fazer um pedido e de expressar

⁴¹ “Competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17)

preferências, dependendo de quem fala, para quem fala e em que circunstâncias. Nesse sentido, não se justifica hoje, com as várias formas de se expressar⁴², ainda ser muito comum professores ensinarem as formas convencionais dadas pelos manuais de gramáticas e dicionários. Os desafios atuais requerem alunos mais conectados com a sociedade, prontos para as atividades sociais, competentes e com uma capacidade comunicativa bem desenvolvida.

Mais uma vez, é a escola a responsável pelo desenvolvimento da capacidade comunicativa e pela busca de recursos necessários para se adequar às mais variadas situações de comunicação efetiva. Em outras palavras, a escola é responsável por proporcionar ao aluno condições para que haja um aprendizado efetivo, que seja útil em sua vida. Os professores de língua, nos mais variados níveis do sistema educacional, precisam ficar atentos às questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nas diretrizes formuladas, pois, caso contrário, esse desencontro apenas contribuirá para fragilizar os esforços empenhados ou, até mesmo, gerar resultados improdutivos.

Estar em sintonia com as diretrizes significa “... remar no mesmo sentido e com o mesmo empenho dos demais envolvidos na empreitada”. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74). Isso exige da parte do professor, principalmente, um discernimento do que está em jogo em se tratando da política linguística em vigor na escola.

O que ainda precisa ser feito é encorajar as partes envolvidas no sentido de refletir sobre essas questões de um ponto de vista político. Ou seja, o ensino/aprendizagem de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias de aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma de gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania (RAJAGOPALAN, 2008, p. 17)

É muito importante que se compreenda as políticas e as ideologias presentes nas pedagogias e nas escolhas metodológicas, porque o conhecimento dessas políticas pelos professores possibilita que os planejamentos e programas de formação docente reflitam sobre tais políticas, levando em conta as necessidades dos alunos e o contexto de ensino.

As políticas de ensino, segundo Mór (2013), apresentam uma relação de poder que envolvem especialistas e autoridades, ou seja, aqueles que pensam ou comandam essa política e os que ensinam ou aprendem os planejamentos a serem aplicados e aprendidos. Para que as políticas linguísticas, de fato, se concretizem e sejam benéficas, é necessário ampliar as

⁴² Refere-se aqui à linguagem dos jovens, nos *chats*, *facebook*. É importante salientar que a linguagem usada no computador criou e disseminou uma nova variedade linguística, com ausência de pontuação e acentuação, uso de ícones, “emotions”, abreviação de palavras, criação de regras próprias e “desrespeito” às normas da gramática tradicional.

discussões sobre elas. Os documentos oficiais, apesar de bem escritos e bem-intencionados, parecem ainda não atingir uma grande parte dos professores no país. Na verdade, o professor sempre se depara com novos e velhos conceitos e olhares quando se elabora uma proposta oficial. Embora os documentos oficiais pretendam contribuir para a prática do professor, ainda é necessário investir na formação continuada desse professor.

Gimenez (2009) também afirma que há dois mundos paralelos, o dos documentos oficiais e o da sala de aula. Segundo a autora, “... as diretrizes têm sido insatisfatórias uma vez que não tratam diretamente das questões urgentes para professores e alunos, questões vinculadas às condições de ensino/aprendizagem nas escolas” (GIMENEZ, 2009, p. 43). Na sala de aula, o professor consegue fazer valer suas preferências e influenciar nas possíveis mudanças da política linguística norteadora de sua prática de ensino, pois existe uma forte relação entre política linguística e o ensino de línguas. O professor possui um papel decisório, inclusive, mais forte do que o próprio Estado na sala de aula, porque ele decide o que e como ensinar. Por isso, há a necessidade de avaliar constantemente os dispositivos usados para vincular as práticas linguísticas, sejam elas implícitas, sejam explícitas, através das políticas linguísticas materializadas em documentos, em leis e em regulamentações. Tudo isso se dá porque as políticas linguísticas servem para perceber as diferenças vivenciadas em diferentes contextos, desde as “... escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145) até a aplicação de uma linguística voltada para questões práticas, com relevância para a sociedade (RAJAGOPALAN, 2003; 2013).

CAPÍTULO 2: LIVRO DIDÁTICO, GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ainda nos dias de hoje, o ensino de gramática é muito valorizado, tanto que ele é compreendido, muitas vezes, como o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, é importante (re)conhecer a função que a gramática desempenha na sala de aula e as formas e concepções de ensino que tem sido efetivadas.

O presente capítulo tem por objetivo mostrar que o LD é, na maioria das vezes, o responsável pelo ensino da língua, ditando, por meio de suas atividades e concepções, o que deve ser ensinado e como ensinar. No entanto precisa-se levar em consideração que, com os estudos linguísticos, outras metodologias de ensino surgiram para auxiliar o professor em seu cotidiano escolar. Tais metodologias até influenciaram documentos oficiais norteadores do cotidiano em questão, como as DCEs (PARANÁ, 2008) e os PCNs (BRASIL, 1997; 1998), com a prática de análise linguística, caracterizada pelo trabalho contextualizado da leitura, oralidade, produção textual, cujo foco principal é o estudo do texto.

Sendo assim, é preciso verificar se os livros didáticos (LD) em circulação na sala de aula estão em consonância com os documentos oficiais quanto ao ensino da língua materna, em particular, quanto ao pensar a língua sob a ótica de seu funcionamento gramatical.

2.1 LIVRO DIDÁTICO: CARACTERÍSTICAS, ESTUDOS E CRÍTICAS

O LD é o material mais usado nas escolas brasileiras, seja pelo fato de ser usado diretamente pelos alunos, seja como material de apoio pelos professores. Os números apresentados pelo INEP⁴³ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) mostram que, em 2014, foram distribuídos 140.681.994 exemplares, atendendo a 80.439 escolas e totalizando o número de 28.651.133 alunos beneficiados.

No Brasil, a preocupação com os livros didáticos oficialmente se iniciou com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938. (ROMANATTO, 2009). Nessa época, o livro já era considerado uma ferramenta em prol da educação política e ideológica, sendo caracterizado o Estado como responsável por avaliar/controlar o uso desse material didático. Já naquela época, os professores, assim como hoje, escolhiam os livros didáticos para serem usados em sala de aula a partir de uma lista pré-determinada com base na regulamentação legal, Art. 208, Inciso VII da Constituição

⁴³ Dados obtidos no *site*, disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 04 maio 2015.

Federal do Brasil de 1988, a qual define o LD como um dos direitos constitucionais do educando brasileiro⁴⁴.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 [...]
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [...] (BRASIL, 2012 [Constituição (1998)])⁴⁵

Atualmente, os livros didáticos⁴⁶ das escolas públicas brasileiras procedem do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), um programa proposto pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, cujos objetivos são adquirir e distribuir, gratuitamente, livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários às escolas públicas de ensino fundamental e médio. Esse programa faz parte da política educacional e também linguística brasileira. Para Ribeiro da Silva (2013, p. 311), “... a política linguística pode aparecer explicitamente em um documento específico ou de forma difusa em vários documentos”. Tais documentos são denominados pelo autor como “mecanismos” que funcionam como canais para a disseminação e/ou reprodução de políticas linguísticas: “... os mecanismos de política linguística, em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua”. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 315)

A respeito disso, pode-se dizer que o PNLD é uma política linguística implícita de *status* político, criada pelo MEC, que faz com que, mesmo não sendo um programa obrigatório, o PNLD se constitua como uma normativa velada de implantação de uma política educacional que também se coloca como uma política linguística. Esse poder político pode induzir as pessoas a pré-julgarem os conteúdos dos livros didáticos avaliados e distribuídos pelo MEC como uma “verdade absoluta”, sem que haja, por parte da maioria dos professores e dos profissionais envolvidos em educação, uma análise desses livros e até do programa.

Por não ser um programa obrigatório, a escola que desejar fazer parte do PNLD precisa fazer sua adesão:

⁴⁴ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior_const.pdf>. Acesso em: 02 maio 2015.

⁴⁵ Informação disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd>>. Acesso em: 03 maio 2015.

⁴⁶ Informações sobre livros didáticos e o PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), disponíveis em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que **desejem participar dos programas de material didático** deverão manifestar este interesse mediante **adesão formal**, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida. (Portal do FNDE⁴⁷)

A escolha do LD é realizada de três em três anos. A cada ano, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. Para a seleção e aquisição dos livros didáticos, há um edital que especifica todos os critérios⁴⁸ para a inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o *Guia de Livros Didáticos*, composto por resenhas das obras aprovadas e disponibilizadas às escolas. Dentre os aspectos avaliativos, há um quadro esquemático que resume as coleções, além dos comentários de cada eixo de ensino: leitura, oralidade, produção de texto e conhecimentos linguísticos. Para ilustrar os aspectos avaliativos citados, há o exemplo da coleção *Português: Linguagens*, escolhida para análise neste trabalho.

Quadro 5 – Avaliação do livro *Português: linguagens* de acordo com o *Guia de Livros Didáticos* (2013)

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Atividade de leitura.
Pontos fracos	Abordagem do texto literário.
Destaque	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
Programação de ensino	Uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.
Manual do Professor	Respostas junto às atividades, contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Fonte: *Guia de Livros Didáticos* referente aos anos finais do ensino fundamental e à disciplina de língua portuguesa (2013, p. 86)

Nesse quadro, não há nenhum destaque para a prática de análise linguística, porém há separadamente, no *Guia de Livros Didáticos*, uma avaliação sobre cada eixo de ensino (leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos). Quanto ao conhecimento linguístico, o *Guia de Livros Didáticos* destaca que:

No eixo dos conhecimentos linguísticos, o trabalho abrange os conteúdos da tradição gramatical juntamente com conhecimentos do âmbito textual e discursivo. No estudo da gramática, possibilita-se ao aluno a observação e a análise do conceito em foco, formaliza-se a conceituação e propõem-se exercícios de aplicação. As formas e as estruturas morfossintáticas são analisadas também quanto à sua função na

⁴⁷ Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 02 maio 2015.

⁴⁸ Esses critérios podem ser encontrados no *Guia de Livros Didáticos*, disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017015.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2015.

construção do texto e quanto ao seu valor semântico e seus efeitos enunciativos no contexto de determinado discurso. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 88)

Dentre os livros constantes no *Guia de Livros Didáticos*, cada escola escolhe democraticamente aqueles que desejam utilizar, levando em consideração seu planejamento político-pedagógico. Os livros que constam no guia são aprovados pelo processo de avaliação oficial e pretendem fornecer aos professores parte dos recursos para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 7-8)

Muito embora os livros didáticos (doravante LD) sejam oficialmente avaliados pelo PNLD, segundo critérios públicos e oficiais de ordens teórica, didático-pedagógica e técnica bastante precisos, essa análise não invalida a análise das equipes docentes de cada escola. O problema é: muitas escolas não recebem todas as coleções constantes no guia para conhecerem e analisarem. Várias escolas recebem apenas parte das coleções aprovadas e disponíveis para distribuição pelo PNLD, às vezes, um exemplar da coleção de cada editora, outras vezes, coleções incompletas, o que torna a escolha superficial e não condizente com a proposta do PNLD.

Essa ausência de material substitui, muitas vezes, a análise crítica/reflexiva do LD a ser utilizado no cotidiano escolar. Na tentativa de solucionar esse problema, muitos professores realizam suas escolhas através da indicação de outros professores que conhecem/usam o material; outra opção é a escolha por livros reeditados, acreditando que as reedições são para melhor; ou ainda escolhem pela avaliação feita por outro, a partir da leitura das resenhas na internet.

A respeito das edições das coleções, o *Guia de Livros Didáticos* (2013) traz a seguinte informação: “Cinco entre as 12 coleções aprovadas são reedições [...]. Entre propostas inéditas e reedições significativamente revistas e atualizadas, outras sete coleções aparecem pela primeira vez no *Guia*, perfazendo um significativo percentual de 58,33% de renovação”. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 21). Esse dado também pode influenciar na escolha do LD pelo fato de determinada coleção estar presente no *Guia de Livros Didáticos* há bastante tempo.

De acordo com o *Guia de Livros Didáticos* (2013), a análise das coleções precisa garantir que o material escolhido esteja adequado quanto:

- aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF, explicitados por documentos oficiais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e/ou as Diretrizes Curriculares para a educação básica, assim como às propostas estaduais e municipais;
- à situação particular em que seu estado ou município se encontra em relação ao novo EF;
- ao projeto didático-pedagógico da sua escola. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 31)

Todo LD deve(ria) atender aos objetivos preestabelecidos no Projeto Político-pedagógico (PPP)⁴⁹ da escola, primando pelo ensino contextualizado e significativo que atenda às necessidades de aprendizagem a partir de atividades que desenvolvam a leitura e a escrita, assim como as atividades de produção e de compreensão oral, em situações de uso. Quanto à análise linguística, espera-se o desenvolvimento de atividades que tenham funcionalidade, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. Assim sendo, na elaboração dos livros didáticos, há todo um projeto de ensino-aprendizagem com pressupostos teórico-metodológicos específicos.

Nos livros didáticos, há um *Manual do professor* com as orientações teórico-metodológicas em que se baseiam as obras. Faz-se necessário o conhecimento crítico desse manual para que se reconheça a correspondência entre tais teorias, os documentos oficiais e as atividades propostas no LD.

Mesmo a escolha do LD sendo a partir do acesso total ou parcial às 23⁵⁰ coleções apresentadas no guia, é preciso considerar a diversidade de situações escolares envolvidas na (re)organização do novo ensino fundamental⁵¹. Para isso, convém que as escolas considerem as particularidades de seus alunos, além de compreenderem, após a análise, como e por que

⁴⁹ O Projeto Político-Pedagógico define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. Ele é composto pelos objetivos que a escola deseja alcançar, metas a cumprir e realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico - PPP. Informação disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>>. Acesso em: 14 maio 2015.

⁵⁰ “Das 23 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do EF que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2014, 11, ou seja, 47,82%, foram excluídas, enquanto 12 (ou 52,18%) foram aprovadas” e estão resenhadas no *Guia de Livros Didáticos*, entre as páginas 59 e 119. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 21).

⁵¹ A reorganização do ensino fundamental de nove anos é uma proposta do MEC para assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. A intenção é fazer com que, aos seis anos de idade, a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para que o ensino fundamental fosse de nove anos em todo o Brasil foi até 2010. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12377:ensino-fundamental-de-nove-anos-apresentacao&catid=313:ensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=627>. Acesso em: 25 nov. 2014.

essas coleções passaram pelo processo de avaliação no PNLD. No caso do acesso parcial às coleções, vale lembrar que, mesmo ao realizar essa análise “incompleta”, pela ausência de material, ela precisa ser feita da melhor forma, adequando-a sempre à realidade de cada escola.

O LD, de acordo com Teodoro Silva (1996), é:

... uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustenta essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o *marketing* das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: pegar o livro no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. (TEODORO SILVA, 1996, p. 8)

O LD é apenas um recurso didático, porém a tradição o consolidou ao longo dos anos e fez com que ele exercesse um papel de doutrina na sala de aula. É comum ouvir profissionais da educação e pais reclamando da falta de material didático nas escolas, referindo-se apenas à ausência do livro, como se ele fosse o único e o mais importante material para o ensino. Nessa perspectiva, esse material será utilizado do começo ao fim sem alterações, sem planejamento complementar e sem o (re)conhecimento de seus pressupostos teórico-metodológicos. A distribuição de LD pelo PNLD reforça a tradicional presença desse recurso na sala de aula. Só no Paraná, para os anos finais do ensino fundamental, em 2014, foram distribuídos⁵² 1.092.513 livros, beneficiando 586.029 alunos e atendendo 1965 escolas.

Outro fato que também comprova a tradição mencionada por Teodoro Silva (1996) é “... o ensino da gramática é o que os autores dos livros mais fazem” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 16), pois se a sociedade prima pela valorização da língua padrão, então cabe aos autores dos LD propiciarem atividades gramaticais que “garantam” ao aluno essa soberania linguística. Tudo isso acaba contribuindo para a reprodução de uma aprendizagem pautada na gramática descontextualizada, centrada em análises e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência a nenhum contexto particular, por exemplo.

O LD, na maioria das escolas, tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor. Para Teodoro Silva (1996) o uso contínuo/dependente desse material didático pelo professor pode, de forma implícita, ter as seguintes razões: uso de menor tempo para a preparação de aulas; falta de capacidade para produzir material de qualidade a ser utilizado

⁵² Informação disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

em sala de aula; falta de conhecimento de teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem; apresentação de um plano sequencial; segurança do professor e maior autonomia do aluno. E mais vez, essas ações justificam a escolha e o uso (in)eficiente do LD nas salas de aula, instrumento pedagógico que pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares, porque o que torna o livro eficiente ou não é a forma como o professor irá utilizá-lo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lajolo (1996), o LD assumiu um importante papel na prática de ensino nos últimos anos, principalmente pela situação educacional precária de ensino do nosso país, o que favorece o posicionamento dessa ferramenta como determinante dos conteúdos e direcionador das estratégias de ensino; ou seja, são os LD que acabam decidindo o que se ensina e como se ensina no lugar do professor. Ao citar a situação precária de ensino, Lajolo (1996) faz referência ao fato de que a qualidade da educação está fortemente aliada à qualidade da formação dos professores, pois o que o professor pensa sobre o ensino determina o que ele faz quando ensina. Além disso, há a preocupação com a utilização e a importância que os LD têm para o ensino, porque, mesmo diante das transformações metodológicas implantadas a partir dos avanços tecnológicos, o livro escolar continua a ser o material didático mais utilizado nas escolas.

É válido salientar que Lajolo (1996) e Teodoro Silva (1996) analisam LD em período anterior aos PCNs (1997); em contrapartida, Rojo e Batista (2003) fazem a análise com base nos pressupostos dos PCNs e, ainda assim, reforçam a ideia apresentada por Lajolo (1996) e Teodoro Silva (1996) a respeito do papel do professor e do LD no cotidiano escolar.

A oposição que, de certa maneira, ainda se mantém ao LD vem desde a década de 70 e, principalmente, a de 80, quando o material didático era visto “... como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 45). A concepção de LD que se tinha era de estruturador das práticas docentes em função da intensa ampliação do sistema de ensino e de processos de seleção de professores mais amplos e menos seletivos. Segundo Rojo e Batista (2003, p. 49), essa concepção ainda persiste e é pouco adequada para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo, “... marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional”. Assim, é necessário segundo os autores, que se amplie essa concepção de LD, também pressuposta pelo Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), para que se tenha um ensino de melhor qualidade e adequado às exigências atuais.

Pelo o que foi exposto, a opção por um instrumento didático é bastante complexa, uma vez que exige a definição de critérios que instrumentalizem o processo de escolha e promovam a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa escolha constitui uma responsabilidade social e política que, muitas vezes, trazem dificuldades e incertezas aos professores. Quanto às dificuldades, Lajolo (1996) destaca que é necessário um (re)planejamento em relação ao uso do LD, considerando a forma como os conteúdos são apresentados e a proposta pedagógica neles explicitada. O professor precisa descobrir a melhor forma de estabelecer o diálogo necessário entre os conhecimentos disponibilizados pelos LD e os conhecimentos trazidos pelos alunos, pois é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança.

Quanto às incertezas, a autora se refere à postura do professor mediante ao material escolhido, pois mesmo que o professor tenha como referência um LD de boa aceitação e adotado pela maior parte dos professores, torna-se imprescindível pesquisar outras fontes literárias para avaliar a veracidade científica dos conteúdos e a pertinência dos mesmos para as respectivas turmas. “O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor.” (LAJOLO, 1996, p. 6). Lajolo (1996) salienta também que mesmo com a diversidade de livros existentes, todos podem ter, e efetivamente têm papel importante na escola, contudo o LD não pode ser o único material que professores e alunos fazem uso na sala de aula.

O LD tem muito a contribuir no processo ensino e aprendizagem. A decisão de fazer do LD um aliado ou adversário parte do professor em relação às escolhas que faz no seu dia a dia. A importância do LD é que ele pode ser um suporte para aprendizagem quando utilizado de acordo com os objetivos traçados pelo professor para sua sala de aula. Dessa forma, os conteúdos, valores e comportamentos e atividades que o LD sugerem devem estabelecer uma relação entre o que pensam os alunos e o que é ensinado pelo professor para fazer com que a classe avance na aprendizagem. (LAJOLO, 1996). O professor, ao escolher o LD deve considerar, entre outros critérios, a proposta pedagógica, os modos de contextualização e a apresentação dos conteúdos, o nível de complexidade e as relações estabelecidas com o cotidiano dos alunos.

A respeito das características dos LD analisados para o ensino fundamental, Rojo e Batista (2003) destacam que, dentre os aspectos que mais chamaram a atenção, estão:

predomínio de textos que representam a variedade padrão, língua escrita; não há diversidade de contextos de origem dos textos e tampouco de variedades linguísticas; as propostas didáticas feitas com base nos textos apresentados concentram-se no ensino de gramática, na maioria das vezes seguindo os modelos da gramática normativa tradicional, sem, praticamente, levar o aluno a uma prática reflexiva; além disso, não são propostas atividades de leitura e produção de textos que possam ser consideradas eficazes; por fim, a linguagem oral como objeto de ensino passa longe da realidade dos LD.

Melhor dizendo, Rojo e Batista (2003) afirmam que quase sempre as atividades gramaticais são apresentadas dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva, o que não tem contribuído, seguramente, com as práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos. Ou seja, a maioria das atividades não privilegia a reflexão sobre o uso da língua, não prioriza com conteúdos a variação linguística, não orienta os trabalhos com o conteúdo para a reflexão, não explora conhecimentos pragmáticos/discursivos ou textuais.

Apesar das periódicas avaliações realizadas por vários autores, por exemplo, Rojo e Batista (2003), o LD ainda apresenta problemas, além disso, vários deles listam, de forma abundante, referências atuais de autores renomados ou até carimbam na capa desses materiais expressões como: “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCNs”, o que não assegura que tal obra possua coerência entre os pressupostos teóricos e as práticas desenvolvidas. Na maioria das vezes, todo esse aparato não passa de uma estratégia de *marketing*.

Mesmo com tantas limitações, o LD se constitui num instrumento bastante útil para o ensino de língua portuguesa. Nesse intuito, Dalvi (2013), considerando a contribuição desse instrumento e a possibilidade de sua adoção, afirma que o professor precisa, ao menos, levar em consideração se:

- a) é possível identificar as concepções de sujeito, linguagem-língua e texto que norteiam a obra?
- b) essas concepções da obra são condizentes com as escolhas do professor e da instituição?
- c) o material é acessível ao público-alvo?
- d) o material é coeso e, ainda assim, heterogêneo?
- e) o material e sua apresentação privilegiam a formação de um leitor (professor e estudante) ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável?
- f) o material tem qualidade editorial (papel, impressão, ilustração, suporte à pesquisa autônoma e à produção de conhecimento)?
- g) o material contempla o conteúdo proposto para a série/ciclo e para os objetivos de ensino e de aprendizagem?
- h) o material poderá ser utilizado por alguns anos seguidos sem cair na desatualização?
- i) os textos propostos são integrais e/ou fragmentos coerentes?
- j) os exercícios, questões, roteiros ou atividades propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade?

k) o material integra as distintas dimensões dos textos e dos circuitos e sistemas em que são inseridos? (DALVI, 2013, p. 92-93)

Observando os itens elencados pela autora, percebe-se que, em todos eles, o que se pede para observar é mínimo, ou seja, não é necessário ser nenhum “especialista” para conseguir optar por um material didático coerente, que englobe os eixos de ensino (leitura, oralidade, produção e análise linguística) e que não use o texto como pretexto, mas como objeto de estudo. Do mesmo modo, a opção por determinado LD não significa estar preso a ele ou que terá que fazer uso desse material do começo ao fim. Ao contrário, os instrumentos pedagógicos servem de apoio, existem para facilitar o dia a dia de professores e alunos, pois todos sabem das dificuldades encontradas nas escolas para se conseguir recursos para aquisição de outros materiais pedagógicos ou, até mesmo cópias, de textos.

Não é utopia pensar em um ensino de qualidade, que faça sentido tanto para o professor quanto para o aluno, que leve o aluno a compreender o que é a ele ensinado e que finalidade esse conteúdo pode ter. Na verdade, não se deseja um ensino facilitador, mas real, sem complicações, sem memorização, sem ser apenas para a prova ou para se obter uma nota. Porém todas essas considerações feitas por Dalvi (2013) apontam para a responsabilidade que o professor precisa ter, para que o LD tanto não limite as possibilidades de sua ação, como também não comprometa suas próprias perspectivas de análise e compreensão de ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Quando o professor conhece a política linguística em que está inserido, torna-se menos árdua a tarefa de optar pelo material que fará uso, pois os documentos oficiais prioritariamente existem para nortear o trabalho do professor e auxiliá-lo nessa escolha coerente, enfim, os livros não podem assumir uma função que é do professor.

Desse modo, é preciso perceber que o poder público pretende, por meio dos documentos oficiais, implantar uma política linguística norteadas por certos princípios, como os PCNs (BRASIL, 1997; 1998), as DCEs (PARANÁ, 2008), o PNLD. Por outro lado, a inserção do professor nessa política não diz respeito somente à compreensão desses princípios, mas também à percepção de quando e como o professor pode atuar simplesmente como ferramenta dessa política. No Brasil, por exemplo, são os professores que escolhem os livros que utilizarão no decorrer do ano letivo, o que dá um caráter democrático e participativo ao programa. Assim sendo, os professores deveriam atuar ativamente nessa política linguística. Mas, durante a distribuição das coleções para análise na escola, nem todos os estabelecimentos escolares têm acesso a todas as coleções. Essa política democrática, nesse aspecto, se coloca como ilusória, sendo que o acesso às coleções é restrito. Isso pode

caracterizar que, por um lado, se tem a impressão/ilusão de que o governo se preocupa com a educação; por outro, há aspetos que contradizem isso, como a política linguística vinda do governo e atuante nas escolas, que reforçam o pressuposto de que o Brasil é um país monolíngue. Assim, acaba aumentando a responsabilidade do professor (que, muitas vezes, se vê como um simples aplicador das leis não elaboradas por eles); e, em contrapartida, não há uma política eficiente voltada para a formação/capacitação desse professor.

Com base na política linguística vigente, nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), espera-se que o professor seja referência para seus alunos, que seja além daquele que ensina os conteúdos, alguém que possa ensinar o valor que a língua possui, que seja um usuário, de fato, da escrita e que tenha boa e prazerosa relação com a leitura. Nas DCEs (PARANÁ, 2008, p. 83), a participação proativa do professor é imprescindível para respeitar as diferenças em sala de aula e promover “... uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos”, referindo-se a atividades que possibilitam a consciente reflexão sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que decorrem dos usos linguísticos. Com isso, pretende-se tanto “... derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões pré-estabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como construir relações sociais mais generosas e includentes”.

Na escola, os alunos, principalmente da rede pública, têm acesso à norma-padrão da língua, ao conhecimento social e à instrumentalização desse conhecimento que contribui para seu exercício de cidadania e sua inclusão social. “Não promover o desenvolvimento de certas habilidades de uso da linguagem corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e os poderes nas mãos de poucos”. (ANTUNES, 2014, p. 43) Exemplo disso é o trabalho com a gramática na sala de aula, pois a forma como ela é usada/explorada leva o aluno a uma compreensão equivocada de língua como homogênea, sem variação, igual em qualquer lugar do país e em qualquer circunstância social de uso, sem levar em consideração a maneira como as pessoas falam e as condições de uso. Antunes (2014, p. 43) aponta uma “... insistência em manter a gramática, na perspectiva metalinguística e prescritiva, como núcleo do estudo da língua, razões ideológicas inconfessadas, tais como aquelas que consideram social e politicamente perigosa a ascensão das pessoas ao exercício pleno, crítico e relevante da linguagem”.

Todavia acredita-se que, em diferentes situações, se deve usar a língua de modos variados. Não há por que, ao realizar as atividades de ensino e aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta. Muitas pessoas empregam os termos "norma culta" e "norma-padrão" como se fossem sinônimos. Faraco (2008) define a expressão *norma culta* como o conjunto de fenômenos linguísticos que

ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados, em situações mais monitoradas de fala e escrita. Diferentemente da norma-padrão, que é um construto sócio-histórica e é tomada como referência para estimular um processo de uniformização e uma codificação relativamente abstrata, a norma culta “... é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações” (FARACO, 2008, p.75). Enquanto uma tem vez nos usos habituais (as regularidades — norma culta); a outra carrega um teor de obrigação, de regulação das ações dos usuários (as prescrições — norma-padrão). Nesse sentido, o mais aceitável seria falar em normas cultas, pois o que chamamos de norma culta não constitui um bloco homogêneo, inalterável em todo lugar e em toda situação, mas constitui um conjunto de variedades constantemente sujeito à deliberação dos falantes (ANTUNES, 2014, p. 70, no rodapé). Em outras palavras, a norma-padrão e a norma culta são vistas como sinônimas e expressão da homogeneidade; enquanto normas cultas, como expressão da heterogeneidade da língua.

Os LD devem enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, a língua oral, a textualidade e as diferentes gramáticas que norteiam as diversas normas de uso de uma língua. Para cada norma, culta, popular ou padrão, há uma gramática norteadora e organizadora do uso da norma em jogo numa situação na qual sujeitos estão em interação (ANTUNES, 2007; FARACO, 2008). No entanto os LD tendem a fazer um trabalho superficial quanto à heterogeneidade. Apesar de defenderem a diversidade linguística, seguem defendendo estratégias de transformar o “errado” em “certo” e abordar a questão de maneira a perpetuar o preconceito linguístico.

No guia do PNLD (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013), percebe-se que, nas resenhas dos livros de língua portuguesa, os autores defendem a concepção interacionista de linguagem, mas a variação linguística é pouco apresentada nas atividades de leitura, interpretação, produção textual e atividades orais que abordam este tema. O tratamento dado à variação linguística, nos LD, se limita a contrapor a linguagem “coloquial” à linguagem “cultura”, desconsiderando os aspectos de intencionalidade e adequação da língua. Com isso, verifica-se que esse ensino não propicia a reflexão, nem explora os aspectos históricos, sociais e ideológicos que permeiam o tratamento dado à língua.

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas, parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação (BAGNO, 2007, p. 120).

Nos manuais didáticos, há uma divisão entre a fala (vista como informal) e a escrita (a formal), desconsiderando que as duas modalidades apresentam cada uma, um conjunto

próprio de variedades e registros com distintos graus de formalidade. Para Bortoni-Ricardo (2005), a escola não pode ignorar que existem as diferenças sociolinguísticas. Segundo a autora, os professores devem mostrar aos alunos que existem várias formas de se dizer a mesma coisa, sendo que cada forma é recebida de maneira diferenciada: algumas geram prestígio e outras uma imagem negativa do falante. A grande tarefa da escola com relação ao ensino de língua é ensinar e propor a reflexão da norma-padrão, já que só se ensina algo que ainda não é sabido. Mas, para isso, não são necessárias a exclusão e a rejeição do dialeto utilizado pelo aluno. O papel da escola é o de acolher e respeitar os diferentes dialetos e, ao mesmo tempo, possibilitar o aprendizado e o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas, como forma de incentivar a aquisição de novas habilidades de uso da linguagem.

A escola e os professores devem estar atentos em relação ao preconceito linguístico, e, para tanto, Bagno (2005) propõe um ensino crítico da norma-padrão, em que a escola dê espaço para todas as manifestações linguísticas possíveis: rurais, urbanas, formais, informais, cultas, não cultas, orais, escritas etc. Assim, quando o aluno tem contato com todas as variações linguísticas, pode ter a possibilidade de escolha ao se expressar nas diferentes circunstâncias de interlocução.

Para Travaglia (2009), ao ensinar uma língua, pode-se realizar três tipos de ensino: o “prescritivo” (privilegia o trabalho com a norma culta, pautada no ensino da gramática normativa, cujo objetivo é a correção da forma da linguagem), o “descritivo” (procura mostrar como a língua funciona e faz com que o aluno conheça a língua como instituição social em sua estrutura, forma, função e seu funcionamento) e o “produtivo” (por meio da prática reflexiva, ensina as diversas habilidades linguísticas quanto ao uso da língua, apontando outras possibilidades). “O ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado”, afirma Travaglia (2009, p. 40), para “... desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua”. Porém, mesmo o ensino produtivo sendo o mais adequado e estando em consonância com os documentos oficiais (BRASIL, 1997; 1998; PARANÁ, 2008), ainda assim, há professores que, no contexto escolar, dão maior relevância ao ensino prescritivo, o qual coloca a gramática como centro do processo de ensino, tornando-o puramente metalinguístico e descontextualizado.

Em direção contrária à tradição (ao ensino prescritivo da língua), espera-se que o professor consiga explorar as variedades e a riqueza dos recursos da língua em atividades de ensino produtivo da gramática, trabalhando a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua.

... a gramática é mais do que fazem supor atividades de ensino de gramática que, baseadas numa visão estreita e redutora do que ela seja, se eternizam em exercícios que só tem a ver com a segmentação de elementos linguísticos, levantamento de traços de algumas classes e categorias, classificações e nomenclatura. (TRAVAGLIA, 2009, p. 235)

O estudo da língua não pode se reduzir à memorização de regras gramaticais aplicadas a uma única modalidade, a língua escrita, em uma única variante, a padrão/culta. O estudo da gramática normativa acaba por inibir e limitar a atividade de produção do aluno, pois este tem sempre a impressão de não saber escrever.

O ensino da metalinguagem, que enfatiza a gramática normativo-prescritiva, gera resultados insatisfatórios. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre essa prática que impõe uma homogeneidade linguística e adotar uma nova metodologia que privilegie as habilidades de leitura e escrita, como a proposta da prática de análise linguística em contraposição ao ensino da gramática tradicional (o normativo-prescritivo mencionado neste trabalho), pois os elementos formais também têm seu espaço na produção e na recepção do texto, mas é preciso delimitar esse lugar.

O ensino da gramática deve se basear sempre na reflexão sobre a linguagem, na formulação de hipóteses e verificação dessas hipóteses sobre a constituição e o funcionamento da língua. O trabalho com os conhecimentos linguísticos, de acordo com PNLD (2013) objetiva:

... levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem, por isso mesmo seus conteúdos e atividades devem:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 19)

Os conteúdos gramaticais são, muitas vezes, tratados à parte. Por isso, os documentos oficiais (BRASIL, 1997, 1998; PARANÁ, 2008) e linguistas — como Neves (2013; 2014), Travaglia (2009), Antunes (2007; 2014), Possenti (1996) — defendem a articulação dos conhecimentos relacionados ao discurso e à textualidade ao trabalho com leitura e/ou produção escrita, em abordagens ora epilinguísticas, ora metalinguísticas.

No *Guia de Livros Didáticos* (2013), o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, nas coleções, tem dupla perspectiva: epilinguística e metalinguística.

Na primeira, trata-se de levar o aluno a refletir sobre algum aspecto da língua e/ou da linguagem com o objetivo de, por meio dessa reflexão, melhorar seu desempenho em leitura, escrita e linguagem oral. Nesses momentos, os conhecimentos linguísticos não se constituem como um fim em si mesmo, mas como uma

ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita. Na segunda perspectiva, no entanto, a intenção é construir, junto com o aluno, uma representação bem fundamentada da língua. Quando é este o caso, ou seja, quando está em jogo a perspectiva *metalinguística*, as propostas, apesar de ainda se manterem fiéis às categorias e aos níveis de análise da gramática tradicional, incorporam aspectos do texto, do discurso e do fenômeno literário, especialmente nas coleções em que o gênero é um dos princípios organizadores. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 28)

Isso significa trabalhar a língua de forma articulada nos três eixos de ensino: leitura, produção de textos (orais e escritos) e conhecimentos linguísticos. Para Franchi (2006a), as atividades epilinguísticas não recorrem à nomenclatura técnica (à metalinguagem), de modo a permitir o percurso uso-reflexão-uso, conforme prescritos nos PCNs (BRASIL, 1998). Isso implica, sim, na realização de atividades a partir de textos autênticos (no sentido de textos que circulam nas interações sociais), falados e escritos, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. Antunes (2014) reforça essa ideia, afirmando que “... toda ação de linguagem é dialógica; quer dizer, é realizada em conjunto, ou reciprocamente” (ANTUNES, 2014, p. 19).

Em contrapartida, existe uma concepção distorcida quanto ao trabalho com a oralidade e a escrita. Afirma-se que a oralidade é sempre informal, enquanto a escrita sempre formal. Na verdade, é preciso destacar que ambas têm diferenças devido aos diferentes modos de interação, dos contextos em que são/foram usados, com maior ou menor formalidade e consequente monitoramento. Como defendem Marcuschi (2001) e Bortoni-Ricardo (2005), fala e escrita são duas modalidades de uso da língua e que o aluno deve ser fluente no uso de ambas. Porém, nas aulas de língua materna, faltam atividades que explorem a gramática da oralidade em contraponto com a gramática da escrita, por meio de gêneros discursivos adequados, além de maior dedicação à leitura e à escrita (momentos essenciais). Nesse caso, está em jogo a existência de variantes linguísticas, o que contraria a ideia de uma língua única, uniforme, homogênea.

Com base nas DCEs (PARANÁ, 2008), os professores têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, como o discursivo-linguístico, que se refere ao ensino de gramática. Isso quer dizer, que, nas DCEs (2008), subdividem-se as práticas discursivas: oralidade, escrita e leitura, da análise linguística e as práticas discursivas.

Tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma. No ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na

produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo. (PARANÁ, 2008, p. 55)

É importante que, no processo ensino e aprendizagem, o aluno tenha contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais. Quanto maior for esse contato, maiores são as possibilidades de se entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. No que se refere à finalidade de ensino de língua portuguesa, os PCNs (BRASIL, 1998), as capacidades a serem desenvolvidas quanto ao uso da linguagem se relacionam a quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Nesse sentido, quando se pensa na linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha. “Disso discorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental [...] se organizem em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua”. (BRASIL, 1998, p. 43)

É possível verificar que os documentos oficiais não descartam a gramática, ao contrário, ela é vista como um componente necessário. Franchi (2006b, p. 35) afirma que “... a gramática é na verdade o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido. Gramática é o estudo das condições linguísticas da significação”. Dito de outra forma, a gramática é um dos componentes constitutivos da língua e, por essa razão, não pode ser dispensada, da mesma forma que o léxico e os fatores contextuais são importantes para a compreensão global do texto. E assim, tendo o texto como objeto de estudo, a gramática contextualizada faz sentido por intermédio da análise linguística.

Porém Rojo e Batista (2003), ao analisarem os livros didáticos do ensino fundamental, observaram que,

[...] em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (ROJO; BATISTA, 2003, p. 19-20).

De acordo com a análise dos autores citados, percebe-se que os conteúdos abordados nesses materiais permanecem condicionados às regras prescritas pela gramática normativo-descritiva, priorizando a escrita em detrimento da fala. Nesse contexto, as aulas de português se concentram no trabalho com a metalinguagem, que, há bastante tempo, insiste na repetição

dos mesmos tópicos gramaticais, como: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática, regras de regência e concordância, formação de palavras, além de regras de acentuação e pontuação. É urgente que os LD se adequem, trazendo uma proposta de trabalho realmente comprometida com a formação de leitores competentes, dando um novo tratamento ao ensino da língua, principalmente à gramática. Neles, precisa-se contemplar um ensino que aborde a leitura, a produção textual, a análise linguística e a oralidade em uma mesma perspectiva, a de interação social.

Todo LD, segundo Travaglia (2009), deve propiciar ao aluno a interação com a linguagem, uma vez que todo falante da língua possui uma gramática internalizada. Franchi (2006a) e Travaglia (2009) definem a gramática internalizada como conjunto de regras que um falante domina naturalmente, implícita ou intuitivamente, das quais lança mão ao falar. De uma forma geral, a gramática internalizada não depende da sistematização e apreensão de regras impostas por um segmento da sociedade, e sim do reconhecimento de que saber a gramática de uma língua é saber utilizá-la em situações reais. A gramática internalizada faz supor competência gramatical, textual e discursiva dos usuários de uma língua. Essa concepção aponta para a própria concepção de linguagem como prática social, de natureza discursiva e para o estudo que não separe estrutura linguística e história, buscando compreender os usos da língua em determinados contextos.

... a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinada ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está internamente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois, para ampliar. (ANTUNES, 2007, p. 29)

Toda pessoa possui certo saber linguístico internalizado que utiliza para se comunicar, se interagir com o outro. Esse saber internalizado são as estruturas já conhecidas e dominadas pelo falante da língua em qualquer idade. É importante que esse saber seja valorizado na fase escolar, pois, partindo dele, verifica-se o que será necessário ensinar. Desse modo, essa concepção de linguagem e de gramática se tornam mais humanas, por atender as necessidades das pessoas, respeitando sua linguagem própria.

Pode-se afirmar que a prática pedagógica do professor, diante do uso do LD, determina a função que esse livro desempenha na escola, já que, muitas vezes, esse é praticamente o único material escolar que o aluno tem a possibilidade de ler e de manusear. O LD, quando provoca e instiga o pensamento e a criatividade dos alunos, quando transmite, transfere e viabilizam conhecimentos diversificados, do senso comum ao conhecimento

científico e tecnológico, conhecimentos ligados à transmissão e reprodução de valores, ideais e costumes, dentre muitos outros, pode ser, sim, considerado um instrumento importante no processo educacional tanto para os alunos quanto para os professores.

Nessa perspectiva, a tarefa do professor de língua materna é de extrema importância no que se refere à execução de uma política de educação linguística, visto que cabe ao professor oferecer subsídios para uma análise crítico-reflexiva que beneficie o enriquecimento cultural dos alunos. A figura do professor é essencial e, sob nenhuma hipótese, ele pode se esconder atrás dos LD, expondo repetidamente regras e definições isentas de qualquer análise e reflexão crítica.

2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Uma questão que tem incomodado a todos que trabalham com língua e linguagem, nos diversos graus de ensino, é o tratamento dado à gramática na escola.

A partir da década de 1980, “... em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política” (CARDOSO, 2005, p. 10), os estudos linguísticos proporcionaram importantes discussões sobre o ensino da língua materna e as reflexões acerca do trabalho realizado em sala de aula, em especial, a respeito do ensino e aprendizagem da gramática, por exemplo, os estudos de Geraldi (1997a; 1997b), Travaglia (2009), Britto (1997), Possenti (1996), Ilari (1985).

Mas, mesmo com tantas discussões, com a presença de documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008, por exemplo), com vários artigos publicados, com várias formações continuadas, percebe-se, trinta anos depois, que o ponto central ainda continua sendo a angústia dos professores em como tornar suas aulas significativas, com estratégias que efetivam o conhecimento linguístico. Nesse sentido, antes de qualquer reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, é importante saber quais as concepções que os profissionais dessa área têm sobre língua, linguagem e ensino. Assim, espera-se compreender que tratamento escolar se tem operacionalizado da gramática do português, ou seja, que associação está sendo feita entre o conhecimento das teorias linguísticas e seus desdobramentos na prática.

É fundamental que o professor tenha clareza das concepções de linguagem correlacionadas ao ensino gramatical, pois, segundo Travaglia (2009), assim como Marcuschi (2008), a forma como o professor de língua concebe a linguagem determinará sua forma de trabalhar a gramática em sala de aula. O conjunto dessas concepções sustenta a prática

docente e dá sentido ao seu trabalho. Diante disso, faz-se necessário compreender que há diferentes formas de entender a organização de uma língua e, conseqüentemente, as gramáticas que procuram sistematizá-la.

Travaglia (2009) considera que a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Ele cita quatro tipos de atividades de ensino de gramática: de uso, reflexiva, teórica e normativa. O autor ainda aponta que o trabalho do professor deve ser desenvolvido por meio da ocorrência de recursos e fatos da língua no uso em que o aluno faz na condição de produtor e destinatário de textos, o que atende a suas necessidades mais imediatas.

Perini (2014) alega que é injusto generalizar, porém ainda há muito do ensino tradicional na sala de aula. Para ele, “... ao estudarmos gramática, somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados; não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados.” (PERINI, 2014, p. 55). Ou seja, “... nas aulas de gramática não se aprende gramática, nem se quer se estuda gramática, também não se espanta que os alunos não saibam gramática, não se interessam por gramática e, para resumir tudo, detestam gramática.” (PERINI, 2014, p. 55). Muitos professores ainda não conseguiram entender que a linguagem é uma forma de produção social envolvendo, ao mesmo tempo, interlocutores e contexto, bem como que a sala de aula deve ser um lugar privilegiado dessa produção, pois somente se aprende uma língua, produzindo textos e discursos.

A gramática normativa, de acordo com Possenti (2003), constitui-se no conjunto de regras que devem ser seguidas. Para isso, estudam-se apenas os fatos da língua padrão, com o intuito de ditar normas de bem falar e escrever, segundo o modelo de língua encontrado nos escritores clássicos. O objetivo da gramática normativa é fixar um padrão de língua; por isso, considera apenas uma de suas variedades como verdadeira, atuando como “... uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade” (TRAVAGLIA, 2009, p. 31). A gramática denominada culta, normativa, prescritiva ou tradicional⁵³ é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.

Neste trabalho, para evitar possíveis confusões de qual concepção de gramática está em discussão uma vez que há uma pluralidade de noções e denominações, optou-se por usar a

⁵³ Perini (1991) usa a terminologia gramática tradicional para referir-se à citada gramática normativa. Porém Neves (2012) já relaciona a gramática tradicional à tradição grega. A opção, neste trabalho, é por gramática prescritivo-normativa quando se está em jogo um olhar prescritivo, baseado no certo/errado, que privilegia a norma-padrão.

nomeação *gramática prescritivo-normativa* para fazer referência à concepção anteriormente citada e definida a partir das visões de Possenti (2003) e Travaglia (2009).

É possível entender, também, a gramática normativa (denominada, neste trabalho, *gramática prescritivo-normativa*) como um conjunto de normas que orientam no uso padrão quando este for exigido.

... o conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006a, p. 16)

É relevante considerar que a gramática precisa ser ensinada nas escolas, porém não pode ser o único elemento de estudo. Além disso, nas gramáticas e nos compêndios gramaticais, normalmente só se encontram exemplos de um uso seletivo de autores do passado, tratando-os como os únicos modelos a serem seguidos. A questão também inclui quais gramáticas devem ser ensinadas na escola: a de uso, a prescritivo-normativa, a descritiva etc. São muitas predicções para a nomeação *gramática*.

Segundo Neves (2013), nas escolas, há a necessidade de uma gramática escolar que, legitimada pela sua relação com o uso efetivo da língua, dê conta dos usos correntes atuais, não perdendo de vista o natural e eficiente convívio de variantes, inclusive, a norma tradicionalmente considerada padrão. O estudo gramatical não pode ser abandonado do ensino de qualquer língua, deve-se pensar em um trabalho que considere a língua como sendo o seu fundamento, com atividades gramaticais que proporcionem ao falante a utilização de um número maior de recursos da língua, adequando-os a cada situação de interação sociocomunicativa, sem criar “... a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com a gramática” (NEVES, 2013, p. 128). Assim como previsto nas DCEs (PARANÁ, 2008), as aulas de português precisam ser aulas de fala, escuta, leitura e escrita de textos, partindo da perspectiva sociointeracionista, a qual tem como ponto de partida o uso da língua, considerando como essenciais as relações que se estabelecem entre os sujeitos no momento em que falam e não se preocupando com o estudo das orações, frases e palavras descontextualizadas.

A gramática, de acordo com Neves (2013), é uma palavra marcada de forma negativa na visão do público em geral, pois, quando se refere à gramática, normalmente se pensa em algo inútil e incompreensível cujo propósito é a busca de classificações, regras, ou melhor, a busca do certo e o errado. Por isso, torna-se relevante repensar a “gramática” que tem sido oferecida na escola, isto é, “... não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de

uma atividade reflexiva sobre a linguagem; pelo contrário, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, pois a língua é um sistema eminentemente variável.” (NEVES, 2013, p. 117). O tratamento da linguagem na escola deveria ser, em princípio, de rejeição de modelos metalinguísticos, pois “... não é natural que os padrões se impunham ao uso, mas que o uso estabeleça padrões, os quais, obviamente, do ponto de vista sociocultural, são submetidos a uma avaliação, já que diferentes usos não de ser adequados em diferentes situações de uso”. (NEVES, 2013, p. 117). A escola, quase sempre, desvaloriza a variação e a mudança, desconhecendo principalmente as possibilidades que o falante tem no uso da língua para compor seus textos.

Para Possenti (1996, p. 26), “... saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas”. Os conteúdos gramaticais são ensinados como se houvesse um conjunto de esquemas que, conhecidos, levam ao uso adequado da língua. Equívocos como esses são frequentemente encontrados nos manuais escolares de gramática. Por exemplo, Antunes (2007) aponta a presença de alguns equívocos em torno de questões gramaticais e de seu ensino, dentre eles, que “... explorar nomenclaturas e classificações é estudar gramática” (ANTUNES, 2007, p. 38).

Neves (2013) rejeita o tratamento ingenuamente homogêneo dos itens da língua e sugere algumas proposições para que a gramática possa ser operacionalizada na escola, como:

- O falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática.
- O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular, historicamente inserida, pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem.
- A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua. (NEVES, 2013, p. 18-19)

Ao se falar na gramática ou no ensino oferecido na escola, automaticamente se faz uma ligação com o professor, que direta ou indiretamente “repassa” um ensino gramatical. Por essa razão, antes de qualquer reflexão sobre tal ensino, também é importante saber a formação desse profissional, sua visão de língua materna e os conhecimentos linguísticos a respeito. Dessa forma, é possível compreender qual tratamento escolar se tem operacionalizado da gramática do português para falantes que já conhecem uma língua materna quando ingressam na escola.

Quando o assunto é o ensino de língua materna, não são apenas aspectos de ordem linguística que se discutem, mas também a postura do professor, suas crenças e visões sobre a língua. Mendonça (2006) reforça que o professor, quando opta por uma ou outra corrente teórica ou metodologia, suas crenças e seus valores são acionados. Dessa maneira, o ensino de gramática tem relação direta com as identidades construídas no interior da escola e fora dela, pois concepções teóricas, conscientes ou não, e escolhas metodológicas interligam-se decisivamente sobre como deve ser a aula de português, o que é importante ensinar, o que e como deve se avaliar, o que faz um bom professor etc.

No dia em que as escolas se derem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. [...] Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI, 1996, p. 29-30)

A escola há bastante tempo acredita que o ensino de língua portuguesa deve se pautar no ensino da gramática na crença de que para se falar e escrever bem é preciso dominar a gramática. Na verdade, a escola ainda não percebeu que o aluno não é um ser vazio, ele tem uma história social, tem um conhecimento de mundo, tem sua forma de usar a linguagem, o que significa que não faz sentido ensinar ao aluno regras para “falar bem” a partir de esquemas fixos, como se todos os alunos falassem e escrevessem exatamente da mesma forma. Isso demonstra que a escola ainda não reconhece a heterogeneidade da língua, tampouco valoriza o ensino significativo da língua, voltado para a reflexão, para o uso, sistematizando o que ele ainda não domina.

Para Neves (2012), a escola precisa valorizar o aluno e seus conhecimentos, assim como deve ensinar a gramática, porém uma gramática significativa para o uso do aluno, que não esteja presa a modelos. Na verdade, a escola tenta impor suas normas linguísticas como se todos os brasileiros falassem uma mesma língua. Valorizar as variedades de uma língua deveria ser o papel da escola, pois essa diversidade linguística deveria influenciar, e muito, no processo ensino e aprendizagem. A não aceitação da variedade linguística acaba gerando o preconceito linguístico, que acontece quando a escola acredita na homogeneidade da língua, isto é, não aceita que a língua varia e que existem diferentes formas de falar. A escola precisa entender que o aluno, quando chega até ela, fala o português de sua comunidade, do seu convívio, o que geralmente representa uma variedade que se afasta da norma-padrão. Nesse sentido, a escola acaba perdendo tempo, quando insiste em realizar um ensino que não vê a língua como algo vivo, dinâmico.

Para Possenti (1996), a variedade linguística nada mais é do que o reflexo da sociedade, onde esta possui uma variedade social, caracterizando o papel dos indivíduos e dividindo-os em grupos, classes. Nenhuma variedade é superior a outra, pois toda variedade da fala é um instrumento identitário de determinada região, pois esse recurso confere aos seus falantes a identidade de um grupo social.

... as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

De uma forma geral, as variedades com maior poder e prestígio nada têm de superior em relação às demais variações, a não ser pela sua ideologia dominante, que estão associados à política e à economia. Desde a democratização do ensino, grandes mudanças na sociedade aconteceram e ainda acontecem continuamente, alterando o perfil socioeconômico, porém o ensino de língua materna continua seguindo os mesmos critérios do ensino de séculos atrás. A sociedade se modificou e, ainda assim, os mesmos conceitos de língua continuam sendo empregados e impostos, mostrando que a norma-padrão ainda dita o que é “certo” e “errado”.

Dito de outra forma, há uma ideologia que influencia a divisão da sociedade em classes ou que divide a sociedade em domínios sociais. Assim sendo, cada domínio reproduz aquilo que se vivencia, pois cada indivíduo interage no meio em que está inserido, sendo influenciado e influenciando. Nesse sentido, a escola precisa deixar de ser reprodutora das desigualdades sociais e passar a contemplar os fenômenos de variação e de mudança linguística de modo mais consistente e cientificamente embasada.

Quando não se reconhece a verdadeira (no sentido de realmente usada pelos falantes) diversidade da língua, como o português falado no Brasil, a escola tenta impor uma norma linguística como se fosse, de fato, a língua comum de todos os brasileiros. Com isso, esquece que o aluno possui uma gramática internalizada, porque saber gramática não depende, necessariamente, da escolarização, mas sim da ativação e da construção progressiva de hipóteses para o funcionamento da língua.

Perini (2014) sustenta que “... a gramática merece lugar no currículo como uma disciplina científica, [...] enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico — exatamente o que o ensino tradicional não faz”. (PERINI, 2014, p. 48-49). Tanto o conhecimento do fenômeno da linguagem, como o funcionamento das línguas naturais são importantes, inclusive a reformulação de seu conteúdo. A gramática, para o linguista em

questão, é ensinada de um ponto de vista não científico, como um conjunto de dogmas, sem espaço para debate. Quando se trata da gramática, ao contrário das outras ciências, se estabelece uma verdade e ponto-final. Em outras palavras, “... o ensino de gramática deveria seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico — exatamente o que o ensino tradicional *não* faz” (PERINI, 2014, p. 48-49, grifo do autor).

Para demonstrar a situação do ensino de gramática nas escolas⁵⁴, Neves (1990) realizou uma pesquisa com 170 professores atuantes no ensino fundamental e médio. Constatou o relativo despreparo do professor para o ensino da língua, pois esse é o problema gerador dos demais: o ensino taxionômico, a incapacidade de reconhecer e analisar as entidades sintáticas em seus diferentes contextos, a impossibilidade ou incapacidade de eger teorias próprias ao ensino da língua, a repetição de LD e manuais de gramática, a incapacidade de formular objetivos pertinentes ao ensino da língua etc. Também comprovou que os professores não trabalham norteados por uma clara concepção de gramática. Para eles, a gramática é apenas o conjunto de regras que podem levar o aluno a um melhor desempenho linguístico, especialmente no que diz respeito à modalidade escrita. Como aponta a autora, nenhum dos pesquisados mostrou preocupação com a reflexão do funcionamento da língua. Ainda revelou que: a) o ensino de gramática se baseava (e ainda se baseia) em definições de classes de palavras e de entidades sintáticas; b) as aulas de gramática se restringem ao conteúdo apresentado no LD, única fonte de informações dos professores para cerca de 33% dos pesquisados. Os manuais de gramática são raramente pesquisados, pois os professores preferem consultar colegas mais experientes ou professores universitários.

Considerando a pesquisa de Neves (1990), que comprova a essência tradicional no ensino de língua portuguesa e a qual denominamos *prescritivo-normativa*, Travaglia (2009) reconhece que o professor precisa mudar de atitude, pois só o repasse de teoria gramatical não adianta mais, é preciso desenvolver, sim, um ensino diferente do que é oferecido nas escolas. Da mesma maneira, Perini (2014) confirma que a gramática que se ensina na escola está muito longe do português que se fala e defende que a gramática só terá utilidade para o aluno se fizer parte de uma formação científica.

Sobre esses aspectos, Possenti (1996) reforça que alguns dos problemas que levam ao fracasso do ensino de língua portuguesa têm a ver com a forma como a função e as estratégias do ensino da língua são concebidas, pois achar que os alunos são incapazes de

⁵⁴ Essa pesquisa foi realizada no estado de São Paulo, mas o resultado parece ser a realidade de muitas outras cidades e estados do nosso país.

fazer o uso do português padrão seria subestimar a capacidade deles. Por outro lado, negar a sua variedade linguística em valorização à norma-padrão seria discriminatório, demonstraria, portanto, o desconhecimento da diversidade linguística brasileira.

A pesquisa de Neves (1990) mostrou o quanto é importante que se esclareçam os objetivos do ensino da língua, pois, mesmo existindo propostas norteadas por uma política linguística, como expressa nos PCNs (BRASIL, 1998) e nas DCEs (PARANÁ, 2008), ainda prevalece o ensino prescritivo-normativo da língua. Nesse aspecto, há uma contribuição para o baixo desempenho dos alunos em relação à leitura, à escrita e à compreensão de textos nas provas externas. Isso se justifica exatamente pelo fato de esses eixos norteadores do ensino de língua portuguesa não serem valorizados e priorizados em sala de aula, visto que a escola valoriza, quase que unicamente, o trabalho com a gramática descontextualizada, sem reflexão quanto ao uso.

Para Travaglia (2009), o uso deve nortear o ensino reflexivo da gramática.

... propõe-se que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo. (TRAVAGLIA, 2009, p. 108)

De acordo com o referido autor, é importante que a gramática seja vista como algo muito mais amplo do que se tem trabalhado na escola. Essa gramática ensinada na escola como prioritariamente normativo-prescritiva precisa ser vista como algo mais do que classificação e nomenclaturas. A gramática é composta por uma variedade de recursos linguísticos, e estes recursos devem sempre estar à disposição do aluno enquanto usuário da língua, para que ele possa fazer uso desses recursos, selecionando-os e adequando-os de acordo com cada situação sociocomunicativa. Aprender a língua e seu uso em diferentes situações sociais, incluindo o contexto escolar, implica uma constante reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e constatação de erros ou acertos no que se refere ao funcionamento da língua, pois, quando o usuário está situado em função de situações de interação sociocomunicativa, ele precisa se fazer ser entendido e entender o outro. Os usos feitos por esse usuário precisam ser gramaticais, isto é, reconhecíveis pelo outro.

Antunes (2007) alega que, quando as pessoas falam em gramática, desconhecem que podem estar falando não de uma concepção somente, e sim de várias concepções: gramática como conjunto de regras que definem o funcionamento da língua; gramática como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta; gramática como uma perspectiva de estudo dos

fatos da língua; gramática como uma disciplina de estudo; gramática como um compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

Confirmando a ideia exposta por Antunes (2007), Possenti (2011, p. 23) diz que “... pode-se estudar gramática para corrigir traços da linguagem. Mas pode-se estudar gramática(s) para conhecer alguma coisa sobre as propriedades das línguas”. Em outras palavras, ambos afirmam que não existe língua sem gramática, nem mesmo existe gramática fora da língua, visto que o uso e a reflexão sobre a língua não se dão sem gramática. Travaglia (2009) também compartilha dessa ideia ao afirmar que é preciso um ensino voltado para a gramática de uso e para a gramática reflexiva, ou seja, para o ensino de gramáticas sob enfoques plurais.

Constata-se, de certo modo, uma concordância entre os autores sobre a permanência do ensino da gramática. Entretanto, de uma forma bem diferente do que acontece no cotidiano escolar e concordando que o ensino da gramática deva ser científico, Savioli (2014) afirma que compete à escola ensinar não só as variedades cultas e a norma-padrão, mas também as variações da língua necessárias para que o texto construído adquira o resultado programado. O estudo da gramática, como uma disciplina científica, tem por finalidade estudar, descrever e explicar os fenômenos do mundo real, o que contribui para a alfabetização científica do aluno. Isso se justifica em função do conhecimento teórico sobre a língua que fornece informação cultural, desenvolve o raciocínio, a capacidade de pensar e ensina a fazer ciência, ao passo que o aluno redescobre teorias existentes, criticando-as, criando e formulando outras. Perini (1991; 2014) reforça o ensino da gramática como uma disciplina científica e sugere que a melhor maneira de se trabalhar com os itens gramaticais é dando um panorama geral do que seja a língua, sua estrutura e seu funcionamento, descrevendo-a em linhas gerais e, em seguida, apresentando um estudo mais detalhado de alguns aspectos.

Sendo assim, a língua não pode ser vista de forma simplista, como um conjunto de palavras pertencentes à determinada classe e que se juntam para formar enunciados em torno de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais do que isso, é muito mais do que erros e acertos; ela é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social. Por meio dela, a interação social é estabelecida, além do desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. A língua norteia a interação verbal, a qual, por sua vez, possibilita a interação entre sujeitos sócio-historicamente situados.

Uma forma de amenizar certos problemas em sala de aula é fazer com que o professor perceba a língua de forma científica, livre de suposições infundadas, de ingenuidades e de preconceitos. A língua é própria da espécie humana, segundo Perini (2006,

p. 52): “Cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade”. Nesse sentido, cabe outra concepção de gramática que considera a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação sociocomunicativa de interação em que o usuário da língua esteja engajado e que perceba a gramática como o conjunto de regras dominadas pelo falante.

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. Saber gramática não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006a, p. 25)

A escola precisa ser um local da reprodução de interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição de interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Deve-se criar, na escola, condições para o exercício do saber linguístico das crianças, dessa gramática que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas. Por meio dessa interação social, o aluno observa, formula hipóteses sobre a linguagem (PERINI, 2014).

Por contemplar a interação entre os usuários da língua, visto que isso implica tanto o conteúdo linguístico quanto o pragmático, a gramática internalizada decorre da concepção de língua como prática sociointerativa em que as variedades são reconhecidas como pertencentes à língua e utilizadas, cada uma, por determinada comunidade linguística. De acordo com Franchi (2006a), não se aprende gramática da mesma forma que se aprende uma tabuada, e sim se constrói em uma atividade social reciprocamente comprometida. O fundamental é “... estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido” (FRANCHI, 2006a, p. 32). Trata-se de um exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que faz com que o aluno se familiarize com o valor categorial sintático das partes do discurso, antes de conhecer suas noções e nomenclaturas.

Quanto à gramática descritiva, ela é utilizada como uma forma para as prescrições da gramática normativa (por nós denominada *gramática prescritivo-normativa*). Levando em consideração que toda criança, mesmo sem saber ler e escrever, consegue dominar uma gramática, então o principal papel da escola seria levá-la a dominar as normas cultas da língua, possibilitando o acesso às variações linguísticas e às operacionalizações dessas

variações. A gramática passa a ser considerada pelo viés humanista, adentrando na teoria que todas as crianças desenvolvem uma gramática internalizada. A escola tem o objetivo — ao menos deveria — de dar condições ao aluno para que conheça as normas cultas e amplie seus recursos expressivos para a produção e compreensão dos textos, pois

... ao falar da gramática descritiva, trata-se de construir um sistema de noções e uma metalinguagem que permitam falar da linguagem e descrever (ou explicar) os seus princípios de construção. Isto é, trata-se de um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e da construção teórica de um “modelo”, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento. Uma atividade metalinguística. (FRANCHI, 2006a, p. 31)

Por isso, Franchi (2006a) afirma que o professor deve conhecer muito bem a gramática baseada nas normas cultas⁵⁵ — e que dela se depreende a norma-padrão — não necessariamente para ensiná-la, mas sim para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos; “... deve dispor de um bom aparelho descritivo para ser capaz de analisar expressões dos alunos em diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso.” (FRANCHI, 2006a, p. 32)

Já que a escola é o ponto de partida para o “bom uso”⁵⁶ linguístico, cabe a ela ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso de linguagem e atividades focadas na análise linguística⁵⁷ e de explicitação gramatical. Como ressalta Possenti (1996), o ensino de língua portuguesa precisa deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passar a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa na qual o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Nessa perspectiva, a variedade linguística exerce um fundamental papel no ensino de língua portuguesa.

Quanto a isso, cabe à escola propiciar ao aluno condições para que ele use esses recursos linguísticos de que dispõe, alertando-o para o fato de que não existe forma “errada” de falar ou escrever, tudo depende da situação e do intento comunicativo — para quem (leitor/ouvinte) está escrevendo/falando, com quem está escrevendo/falando e com qual intenção — pois a escrita e a fala variam na sua forma, conforme as diferentes funções que se propõem a cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros nos quais se realizam (ANTUNES, 2003).

⁵⁵ Franchi (2006a) se refere à norma culta no singular. Porém, com base em Faraco (2008), tratamos tal norma no plural. Portanto, neste trabalho, o professor deve conhecer bem as normas cultas e as normas populares.

⁵⁶ Entende-se aqui “bom uso” tanto do ponto de vista da produção de enunciados bem compostos, como do ponto de vista da produção de enunciados socialmente adequados.

⁵⁷ Trata-se de uma prática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, possibilitando a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. (PARANÁ, 2008, p. 4)

Na escola, os alunos têm a oportunidade de acesso às normas cultas da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e a sua instrumentalização, favorecendo a inclusão social. A escola não pode negar o direito de ensinar a norma-padrão, até mesmo por questões políticas e culturais. Não se pode negar ao aluno o direito de acesso aos bens culturais e à cidadania. Porém a escola não pode trabalhar apenas com a norma-padrão ou com a gramática prescritivo-normativa, que prioriza o lado homogêneo da língua e se baseia no certo e errado. A escola também não pode considerar uma variante linguística superior a outra e nem abandonar o conhecimento gramatical, impedindo que o professor apresente regras gramaticais, visto que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico (ANTUNES, 2007).

Estudar, analisar uma língua é diferente de explorar nomenclaturas e classificações. Toda área de conhecimento necessita de regras para nomear seus conceitos, princípios e procedimentos. Mas a norma socialmente prestigiada, a culta que mais se aproxima da norma-padrão em função de sua homogeneidade, não é a única norma linguisticamente válida; nem todo uso de língua tem que nela se pautar. A escola privilegia os padrões ideais e se esquece de analisar os padrões reais (língua associada aos fatos sociais). Isso quer dizer que os padrões reais ainda não são objeto de estudo nas escolas, o que é contraditório, pois os falantes mantêm viva a língua, e não os gramáticos ou os linguistas. (ANTUNES, 2007)

É importante que as atividades escolares sejam atividades de reflexão dos recursos linguísticos, incluindo os efeitos de sentido desses recursos nos textos. Antunes (2007, p. 130) ressalta que o texto é a única forma de se usar a língua: “A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. [...] Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas”.

De acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 49), “... a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”. Isso quer dizer que ensinar a língua materna “... requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção, uma vez que seus significados são sociais e historicamente construídos.” (PARANÁ, 2008, p. 49). Espera-se, com isso, que os professores paranaenses assumam o

estudo da língua como interação, tendo como preocupação criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que se pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual.

Tal estudo pautado na língua como interação vai ao encontro do que pensa Bakhtin/Volochínov (1999): a língua como fenômeno social de interação verbal, na qual defende que o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas exterior, estando situado no meio social que envolve o sujeito.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 113).

A linguagem constitui-se nas interações sociais, e não em um sistema abstrato de normas. Uma vez que as interações verbais se dão no interior de diversas instâncias comunicativas, diferentes são também as formas de expressão que servem aos interlocutores envolvidos no processo interlocutivo. Assim, o ensino de nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical, e a sua construção passa a ser o objeto de ensino. Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 19), o “... domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. Isso ocorre porque a comunicação, a transmissão de pontos de vista e a produção cultural se dão pela linguagem, a qual permite o acesso a saberes necessários para que o sujeito possa se inteirar do mundo e nele agir.

Já de acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 50), a escola precisa ser “... um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua — sejam de leitura, oralidade e escrita”. Nesse sentido, o letramento vai além da alfabetização, que pode ser definida como uma atividade mecânica que garante a codificação e a decodificação. O letramento refere-se ao sujeito que usa socialmente a leitura e a escrita, bem como as pratica, posicionando-se e interagindo conforme as exigências da sociedade, diante das práticas de linguagem, demarcando, desse modo, a sua voz no contexto social. Com base nas políticas educacionais demonstradas nos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 1998; PARANÁ, 2008),

a escola deve assumir a concepção sociointeracionista de linguagem para o ensino e aprendizagem de língua materna, a qual a língua é vista como uma atividade interativa.

Segundo Antunes (2007), essa concepção não pode se fixar no estudo da gramática, pois ela não basta para a eficácia das atividades de linguagem verbal. É necessário, de acordo com a autora, não apenas uma gramática, mas gramáticas sob enfoques distintos, ou seja, é preciso uma percepção gramatical para cada situação, para cada tipo de discurso e para cada objetivo de ensino proposto. A língua tem seu funcionamento definido por regras, mas estas não são verdades absolutas. As regras, constitutivas da gramática (organização para funcionamento) de uma língua, correspondem ao que se compreende como uma gramática internalizada. Do saber intuitivo de todo falante, vai se constituindo a gramática, normatizando o uso de uma língua. Não há uma única norma, uma única sistematização desse saber intuitivo, das regras definidoras do funcionamento da língua. Tais regras vão sendo normatizadas de maneira diferente na língua em uso.

Faraco (2008) afirma que não há norma sem organização.

... pode-se entender norma, no plano teórico, como cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Nesse sentido, cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes socialmente definidos. (FARACO, 2008, p. 34)

Não se pode dizer que norma é apenas um conjunto de formas linguísticas, ela também inclui, como é próprio das manifestações da linguagem, fenômenos em variação, pois diferentes grupos se diferenciam pelo uso da língua ao demonstrarem seus valores socioculturais.

Numa síntese, podemos então dizer que norma é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação. (FARACO, 2008, p. 40)

As normas gramaticais são necessárias, mas não inalteráveis.

Como essas regras são destinadas a reger, a regular os usos que as pessoas fazem nos mais diferentes contextos e com as mais diferentes finalidades, elas não podem ser absolutamente rígidas, imutáveis, inflexíveis. Elas têm que ser funcionais, no sentido de que assumem variações, por conta do que pretendem aqueles que as usam. (ANTUNES, 2003, p. 72)

Nesse sentido, o ensino de gramática deve estar voltado para a realidade do educando, não para que ele continue a falar e a escrever de maneira errada ou fora da norma culta; e sim, a partir de sua experiência, ampliar seu horizonte de expectativas, mostrando que há muitas formas de se expressar em sociedade. É preciso mostrar ao aluno contextos em que

ele possa escolher entre uma forma e outra, ampliando todas as competências que a atividade verbal prevê. Assim sendo, não há uma única gramática para uma determinada língua. A língua, na realidade de seu uso pelos falantes, vai sendo multiplicada em variedades linguísticas, em diferentes normas, constituintes, por sua vez, de gramáticas. É a língua como idioma, múltipla e única ao mesmo tempo. No saber intuitivo do falante, está a unidade da língua. Quando esse saber intuitivo se enuncia em uso, tem-se a diferenciação, garantindo, exatamente pelas diferenciações, uma unidade em contínuo processo de renovação, de revitalização da língua/idioma de um povo.

Com base nisso, toda língua precisa de uma gramática como organização. Mas não se pode esquecer que todo ser humano possui um conhecimento gramatical intuitivo que deve ser sistematizado, organizado pela escola. Portanto, a escola deve possibilitar ao aluno a escolha para que ele possa se “avaliar”, para que ele possa se adequar quanto à linguagem oral e escrita. A gramática é o estudo das condições linguísticas da significação. É algo mais do que supor atividades de ensino baseado numa visão ultrapassada, descontextualizada, sem sentido para o aluno. Saber gramática, enfim, não significa saber ler e escrever bem, e sim saber usá-la na sua multiplicidade e em consonância com as regras do jogo instituídas pelo contexto de uso.

2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), consolidou-se e sistematizou-se uma série de mudanças quanto à concepção dos conhecimentos ligados ao português e à maneira de serem trabalhados na sala de aula no ensino fundamental. A partir disso, indica-se uma nova reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, sobre o lugar central que a linguagem ocupa nas interações sociais e na formação de sujeitos. De forma detalhada, nos PCNs de língua portuguesa do ensino fundamental (BRASIL, 1998), preconiza-se um ensino de língua materna pautado no “uso” (prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos) e na “reflexão” sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística). A análise linguística, dessa maneira, constitui o alicerce das práticas de uso da linguagem, cujo objetivo principal é: “... melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral”. (BRASIL, 1997, p. 78).

Perfeito (2005) compreende a análise linguística como um processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos aprendizes em relação à movimentação de recursos textuais,

lexicais e gramaticais no que se refere ao contexto de produção e aos gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais. Sugere que a gramática seja abordada de forma contextualizada em dois momentos:

... no processo de leitura, com a mobilização dos recursos linguístico-expressivos, para a coprodução de sentidos; e no momento da produção e de reescrita ou refacção textuais, ocasiões de análise de aspectos referentes à produção coerente de sentidos em relação ao gênero discursivo trabalhado e de maior abordagem de aspectos formais. (PERFEITO, 2005, p. 61)

Nos dois momentos, devem ser consideradas as marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito enquanto autor) de acordo com o tema, com o arranjo composicional e com o contexto de produção. Desse modo, considera-se que, em contato com diferentes gêneros discursivos em seu dia a dia, tanto o processo de leitura quanto o de escrita, o aluno tem a oportunidade de experienciar a pluralidade de textos que circulam em diferentes esferas das atividades humanas, com diversidade de conteúdo temático, de construção composicional e de estilo. Esse reposicionamento exige dos profissionais da educação não apenas uma ressignificação de sua prática, mas também um outro e indispensável embasamento teórico. Nesse caso, a leitura somente dos documentos oficiais, como os PCNs (1998) e as DCEs (2008) não garantem a compreensão de tal proposta: “... toda e qualquer metodologia de ensino articula numa opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 1997a, p. 40).

Os documentos oficiais em questão orientam, norteiam o trabalho do professor, mas quem deve ler, interpretar, compreender e aplicar o que dizem esses documentos são os profissionais da educação. Espera-se que o professor se afaste do tradicionalismo e seja um pesquisador, um produtor de seus próprios conhecimentos. Para isso, porém, o professor precisa investir em capacitação, o que, muitas vezes, não ocorre pela ausência de incentivo por parte do governo, pois muitos professores têm uma carga horária muito intensa, que não permite com que estes se afastem da sala de aula para se capacitarem. O Estado, responsável pela elaboração e aplicação de políticas públicas, deve(ria) incentivar a capacitação do profissional da educação, elaborando e aplicando política(s) voltada(s) à formação e valorização do professor, pois o governo espera desses profissionais a aplicação de suas políticas (como os PCNs no âmbito nacional e as DCEs no paranaense).

Assim, o professor não pode(ria) ser apenas alguém que transmite conhecimentos, mas sim um pesquisador, aquele que sempre aprende e sempre ressalta a pesquisa como um

princípio educativo, transformando-se num produtor de conhecimentos, capaz de motivar o seu aluno à pesquisa, à reflexão.

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67)

Dessa forma, a sala de aula, mais do que nunca, deve se tornar um espaço privilegiado para pesquisas e reflexões, um espaço onde o espírito cooperativo entre pesquisadores e professores conduzam à formação contínua do professor, gerando profissionais mais autônomos, críticos e coerentes.

A análise linguística é muito mais do que apenas uma orientação feita em documentos, ela necessita de estudo e de prática constantes, que muito dependem da atitude do professor. Uma vez concebida a língua no processo sociointeracionista, a atividade de análise linguística se torna trabalhosa tanto para o aluno quanto para o professor: este, por não estar preparado para assumir uma outra metodologia de ensino, e para aquele, por ter que refletir, pensar antes de resolver as atividades que envolvam os aspectos linguísticos.

Em uma sala de aula, não há modelos fixos para o ensino. Na verdade, diversos caminhos teórico-metodológicos em direção ao processo de ensino e aprendizagem são buscados. Por isso, atualmente, é possível verificar, nas práticas de ensino de língua materna, uma mescla de perspectivas (prescritivo-normativa, descritiva, reflexiva, internalizada, de uso), pois encontra-se, desde o ensino prescritivo de gramática até o uso de outras práticas, como a análise linguística.

Com o intuito de colaborar para a melhoria do ensino de língua portuguesa, nos PCNs (1998) e nas DCEs (2008), apresenta-se a perspectiva da análise linguística, uma forma importante para se compreender como a gramática da língua funciona.

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. (PARANÁ, 2008, p. 78)

Da mesma forma, nas DCEs (2008), em convergência com os PCNs (1998) e a respeito da prática de análise linguística, afirmam que “... essa prática abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos”

(PARANÁ, 2008, p 77). Para Soares (1998, p. 19), “... novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. O termo *análise linguística* (AL) não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Geraldi (1996) amplia a crítica ao tradicional ensino gramatical nas escolas, considerando que rigorosamente não se leva o aluno a fazer análise, pois, de fato, aos dados aplicam-se análises preexistentes, aquelas cristalizadas nos manuais de gramática normativa, sem que os alunos possam testar suas hipóteses sobre os fenômenos observados. Tais análises seriam “... respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser ‘o que se tem para estudar’, sem saber bem para que apreendê-los”. (GERALDI, 1996, p. 130). Tal perspectiva não põe em dúvida a necessidade de refletir sobre a linguagem, atividade praticada dentro e fora da escola, ao longo da vida do sujeito. A questão reside em como se dá essa reflexão na escola, com que objetivos e com base em quais aspectos, pois a análise linguística explícita e sistemática é uma prática que nasceu na escola, sendo, portanto, parte dos eventos de letramento escolar.

A linguística, segundo Perini (2010), é uma ciência que se ocupa do estudo de dados reais, obtidos a partir do uso normal das línguas. A linguística, como toda ciência, serve para aumentar o conhecimento e a compreensão de alguns aspectos do mundo via língua. Assim, a gramática, como uma disciplina científica, estuda um componente básico, sua estrutura formal e semântica, um aspecto tão presente em nossas vidas. (PERINI, 2014) “Em outras palavras, a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real” (PERINI, 2014, p. 58).

Em vista disso, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais (que se configuram pelas atividades mecânicas de memorização, de meras classificações, denominações) e passa a levar o aluno a compreender o que seja um texto e sua organização, como ocorre a ligação entre os elementos gramaticais e as frases, os parágrafos, retomando ou avançando as ideias defendidas pelo autor, além do aluno refletir e analisar a adequação do discurso em relação ao seu destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto.

Ao pensar e falar sobre a linguagem, realiza-se uma atividade reflexiva, denominada atividade de análise linguística, fundamental para o desenvolvimento da capacidade de produzir e de interpretar textos (BRASIL, 1997).

O trabalho de reflexão deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; relações e diferenças entre língua e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p. 60).

Nas DCEs (2008), a “... análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado”, o que significa que “... o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino”. (PARANÁ, 2008, p. 61). Faz-se necessário destacar que o trabalho com a análise linguística não elimina a gramática da sala de aula, e sim realiza uma abordagem a partir de um paradigma diferente. É impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática, já nos lembram Possenti (1996) e Antunes (2007).

... deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p. 60)

A análise linguística, para Mendonça (2006), é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita. Faz parte do letramento escolar, visto que possibilita “... a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). A análise linguística se diferencia em diversos aspectos do ensino tradicional de gramática. Assim sendo, Mendonça (2006) elaborou um quadro que diferencia o ensino tradicional de gramática (normativa) da prática de análise linguística.

Quadro 6 — Diferença entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos,

	normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

No quadro 6, pode-se verificar que a prática de análise linguística é a maneira mais eficaz de se trabalhar os conhecimentos linguísticos e os extralinguísticos, porque envolvem toda a estrutura linguística. Essa estrutura não se refere apenas às normas que subordinam à língua, mas também a todos os mecanismos utilizados no momento de interação entre sujeitos. A partir do momento em que a língua é vista como uma prática discursiva, o trabalho com as questões gramaticais passa a ser proposto com base no texto e não em frases isoladas, descontextualizadas, que valoriza o ensino tradicional de ensino de nomenclaturas, baseado na memorização e não na prática.

A partir da prática de análise linguística, o professor tem que produzir atividades que englobem o conhecimento linguístico (usos da língua) e a prática de análise da língua (epilinguística). As atividades metalinguísticas e epilinguísticas, quando trabalhadas em conjunto, proporcionam ao aluno um conhecimento mais eficaz da língua, uma vez que lhe permite compreender o funcionamento do sistema linguístico, antes de ter acesso à terminologia técnica. Dessa maneira, forma e conteúdo se juntam, propondo ao aluno um ensino mais eficaz e consistente da língua materna. Essa prática abre espaço para as atividades de reflexão sobre os diversos recursos linguísticos, possibilitando o conhecimento do aluno além das nomenclaturas/terminologias das unidades gramaticais.

A partir de uma proposta pedagógica focada na análise linguística e leitura, o texto destaca as etapas necessárias para o trabalho com o gênero, trazendo informações sobre os componentes de tal análise, ou seja, o contexto de produção, a construção composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas. Por consequência, o estudo por meio do texto, possibilita analisar o nível de conhecimento e as dificuldades do aluno e, a partir daí, abordar os conteúdos gramaticais, de acordo com a(s) necessidade(s). Assim, o aluno poderá desenvolver a capacidade comunicativa e interacional nas mais variadas situações de uso da língua(gem). No que se refere à produção de texto, o ensino de gramática, fora desse contexto, privilegia a correção, centrada na norma-padrão. Porém a prática de análise linguística propicia a reflexão sobre o que o aluno diz, tanto na primeira produção quanto na reescrita do mesmo, levando em conta diferentes aspectos, sempre em função do gênero escolhido e das particularidades de suas condições de produção.

Como já foi afirmado anteriormente, a análise linguística não exclui o ensino de gramática e também não nega a sua importância, dá, sim, a ela outra dimensão. Uma atividade de análise linguística não se caracteriza pelo conteúdo em si, mas pela forma como é visto e mediado aos alunos, tendo por finalidade contribuir para a formação de leitores e produtores de gêneros diversificados, com autonomia e eficiência.

De um modo geral, a análise linguística engloba, sim, os aspectos gramaticais, porém a partir de um paradigma diferente. A diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua materna: o que é língua(gem). A prática de análise linguística está relacionada aos demais eixos de ensino da língua materna, constituindo uma ferramenta para a potencialização das habilidades de leitura e escrita, conforme orientam os PCNs (BRASIL, 1998).

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 34)

Numa perspectiva sociointeracionista de língua, a análise linguística constitui um dos três eixos básicos do ensino da língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos, e objetiva fundamentalmente em refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. Ou seja, é a reflexão no lugar da classificação e da identificação a partir de atividades linguísticas e epilinguísticas que se destaca. No entanto a presença de um texto não é garantia de que o ensino da língua esteja de acordo com a prática da análise linguística. Muitas vezes, a atividade de sala de aula se inicia com um gênero do discurso, porém este não é analisado, o que seria fundamental quando se propõe que o texto seja o ponto de partida, o objeto de estudo para a consequente prática de análise linguística, e acaba sendo usado como pretexto para o trabalho gramatical descontextualizado. Dito de outra maneira, “... o estudo do texto e da sua organização sintático-semântica permite ao professor explorar as categorias gramaticais, conforme o texto em análise. Mas nesse estudo, o que vale não é a categoria em si: é a função que ela desempenha para o sentido do texto” (PARANÁ, 2008, p. 80).

Durante muito tempo, o trabalho com a gramática esteve vinculado à concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação ou expressão do pensamento por meio de atividades que contemplavam o ensino dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos. E, de forma mecânica e passiva, o aluno era levado a memorizar o que se “ensinava” para fazer a prova. Antunes (2014) reforça que a gramática é um constituinte

essencial das línguas e que contextualizar a gramática na trama de sentidos de um texto é uma estratégia metodológica necessária para analisar as funções que cada categoria cumpre. Quando se refere à gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), espera-se uma postura questionadora, uma postura que correlaciona o que orienta a gramática com o que, de fato, o falante faz usos em seu dia a dia. “Não se deve separar a dimensão gramatical das outras dimensões que fazem a significação do texto”. Porém precisa estar claro que os conteúdos linguísticos não devem ser o foco principal do ensino. “Os textos, orais e escritos — em sua imensa variedade de gêneros, de propósitos comunicativos, de níveis de formalidade e de monitoração — é que devem ser o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua”. (ANTUNES, 2014, p. 116)

Como sugestão de um trabalho a partir da gramática contextualizada, Antunes (2014) apresenta algumas propostas, a título de exemplo. Antes, entretanto, de iniciar a atividade, a autora enfatiza que gramática e léxico precisam estar juntos, porque o efeito de sentido nos textos se dão a partir desses dois elementos. Para a demonstração e/ou exemplificação do trabalho com a gramática contextualizada de acordo com Antunes (2014), é trazida a sugestão do trabalho com os conectores. Inicialmente, a linguística alerta para a necessidade de exploração do conceito.

Conector: algo que une e liga, já se sobressaindo com isso a importante *função* desse grupo de palavras o estabelecimento da *coesão* e da *coerência* do texto. Trata-se, portanto, de um item que desempenha a grande função de marcar a conexão lógico-discursiva entre partes do texto, seja, essas partes orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos. Sua pertinência, então, está em ser um *elemento da construção do texto, da articulação entre suas diferentes partes*. Seu estudo em fragmentos descontextualizados, decerto, só faz ofuscar essa função de textualização, noutras palavras, de *sinalização das relações que uma parte do texto mantém com outra ou com outras*. (ANTUNES, 2014, p. 122, grifos da autora)

É necessário ressaltar que as relações citadas se referem à semântica, ao(s) significado(s) apresentado(s), que podem ser de: adição, oposição, causalidade, temporalidade, condicionalidade, entre outros, pois os conectores expressam sentidos. Além disso, é importante lembrar que os conectores costumam assumir a forma gramatical de conjunção, de preposição, advérbio e locuções adverbiais. Segundo Antunes (2014), é fundamental compreender que os conectores funcionam como elementos da construção coesa e coerente dos textos e que possuem valor semântico, porque os conectores são articuladores de extrema importância textual. Por isso, a linguista diz ser pertinente expor a base teórica: o que são os conectores, para que servem, que função têm, o que exprimem. Antunes (2014) explica que, depois de apresentar noções da função textual da classe dos conectores e de destacar determinados valores semânticos e as diferentes formas que eles podem — sem se

restringir a listas de classificações de conjunções, sem fazer uso de frases soltas e artificiais — chega o momento de analisar, nos diferentes tipos e gêneros, sua função e seu(s) valor(es).

Nesse sentido, é preciso uma mudança de postura por parte do professor e conseqüentemente, por parte dos alunos, pois a perspectiva que se busca é de pesquisador, de observador, que, durante a análise, deverá priorizar a experiência de procurar e ver:

- que tipos de conectores ocorrem mais comumente no oral e no escrito, neste ou naquele gênero, neste ou naquele nível de formalidade da língua;
- que posições costumam ocupar na seqüência de enunciados;
- que mudanças de sentido têm sofrido;
- que expressões do acervo lexical podem assumir um sentido equivalente ao que eles regularmente têm;
- tudo isso sem aquele viés prescritivo ou apenas classificatório de costume. Mas, como quem faz ciência, vendo e tentando descrever como as coisas da linguagem acontecem. (ANTUNES, 2014, p. 125)

O mais importante é: a superação da prática de ensino voltada apenas para identificar e classificar as conjunções. “É muito pouco, é muitíssimo insuficiente contentar-se APENAS com saber identificar de que conector se trata. Quase sempre, se acha o nome, mas se perde o sentido” (ANTUNES, 2014, p. 125, destaque da autora). Mais uma vez, reforça-se a necessidade de mudança no ensino de língua materna, a forma tradicional de ensino não deve(ria) mais ter espaço na escola. Busca-se a formação ampla de um aluno, capaz de ler, compreender, de responder a tudo coerentemente. Mas, em contrapartida, a escola não tem formado esse tipo de aluno; em vez disso, apenas tem reproduzido um ensino ultrapassado, sem nenhum sentido aos alunos.

Possivelmente, na prática do dia a dia, sobretudo naquela proposta pelos livros didáticos, o professor tenha sido ‘dispensado’ de ele próprio criar ou providenciar seu material de trabalho, suas atividades pedagógicas e, assim, tenha-se limitado a ‘aplicar’ o que outros ditam ou prescrevem. Mas, é de toda relevância que o professor desenvolva sua autonomia na busca dos materiais (dos textos, por exemplo), na elaboração das atividades e até mesmo na definição de seus programas de estudo em cada ano. Afinal, os grupos de alunos a cada ano é que devem ditar as rotas a seguir e o jeito de andar por elas. (ANTUNES, 2014, p. 121, nota de rodapé)

A gramática contextualizada, um dos aspectos da prática de análise linguística, é uma forma de recuperar a autonomia do professor na sala de aula, de recuperar o gosto por aprender, porque: a) a prática em torno de uma gramática contextualizada é sempre uma prática voltada para a descoberta dos sentidos, para novos usos e efeitos; b) porque a gramática não pode ser o único elemento a ser ensinado/aprendido. Nessa prática, é preciso envolver outros elementos, como a gramática e o léxico.

O objetivo das atividades sugeridas é mostrar uma entre tantas outras possibilidades de se trabalhar com a gramática sem um viés prescritivo ou classificatório. Cabe ao professor, mediante seus conhecimentos (que precisam ser constantemente atualizados), ter uma atitude

diferente da tradicional prática de privilegiar o trabalho da mera identificação de conjunção, de classificação da oração coordenada e/ou subordinada, de passar uma lista com as conjunções, por exemplo. Espera-se que, independentemente da ordem a ser trabalhada, sejam propostas atividades que levem o aluno a refletir, a participar das análises, dos questionamentos, da construção de respostas/argumentos. Em outras palavras, é a hora de “... abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita” (PERINI, 2014, p. 64). É preciso reformular, reposicionar e redimensionar os objetivos para o estudo de gramática. Ou, como diz Neves (1991), é preciso uma gramática que dê conta dos usos na escola, que não seja afastado da realidade do aluno/falante.

A configuração da análise linguística se dá pela reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos contextualizados da língua. Do mesmo modo, as propostas de produção textual precisam corresponder ao que se escreve socialmente, ao que se usa fora da escola, pois os gêneros discursivos têm uma função social determinada conforme as práticas atuais na/da sociedade, pois as condições de uso e motivações orientam as escolhas no âmbito da potencialidade da língua como sistema.

Os conteúdos das atividades de análise linguística devem levar em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos e os objetivos de cada nível escolar. A necessidade de estar associada ao trabalho com a leitura e à produção de texto faz com que o texto se organize em torno de uma progressão didática também da ordem dos gêneros discursivos.

Por isso, AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção textual de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/ escutar, de produzir textos ou refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204).

E, tomando como base os estudos linguísticos que valorizam a análise linguística, as DCE (2008, p. 61-62) compartilham o quadro de Mendonça (2006) sobre as diferenças entre o ensino da gramática e a prática da análise linguística, pois consideram que a interlocução é o ponto de partida para o trabalho com o texto e que os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na composição da unidade de sentido dos enunciados.

A prática de sala de aula mascara e, ao mesmo tempo, revela uma política de ensino. A prática pedagógica de um professor, nesse aspecto, não é neutra, ela sempre traz consigo uma política, uma crença, uma experiência. Isso “esclarece que as políticas de ensino nem

sempre são devidamente explicitadas na ação docente. Ou que a formação docente nem sempre se voltou para o fundamento político-educacional presente em todo planejamento de ensino e em toda metodologia”. (MÓR, 2013, p. 219).

Na verdade, o professor sempre se depara com novos e velhos conceitos quando se elabora uma proposta oficial. Embora os documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) pretendam contribuir para a prática do professor, ainda é necessário investir na formação continuada do professor para que as implicações de tais documentos se tornem claras para esse agente que, de fato, efetiva a política de ensino pretendida e instituída pelo Estado na sala de aula. Isso não significa que o professor tenha que ser submisso ou acrítico em relação às diretrizes; pelo contrário, cabe ao professor, na qualidade de um profissional capacitado, contribuir para o sucesso da política linguística adotada, posicionando-se a respeito da direção e dos efeitos de sua(s) prática(s) pedagógica(s), assim como questionando como e por que ensinar determinados conteúdos. Além da formação inicial e contínua do professor, é necessário e imprescindível a mudança e a inovação das práticas escolares, que só ocorrerá com a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre as políticas públicas descontextualizadas e as necessidades inerentes ao ensino e à escola.

Nesse sentido, Mendonça (2006) ressalta que, numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos de língua materna, ao lado da leitura e da produção textual. Por isso, a análise linguística apresenta como objetivo central refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, considerando o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever os textos em língua portuguesa.

CAPÍTULO 3: UMA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE

Nas aulas de língua portuguesa, em específico, há uma dicotomia entre um ensino tradicional e um ensino que privilegie a análise linguística. Nesse contexto, há o LD, um instrumento de ensino presente em todas as escolas da rede estadual de ensino do Paraná, muitas vezes, o responsável pelo ensino. Pensando nisso, vários autores de livros didáticos estão, cada vez mais, propondo-se a (re)pensá-los de maneira diferenciada, na qual haja reflexão recorrente, organizada e voltada para a produção de sentidos. Mas, muitas dessas propostas, ainda que sejam bem-intencionadas, não conseguem se desprender consideravelmente de uma perspectiva normativo-prescritiva.

Nesse sentido, propõe-se, neste capítulo, a análise da proposta de ensino de gramática presente na coleção didática *Português: linguagens*, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), por ser a coleção mais distribuída nacionalmente. Inicialmente, é realizada uma análise descritiva da coleção por meio do *Manual do professor*, contido no final de cada livro da coleção, além do *Guia de Livros Didáticos* de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. E, sequencialmente, é apresentada a análise propriamente dita de um capítulo de cada livro da coleção, identificando a perspectiva de ensino de gramática recorrente nesta coleção.

Para isso, serão feitas duas grandes divisões: a) pontos metodológicos relacionados à abordagem da forma de ensino contemplada na coleção; b) verificação da forma como a análise linguística é contemplada e trabalhada nessa coleção.

3.1 LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DO PORTUGUÊS

O LD é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Ele não é o único material existente no processo ensino e aprendizagem, mas é o mais utilizado e pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado nas atividades escolares. Quando se fala em LD, não se faz referência apenas ao livro a ser utilizado em aula, que foi escrito, editado, vendido e comprado, constituindo-se como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem, e sim a diferentes perspectivas em jogo, como teórica, metodológica, política, educacional e econômica. No que se refere à perspectiva teórica, o LD veicula ideias, transmite e transfere conhecimentos dos mais diversos tipos, do senso comum ao conhecimento científico e tecnológico, conhecimentos ligados à difusão e perpetuação de

valores, ideais e costumes, dentre muitos outros. Como uma ferramenta metodológica, o LD traz uma metodologia, ou seja, uma forma de ensino pautada em coletânea de textos e acrescida de atividades e propostas de produção de que o professor e os alunos dispõem para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Politicamente falando, o LD é difusor de uma ideologia. Ele também exerce uma função fundamental de ordenação e sistematização dos saberes no que tange ao processo educacional, além de ser uma fonte econômica de faturamento e lucros para os grupos editoriais.

São muitos os interesses ligados ao LD, fazendo com que ele se tornasse alvo de disputas quanto ao conteúdo, à metodologia, ideologia e ao formato editorial ao longo da história. Desse modo, analisar um LD não é uma tarefa simples, pois não se trata de um material neutro, que ingenuamente traz conteúdos e metodologias; ao contrário, nele está presente toda uma percepção político-ideológica que precisa ser conhecida, estudada, analisada para que esse instrumento seja uma fonte de apropriação de sentidos no dia a dia da sala.

... as pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2003, p. 5)

O LD se tornou um importante suporte para a divulgação de informação, seja ela metodológica, conceitual ou política. Em outras palavras, é um instrumento de articulação recíproca entre sociedade política e sociedade civil. E a escola, como a representante do Estado nessa articulação, é a responsável por divulgar as políticas e o estabelecimento dessas decisões por meio do uso do LD. Pelo Programa Nacional de Livros Didáticos⁵⁸, o LD chega à escola. Como já se sabe, o PNLD não é um programa obrigatório, mas, por ter uma grande aceitação no país e pelo fato de se envolver diretamente com o ensino da língua, adquire uma formalidade normativa, o que faz com que ele seja visto como uma política de Estado, uma política linguística implícita⁵⁹.

⁵⁸ Mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino brasileira.

⁵⁹ Como já foi mencionado no primeiro capítulo, trata-se de uma política implícita, porque a questão do ensino da língua, nesse caso, não é o foco principal, pois o PNLD integra outras políticas educacionais, como programas, parâmetros, diretrizes, orientações, recomendações, entre outros. Desse modo, as ações voltadas para o ensino da língua materna, nesse programa, não é o objeto central, e são implantadas mais discretamente (o que não as fazem menos importantes), enquanto as ações principais têm maior destaque.

Observa-se que, nos últimos anos no Brasil, não houve implantação de políticas, mas de programas educacionais objetivando orientar o currículo e o trabalho do professor, oferecendo formação continuada ou garantindo a qualidade do material didático usado nas escolas. Do mesmo modo, todos esses programas carregam em si uma concepção de língua e de ensino de língua, que, de forma consciente ou não, são transmitidos para os participantes dos programas.

Cabe observar que a política, de forma direta, dá subsídio para a prática pedagógica com uma ferramenta, o LD — que é bem aceito pelos professores por dispor de textos, imagens e documentos históricos, bem como pela sua sistematização e por permitir aos alunos um acompanhamento mais próximo dos conhecimentos selecionados a serem ensinados. Contudo a responsabilidade pela escolha consciente dessa ferramenta é do professor, conhecedor de sua disciplina e dos documentos oficiais que norteiam sua prática pedagógica, PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e DCEs (PARANÁ, 2008).

Sendo assim, escolher um LD de língua portuguesa, especificamente no que tange o ensino de gramática, é bastante complexo, pois ele ocupa, na maioria dos casos, grande espaço nas aulas de língua materna e é posicionado pelo professor como aquele que orienta, ensina, mostra e propõe inovações. A gramática, no LD, é revisitada conforme suas pretensões e comandada de acordo com sua perspectiva de ensino. Por isso, para auxiliar o professor na escolha desse material “facilitador” do processo ensino e aprendizagem, há o *Guia de Livros Didáticos* (2013), que constitui um instrumento de orientação para que a análise do material escolhido esteja em consonância com os documentos oficiais, PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e/ou DCEs (PARANÁ, 2008), quanto aos objetivos gerais do ensino da língua materna.

De acordo com os PCNs (1997; 1998) e as DCEs (2008), o ensino de língua portuguesa deve estar pautado na reflexão sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem. Nesse sentido, quando se assume a língua como interação, a prática de análise linguística se constitui em um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos e seus efeitos de sentido no texto escrito e/ou falado, pois, nessa perspectiva, o texto deixa de ser pretexto para o estudo da nomenclatura gramatical.

O *Guia de Livros Didáticos* (2013), responsável pelas avaliações das coleções de livros didáticos, traz a seguinte instrução para o trabalho com a língua:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da

proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem, por isso mesmo seus conteúdos e atividades devem:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados”. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 19).

Com base nessa abordagem, o PNLD, em suas avaliações, privilegia a prática de análise linguística, prática que deve estar explícita em todas as coleções aprovadas. Como é o caso da 7ª edição da coleção *Português: linguagens*” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), escolhida para ser analisada neste trabalho. Nessa edição, a coleção foi revista, ampliada e atualizada, assegurando ampliar o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística. Para alcançar esse objetivo, os autores dessa coleção defendem, no *Manual do professor*, a adoção de medidas básicas que possam renovar o ensino de língua portuguesa, como: inclusão de novos conteúdos; mudança de postura em relação à língua (inserindo a noção de adequação/inadequação no lugar de certo/errado e discutindo questões de variedades linguísticas, por exemplo); reflexão sobre a linguagem, inserção de situações concretas de interação discursiva, entre outras.

Outro ponto importante demarcado no *Manual do professor* é sobre a proposta de ensino dessa obra, que procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical (mórfica e sintática). A concepção de língua não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o assunto.

Com base no que foi exposto sobre a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), é possível perceber que, teoricamente, há convergências com os documentos oficiais PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e DCEs (PARANÁ, 2008).

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva⁶⁰. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística⁶¹ e estilística⁶². Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas

⁶⁰ “Competência discursiva refere-se a um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos”. (BRASIL, 1998, p. 23, em nota de rodapé)

⁶¹ “Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta”. (BRASIL, 1998, p. 23, em nota de rodapé)

⁶² “Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte”. (BRASIL, 1998, p. 23, em nota de rodapé).

humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 23)

Em outras palavras, o aluno precisa ser capaz de usar a língua(gem) com eficiência em sua diversidade (oral/escrita). Para tanto, ele precisa desenvolver competências e habilidades de leitura e de escrita a partir do estudo do texto (diversidade de gêneros). Nessa perspectiva, o texto como unidade de ensino permite, por meio da análise e reflexão dos vários aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitem ao aluno ampliar sua competência discursiva progressivamente. Nesse caso, o ensino descontextualizado, homogêneo e puramente metalinguístico, que faz parte do dia a dia das escolas, nada tem a ver com o desenvolvimento dessa competência discursiva.

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p. 60)

Quando se busca um ensino pautado na análise linguística, o mais importante é a construção dos sentidos no texto. Dessa forma, conseqüentemente, o mais importante é criar oportunidades para que o aluno reflita, construa e considere hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos.

Neste trabalho, procura-se responder o seguinte problema: de que maneira a análise linguística — o lugar da gramática atualmente instituído na política linguística de ensino do português do 6º ano 9º ano do ensino fundamental — é contemplada e trabalhada na coleção de livros didáticos *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães (2012)?

Ao lado desse problema, seguem outras perguntas de pesquisa:

- a) de que maneira a análise linguística prevista nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) funciona como alicerce das práticas de linguagem?
- b) quais as concepções de gramática, língua e norma estão em jogo?
- c) o funcionamento gramatical da língua é pensado no texto e a partir dele?
- d) os efeitos de sentido são trabalhados em conjunto com o funcionamento gramatical no âmbito textual e discursivo?
- e) quais as conseqüências da proposta desenvolvida na coleção de livros didáticos citada em relação ao ensino de português? A proposta, nesse sentido, converge ou diverge da política linguística de ensino do português em vigor atualmente no Brasil e no Paraná?

Nesse sentido, espera-se da referida coleção uma abordagem significativa quanto ao ensino de gramática que: não faça uso do(s) texto(s) como pretexto para exercícios gramaticais; inclua uma gramática contextualizada, com exercícios significativos, que levem o aluno a pensar, a refletir sobre determinado uso; aborde, verdadeiramente, a heterogeneidade linguística, o uso das variedades linguísticas; esteja pautado na prática de análise linguística. Isso é motivado pelo fato de que a coleção de livros didáticos em questão está na 7ª edição, revista, ampliada e atualizada, sob essa perspectiva, acredita-se que a coleção esteja pautada nos recentes estudos da linguística, além dos documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008).

3.1.1 O Objeto e as Escolhas Metodológicas

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela análise dos livros didáticos da coleção *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), composta por quatro livros do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A referida coleção foi escolhida pelo fato de ser a mais distribuída nacionalmente pelo PNLD⁶³, além de ter sido a mais escolhida pelos professores da rede estadual de educação de Cornélio Procópio – PR. A partir dessa escolha, o objetivo principal deste trabalho é mostrar de que maneira a análise linguística — o lugar da gramática atualmente instituído na política linguística de ensino do português do 6º ano 9º ano do ensino fundamental — é contemplada e trabalhada na coleção de livros didáticos *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães (2012), aprovada no processo avaliatório do PNLD (2014), estando presente, desse modo, no *Guia de Livros Didáticos* (2013) de língua portuguesa do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

Chama bastante atenção para esta análise o fato de a coleção em questão estar na sétima edição. Sobre isso, há uma explicação, no *Manual do professor*, em que se destaca: “... em nova edição, chega aos professores da rede pública de ensino completamente revista, ampliada e atualizada” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, Manual do professor, p. 4). Espera-se, com base nisso, encontrar, nesses livros didáticos, um diferencial no que tange ao ensino de língua, um trabalho que aborde a perspectiva de ensino voltada para a língua em uso, que traga a gramática como interação, texto e reflexão ou, simplesmente, que se encontre o que seus autores dizem logo na primeira página do livro, na apresentação:

⁶³ De acordo com PNLD/2014, foram distribuídas 3.172.012 coleções do livro didático *Português: linguagens* no Brasil. Só no Paraná, foram 4.075.711 exemplares distribuídos dessa coleção para os anos finais do ensino fundamental. Informação disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

... este livro foi escrito para você [...] que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens. Enfim, este livro foi escrito a você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 3)

Essa perspectiva apresentada pelos autores corresponde à perspectiva apresentada também nas DCEs (PARANÁ, 2008), que assumem a língua como interação, voltada para o uso. Ainda, descrevendo as perspectivas de ensino trazidas no *Manual do professor* sobre a coleção em discussão, propõe-se um ensino de português que aborda a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.

Desse modo, de acordo com Cereja e Magalhães (2012), tal coleção traz uma mudança de postura quanto ao ensino da língua, eliminando a noção de erro e inserindo a noção de adequação, abrindo espaço para as variedades linguísticas. Propõe, além disso, o estudo da gramática no texto, lendo o texto pela perspectiva da língua, ou seja, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor, criando sentido naquele texto e naquela situação de produção. Ainda de acordo com os autores, o esforço da coleção proposta consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso.

Tendo em vista tais princípios, os volumes da coleção em questão são compostos por quatro unidades, e cada unidade por quatro capítulos. Os capítulos têm início com um texto principal, que representa a temática da unidade; e, a partir dele, são trabalhados outros textos interligados ao tema inicialmente proposto. Quanto à organização dos capítulos, há cinco seções: *Estudo do texto*, que trabalha a leitura; *Produção de texto*, *Para escrever com coerência e coesão* e *Para escrever com expressividade*, que se destinam à produção escrita; *A língua em foco*, destinada ao estudo dos conhecimentos linguísticos; *De olho na escrita*, que trabalha a escrita e a pronúncia e *Divirta-se*, que fecha todos os capítulos.

Outra parte importante é o *Manual do professor*, disposto no final de cada LD da coleção, composto por 80 páginas e constituído pelos seguintes tópicos: *Introdução*; *Estrutura e metodologia da obra* (as unidades e os capítulos); *Cronograma*; *Leitura* (composta por textos e uma sequência didática complementar sobre o tema leitura); *Produção de Texto* (com teorias sobre produção de texto, abordando os gêneros, a diversidade textual, os agrupamentos de gêneros e outros procedimentos didáticos para a produção de texto); *O ensino da língua* (gramática como interação, texto e reflexão, uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio); *O dicionário*; *A intertextualidade*;

Avaliação (diagnóstica ou sondagem e para a produção de texto) e o *Plano de curso* (com sugestões e estratégias para o trabalho com cada unidade). Nele, há toda uma apresentação sobre os aspectos teóricos e metodológicos dos livros didáticos, com exemplificações e sugestões de trabalho e leituras, com o objetivo de consolidar o trabalho do professor. Também há um plano de curso, que desenvolve, em cada unidade, os objetivos específicos, os conteúdos e os textos trabalhados, o que facilita o planejamento do professor.

Porém, a análise proposta, neste trabalho, restringe-se ao trabalho com a gramática contemplada na coleção já citada, por conseguinte, o objeto é a análise da seção *A língua em foco* que apresenta os seguintes tópicos:

- *Construindo o conceito* — cuja finalidade é levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências.
- *Conceituando* — após a assimilação do conceito, busca-se a ampliação por meio de exemplos, explicações complementares, observações etc. A seguir, passa-se a prática que contribui para a internalização do conceito por meio da subseção *Exercícios*, que propõem ao aluno exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical focalizada e na criação do fato linguístico observado. Mesmo havendo, nessa subseção, atividades de reconhecimento e classificação gramatical, a finalidade desse trabalho é garantir um mínimo de metalinguagem.
- *A categoria gramatical estudada (na construção do texto)* — analisa o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto, objetivando observar sua função semântica e estilística. Espera-se, assim, desenvolver no aluno a capacidade de ver/ler o texto pela perspectiva da língua.
- *Semântica e discurso* — objetiva, por meio de atividades que propiciam a observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal, a interpretação de textos, a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua, promovendo a competência linguística do aluno.
- *De olho na escrita* — trata os problemas notacionais da língua, como ortografia e acentuação, recebendo um trabalho contínuo e sistematizado pelo método indutivo.

O trabalho na perspectiva da língua em foco, de acordo com Cereja e Magalhães (2012), na coleção de livros didáticos proposta é

... alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática). Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de redimensioná-lo [...], pois o trabalho linguístico não pode se limitar à frase. [...] Por essa razão, esta obra contempla aspectos relacionados à gramática normativa — em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) — quanto à gramática de uso (que, por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso). (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 12 do *Manual do professor*)

Desse modo, “... espera-se que o aluno deixe de aprender apenas a descrever a língua, particularmente as normas da variedade padrão, e passe efetivamente a operar a língua como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizá-los de forma consciente”, pois, mesmo em uma época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, é possível verificar que o material didático continua sendo uma peça importante no ensino. Por isso, acredita-se que o LD seja um espaço para a descoberta, para a pesquisa e para a reinvenção, porque se não for usado como um apoio, como um recurso didático, ele passa a ser um lugar de desapropriação dos sentidos e da verificação da aprendizagem.

3.1.2 Outros Aspectos Metodológicos

A análise da coleção se organiza a partir de um recorte aleatório, nos livros didáticos do 6º ao 9º ano, da seção *A língua em foco*, a qual trabalha o ensino da gramática. Este trabalho caracteriza-se como qualitativo devido à sua característica discursiva. Assim, a obtenção de dados descritivos é realizada mediante a análise da coleção didática em estudo. Também pressupõe a análise documental dos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e DCEs (PARANÁ, 2008) realizada no primeiro capítulo.

Em respeito ao artigo 46 da Lei n. 9. 610⁶⁴, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre os direitos autorais e dá providências, decidiu-se pela citação de pequenos fragmentos de um capítulo de cada exemplar da coleção, seguida da menção da referência. Assim sendo, não há a reprodução das ilustrações trazidas na coleção e também se optou por não reproduzir os capítulos integralmente na forma de anexos. Por ser

⁶⁴ “Art. 46, inciso III. Não constitui ofensa aos direitos autorais: a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra”. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em 5 out. 2015) Portanto, Cereja e Magalhães (2012) detêm todos os direitos autorais dos fragmentos citados e analisados neste trabalho.

uma coleção de ampla distribuição e popularidade nas escolas, a consulta aos originais será facilitada.

Os pontos gramaticais aleatoriamente escolhidos foram:

- 6º ano: flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número;
- 7º ano: sujeito e predicado;
- 8º ano: figuras de linguagem;
- 9º ano: orações subordinadas substantivas.

Seguem algumas discussões a respeito da abordagem da análise linguística a partir dos pontos gramaticais elencados por amostragem.

3.2 DISCUSSÕES A PARTIR DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012)

Como já foi mencionado anteriormente, de acordo Cereja e Magalhães (2012), houve uma reformulação na coleção proposta quanto ao ensino da língua. O ensino de português aborda a leitura, a produção textual e os estudos gramaticais em uma mesma perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social. Nesse sentido, é possível compreender que tal coleção de livros didáticos, à primeira vista, está em sintonia com as orientações postas pelos documentos oficiais (PCNs – BRASIL, 1998; DCEs – PARANÁ, 2008), quando menciona o uso da prática de análise linguística como alicerce em seus trabalhos.

Para tanto, esta subseção está organizada da seguinte maneira: análise das divergências entre o *Manual do professor* e o desdobramento metodológico dos livros didáticos da coleção em análise por meio de amostras; verificação do trabalho realizado com o texto e suas relações com a exploração e/ou o funcionamento gramatical; observação do(s) texto(s) usado(s) na abertura dos capítulos e averiguação de suas possíveis (des)conexões; verificação dos pontos referentes ao funcionamento da língua: conceitos, categorias, sentidos, escrita e exercícios.

3.2.1 Divergências entre o *Manual do Professor* e o Desdobramento Metodológico dos Livros Didáticos da Coleção em Análise

De acordo com a avaliação realizada pelo *Guia de Livros Didáticos* (2013) quanto ao eixo dos conhecimentos linguísticos, essa coleção traz a seguinte constatação:

... o trabalho abrange os conteúdos da tradição gramatical juntamente com conhecimentos do âmbito textual e discursivo.

No estudo da gramática, possibilita-se ao aluno a observação e a análise do conceito em foco, formaliza-se a conceituação e propõem-se exercícios de aplicação. As formas e as estruturas morfossintáticas são analisadas também quanto à sua função na construção do texto e quanto ao seu valor semântico e seus efeitos enunciativos no contexto de determinado discurso.

As atividades desse eixo partem de um texto (tirinha, anúncio, poema), que é explorado como fonte de exemplos, mas também é contemplado como texto em questões que demandam compreensão e, quase sempre, análise da relação entre linguagem e contexto comunicativo. A abordagem mescla momentos transmissivos e reflexivos; as atividades demandam tanto identificação e classificação de formas e construções sintáticas quanto análise de efeitos de sentido suscitados pelo emprego de recursos linguísticos. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 89)

Porém, na análise realizada dessa coleção, percebe-se que, na maioria das atividades apresentadas, há contradições com relação à concepção de linguagem apresentada no *Manual do professor*, pois observa-se o prevaletimento da noção de língua como estrutura invariável, sem grandes espaços para as variedades linguísticas e para a adequação da linguagem em diferentes contextos. Os resultados da análise realizada na seção *A língua em foco* sinalizam que, em certa medida, prevalece a prescrição em detrimento da reflexão, a apresentação do conceito, para, depois, discuti-lo no texto (teoria antes da prática) e discussão das partes do texto em direção aos efeitos de sentidos, porém em momentos distintos e não sob a perspectiva integrada (partes do texto e, depois, texto socialmente situado). Além disso, há o predomínio da perspectiva transmissiva de ensino, com longas explanações sobre o conteúdo em estudo, seguida de exercícios de fixação.

A seguir, serão trazidos quatro recortes a respeito dessa perspectiva transmissiva, uma de cada ano. Primeiramente, será feita uma descrição geral do capítulo, para depois particularizar os aspectos relacionados à análise linguística.

O capítulo 3 da unidade 2, intitulado *Hora da diversão*, pertencente ao 6º ano⁶⁵, é dividido em três seções principais (referente à flexão dos substantivos e adjetivos quanto a gênero e número):

⁶⁵ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Capítulo 3: Hora da diversão. In: _____.; _____. **Português**: linguagens, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 114-124.

- abertura do capítulo: tem seu início com uma definição sobre a fase da infância, época da diversão. Em seguida, é apresentado o cartum de Ronaldo, para, a partir dele, responder a cinco questões de interpretação. Após essa atividade, inicia-se o trabalho de produção de texto.

- *Produção de texto*: nessa seção, a atividade de produção concentra-se em uma história em quadrinhos. Porém, antes disso, há a leitura e interpretação de uma tira do Cebolinha de Maurício de Souza, depois há explicação sobre personagens, suas características físicas e psicológicas, sobre o uso dos balões nas falas, o título, as etapas de produção, para finalizar com a produção em si da história em quadrinhos.

- *A língua em foco*: ao todo, são cinco subseções, começando por *Construindo o conceito* (foco na flexão dos adjetivos e substantivos), *Conceituando* (especificações conceituais relacionadas às flexões de gênero e número, em primeiro lugar, dos substantivos e, em segundo, dos adjetivos), *Na construção do texto* (as especificações trabalhadas na subseção anterior são supostamente exploradas no texto), *Semântica e discurso* (o foco se volta para os efeitos de sentidos) e *De olho na escrita* (discussões em torno de questões notacionais, no caso, encontros vocálicos).

Com base no plano de curso (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 52, 6º ano, *Manual do professor*), os objetivos específicos para este conteúdo são: “conceituar substantivo e adjetivo; identificar e classificar substantivos e adjetivos; verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do substantivo e do adjetivo; observar e empregar certos aspectos da língua de uso relacionados aos substantivos e aos adjetivos; observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados aos substantivos em situações concretas de interação verbal”.

Na subseção *Construindo o conceito*, a primeira atividade de leitura está relacionada ao poema “Estação café” de Sérgio Capparelli:

Estação café

Pastéis Santa Clara,
Bem-casados com ambrosia,
Caramelados com nozes
E bombas de baunilha

Senhora dona doceira,
Me tira dessa agonia!

Mil-folhas e broinhas,
Com geleias e pavê,
Fios de ovos, *apfeltrudel*,
Maças flambadas, não vê?

Qual é o doce mais doce?
O doce mais doce? Você!

Pães de queijo, ovos moles,
Olho de sogra, doce de abóbora
Pingos de chuva, algodão doce,
Doce, oh doce, senhora!

Senhora dona doceira,
Doce aqui e agora,
E agora, bem no fim,
Eu recuso maria-mole,
Mas nós dois, bem juntim,

Agarradim, rocambole.

(Sérgio Capparelli, *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003, p. 26. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 118, 6º ano)

Tal poema é usado para resolver dez questões⁶⁶ atreladas ao estudo do texto sobre:

a) classificação gramatical dos substantivos e dos adjetivos (atividades 1, 4 e 10)

Atividade 1

Em todo o poema, há diversos nomes de doces. A que classe gramatical pertencem as palavras usadas para nomeá-los?

Resposta: À classe dos substantivos.

Atividade 4

No verso “O doce mais doce? Você!”, a palavra **doce** aparece repetida. Em uma e outra ocorrência ela pertence a classes gramaticais diferentes. Quais são essas classes?

Resposta: Na primeira ocorrência, *doce* é substantivo, na segunda, adjetivo.

Atividade 10

No final do poema, o eu lírico escolhe um doce, porém diferente dos demais: rocambole. Por que esse doce é diferente dos outros?

Resposta: Porque é um doce feito do abraço dele com a doceira.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 118-119, 6º ano).

b) o plural de algumas palavras e locuções (atividades 5, 6, 7 e 8)

Atividade 5

O plural das palavras **noz** e **maçã** é formado da mesma maneira? Explique.

Resposta: Não; a palavra *maçã*, acrescenta-se apenas *s*; na palavra *noz*, acrescenta-se *es*.

Atividade 6

Qual é o singular da palavra pastéis? Quais outras palavras que você conhece têm o plural formado da mesma maneira?

Resposta: pastel/Sugestões: papel, carretel, quartel, pincel, hotel, anel, etc.

Atividade 7

Identifique no poema um substantivo que quando pluralizado sofre variação na pronúncia semelhante à que ocorre no caso de jogo (ô) e jogos (ó)?

Resposta: ovos.

⁶⁶ A terceira atividade concentra-se na interpretação: “No final da terceira estrofe, o eu lírico parece perder o interesse pelos doces. O que o faz mudar de ideia? Resposta: Ele se apaixona pela doceira e faz a ela uma declaração de amor.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 118, 6º ano).

Atividade 8

O plural da locução substantiva **pé de moleque** é **pés de moleque**. Comparando essa locução com a locução **olho de sogra**, responda: Qual é o plural de **olho de sogra**?

Resposta: olhos de sogra / Professor: Comente com os alunos que a palavra *olhos* sofre variação de pronúncia semelhante à que ocorre no plural de *jogo* e *ovo*.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 118-119, 6º ano).

c) a variação de pronúncia das palavras pluralizadas (atividade 7)

d) comparação entre o uso da variação coloquial e o uso da norma-padrão (atividade 9)

Atividade 9

O poeta empregou nas palavras **juntim** e **agarradinho** uma forma de diminutivo própria do modo coloquial de falar. Como é o diminutivo dessas palavras na norma-padrão?

Resposta: juntinho(s), agarradinho(s).

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 119, 6º ano).

Em linhas gerais, tais atividades procuram conectar interpretação e funcionamento dos recursos da língua. No entanto observa-se que o poema é tratado como mero pretexto para identificação e classificação, prioritariamente, dos substantivos, como ocorre na primeira atividade.

Atividade 2

Na segunda estrofe, o eu lírico pede à doceira que o tire de uma agonia. Por que ele está agoniado?

Resposta: Provavelmente por não conseguir escolher um entre tantos doces.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 118, 6º ano).

Na segunda atividade, à primeira vista, a relação entre o uso da palavra *doce* pode sugerir que há uma reflexão sobre tal uso. Porém é apenas uma motivação para apontar e classificar em qual das ocorrências há um substantivo e um adjetivo. Não há preocupação em observar por que a mesma palavra está funcionando de forma diferente no texto e que, no português, uma mesma palavra pode pertencer a classes gramaticais distintas, porque os efeitos de sentido, no texto, também são diferentes. Em um momento, o *doce* está categorizando, nomeando uma coisa no mundo, por isso, a enumeração de várias guloseimas ou quitutes. Em outro, a própria figura feminina é vista como meiga, portanto, *doce*.

Além disso, no português, a partir de uma palavra, outras podem ser criadas, mantendo um traço semântico da palavra de origem. No poema em estudo, a palavra *doceira* exemplifica esse funcionamento, tendo *doce* como palavra primitiva. Portanto, é possível que uma mesma palavra funcione morfológica e discursivamente de maneira diversa, como também é possível a derivação de outras palavras a partir de outra, mantendo a característica morfológica, porém com sentido diferente: *doce* e *doceira* são substantivos, os quais categorizam coisas distintas no mundo, respectivamente as guloseimas e a pessoa que as faz, considerando o texto em questão e o que poderia ter sido explorado na quarta atividade.

Outros aspectos da flexão dos substantivos poderiam ser motivações para reflexão dos usos no português, por exemplo, que há possibilidades diferentes para a flexão/marcação do plural dos substantivos, como destacado nas atividades 5, 6, 7 e 8. De um modo geral, o acréscimo do *-s* não é a única forma para flexionar um substantivo no singular para o plural (*maçã* e *maças*, na atividade 5), podendo ser por meio do acréscimo de *-es* (*noz* e *nozes*, na atividade 5; *pé de moleque* e *pés de moleque*, na atividade 8, em que o acréscimo se dá no primeiro elemento da locução substantiva), por substituição de parte final por *-is* (*pastel* e *pastéis*, na atividade 6, incluindo o acréscimo de um acento), podendo incluir mudança de pronúncia sem a alteração ortográfica, como destacado na atividade 7 (*jogo* e *jogos*).

Considerando a proposta da nona atividade, há diversos pontos questionáveis. Não se trata de diferenciar os usos em relação ao modo coloquial e à norma-padrão, a diversidade regional também está em jogo, combinada, é claro, às variações de registro, entre fala e escrita e regional. Na atividade em questão, as palavras *juntim* e *agarradim* são dadas como formas diminutivas. De acordo com os estudos lexicais (BASÍLIO, 2007), as formações diminutivas e aumentativas não expressam flexões tanto de substantivos quanto de adjetivos, de um modo geral, e sim formação de palavras por derivação, podendo ser combinadas em função da variação entre fala e escrita. Simplifica-se, portanto, a questão apenas solicitando ao aluno apresentar os usos de acordo com a norma-padrão: *juntim* e *juntinho(s)*, *agarradim* e *agarradinho(s)*.

Tendo em vista os efeitos de sentido a partir do poema e de seu posicionamento no âmbito discursivo, o LD poderia também ter explorado o uso do diminutivo nas palavras citadas, como ocorre em: *relógio* e *reloginho*, *bolso* e *bolsinho*, *livro* e *livrinho*, *gato* e *gatinho*. Em *juntim* e *juntinho(s)*, o eu lírico propõe que ele e a doceira fiquem bem juntos, portanto a construção supostamente de diminutivo, na verdade, está trazendo um aspecto de modo e intensidade, sendo, por sua vez, reforçados por *agarradim* e *agarradinho(s)*. Outros aspectos não relacionados necessariamente ao diminutivo ou ao aumentativo, no âmbito morfológico, podem ser trazidos por meio dos efeitos de sentido, por exemplo, em: *perto* e *pertinho*, *cedo* e *cedinho*, *pouco* e *pouquinho*, que são advérbios flexionados usando o processo de formação do diminutivo, para contemplar intensidade, equivalendo a *muito perto*, *muito cedo*, *muito pouco*.

Há casos, ainda, que o processo de formação do diminutivo acarreta a derivação de palavra distinta: *carteira* e *carteirinha*, *casa* e *casinha* (no sentido de brincar de casinha). E mais, agregam-se valores pejorativos ou afetivos, como: *mulher* e *mulherzinha*, *filha* e *filhinha* etc. Vários desses aspectos também se estendem para a formação envolvendo

aumentativo (*porta* e *portão*; *gol* e *golaço*); e, todos eles, tornam-se mais produtivos quando relacionados à variação entre fala e escrita, bem como regional: *mãe*, *mãezinha* e *mãinha* (variação regional); *pouco*, *pouquinho*, *pouquim* (variação regional, variação entre zona urbana e zona rural); *homem*, *homenzinho*, *homim* (variação entre fala menos monitorada e escrita mais monitorada; variação entre zona urbana e zona rural).

Na sequência, inicia-se a subseção *Conceituando* por meio de exemplos, explicações complementares e observações sobre a flexão dos substantivos quanto ao gênero. Têm-se quatro exercícios para a internalização do conceito. Logo em seguida, há a explicação da flexão dos substantivos quanto ao número e dois exercícios para a fixação do que foi exposto, depois tem início a explicação sobre a flexão dos adjetivos quanto ao gênero e ao número. Mais uma vez, há duas atividades para fixar o conteúdo abordado para chegar ao tópico *A flexão dos substantivos e dos adjetivos na construção do texto*. Nessa subseção, há um texto de Arnaldo Antunes, com o intuito de analisar o papel da categoria gramatical estudada na organização e na construção dos sentidos de um texto. Para isso, são apresentadas quatro questões interpretativas.

Para contemplar a subseção *Semântica e discurso*, apresenta-se uma tira de Angeli e propõem-se quatro atividades interpretativas, com o objetivo de propiciar a observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal. A última subseção dessa seção é *De olho na escrita*, que trabalha o encontro vocálico. Para esse trabalho, há uma tira do cartunista Laerte para ler e realizar duas atividades, depois é apresentada a explicação sobre vogal, semivogal, encontro vocálico, hiato, ditongo crescente e decrescente e tritongo e termina com mais três atividades de fixação.

No segundo ponto gramatical (sujeito e predicado), pertencente ao 7º ano, inicia-se a unidade 2 denominada *Viagem pela palavra*⁶⁷, com a leitura do poema “A bagagem do poeta” de Roseana Murray. Para completar a abertura, há dicas de pesquisa sobre livros, filmes e sites sobre a autora, sobre poema e poesia. Suas principais seções estão divididas da seguinte forma:

- abertura do capítulo: inicia-se com a leitura do texto “Toada de ternura” de Thiago de Mello e com o estudo desse texto. O conceito de antítese é apresentado para se trabalhar a linguagem do texto. E, para o trabalho com a leitura expressiva do texto, propõe-se a leitura jogralizada do texto de abertura do capítulo, além da proposta de leitura da tira de Quino, para comparar com a leitura do poema em estudo e, assim, trocar ideias.

⁶⁷ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Unidade 2: Viagem pela palavra. In: _____.; _____. **Português**: linguagens, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 68-91.

- *Produção de texto*: traz-se a proposta de produção de poema. Porém, antes da produção propriamente dita, há o poema para leitura e interpretação “Pelo sonho é que vamos” de Sebastião da Gama. E, para aquecer as ideias e a criatividade, propõe-se a produção de quatro atividades que abordam o trabalho com quadrinha maluca, limeriques, melodia e rimas.

- *A língua em foco*: apresentam-se duas vezes a subseção *Construindo o conceito* e *Conceituando*. Em *Construindo o conceito*, foca-se na seleção e combinação das palavras. Em *Conceituando*, há especificações conceituais relacionadas à classificação morfológica e sintática das palavras; conceito de frase e oração. No segundo *Construindo o conceito*, foca-se na apresentação do sujeito e predicado; já em *Conceituando*, existem especificações conceituais sobre os termos da oração sujeito e predicado. *Na construção do texto*, exploram-se as especificações de sujeito e predicado a partir do poema apresentado. Em *Semântica e discurso*, volta-se para os efeitos de sentidos e classificações do conteúdo em estudo. E em *De olho na escrita*, há a apresentação e dedução de regras sobre acentuação dos ditongos e hiatos.

O plano de curso (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 52, 7º ano, *Manual do professor*) traz os objetivos específicos para tais conteúdos: “conceituar substantivo e adjetivo; identificar e classificar substantivos e adjetivos; verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do substantivo e do adjetivo; observar e empregar certos aspectos da língua de uso relacionados aos substantivos e aos adjetivos; observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados aos substantivos em situações concretas de interação verbal”.

Neste trabalho, o recorte feito da segunda unidade, *Viagem pela palavra*, concentra-se na diferenciação entre sujeito e predicado (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 83-84).

As atividades propostas nesse ponto gramatical vêm logo após as subseções *Construindo o conceito* e *Conceituando*, ou seja, elas foram propostas com o objetivo de internalização do conteúdo apresentado e se inicia com a tira de Lucas Lima⁶⁸.

Atividade 1

Nas frases dos balões dos três primeiros quadrinhos, o sujeito das frases é o mesmo?

Resposta: Sim: é você.

Atividade 2

Se a personagem não tivesse interrompido a segunda frase do 3º quadrinho, “você...”, que a completaria: um sujeito ou um predicado?

⁶⁸ A tira de Lucas Lima, “Nicolau”, é formada por quatro vinhetas. A primeira mostra Nicolau tentando hipnotizar seu papagaio de estimação, para que ele seja seu escravo. Porém, na segunda e terceira vinhetas, o papagaio fica observando o menino; quem acaba hipnotizado é o próprio Nicolau. Na última vinheta, o papagaio, considerado por Nicolau uma criatura inferior, o chama de idiota e tem Nicolau como seu escravo.

Resposta: Um predicado.

Atividade 3

A historinha da tira poderia ter uma moral. Qual dos provérbios abaixo seria o mais adequado para encerrar essa história?

- a) Quem espera sempre alcança.
- b) O feitiço virou contra o feiticeiro.
- c) Em terra de cego, quem tem um olho é rei.

Resposta: B

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 83, 7º ano).

Após as atividades 1, 2 e 3 propostas para a identificação do sujeito e predicado e da moral apresentada na tira de Lucas Lima, têm-se três atividades a partir do poema de Reynaldo Damazio: identificação do sujeito e do predicado (atividade 4) e duas atividades relacionadas à compreensão do poema (atividades 5 e 6).

O poema usado como referência é:

Minha rua

A rua é pequena,
meio torta,
o carro passa rápido,
as casas ficam quietas, janelas nem piscam.

Ninguém joga bola na rua,
nem pula corda, esconde-esconde,
bicicleta, nem pensar.

Outro dia nasceu uma flor na calçada,
fiquei olhando até enjoar.
Depois a flor secou, esqueci.

Se o robô atravessasse a rua,
quem notaria? E, se a princesa
cantasse na esquina, quem ouviria?
Se o ET fizesse xixi no poste?

Às vezes, de manhã bem cedo,
vem um bando de passarinhos
na maior algazarra. Parece banda
de rock, anunciando o dia.

Nessa hora, meu coração não cabe no peito.

(Reynaldo Damazio. *Folha de São Paulo*, 8 mar. 2003. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 83, 7º ano).

Atividade 4

Identifique o sujeito e o predicado destas orações do poema:

- a) A rua é pequena, meio torta.
- b) Ninguém joga bola na rua.
- c) Às vezes, de manhã bem cedo, vem um bando de passarinhos na maior algazarra.
- d) Nessa hora, meu coração não cabe no peito.
- e) Outro dia nasceu uma flor na calçada.

Respostas:

- a) sujeito: a rua; predicado: é pequena, meio torta.
- b) sujeito: ninguém; predicado: joga bola na rua.

- c) sujeito: um bando de passarinhos; predicado: às vezes, de manhã bem cedo, vem na maior algazarra.
- d) sujeito: meu coração; predicado: nessa hora, não cabe no peito.
- e) sujeito: uma flor; predicado: outro dia nasceu na calçada.

Atividade 5

Apesar de ter movimento de carros, o que o poeta lamenta que não exista em sua rua?

Resposta: movimento de pessoas, brincadeiras de crianças.

Atividade 6

E a rua em que você mora, como ela é?

Resposta pessoal

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 83-84, 7º ano).

A atividade 4 se limita na identificação do sujeito e do predicado das orações do poema. Porém, mais uma vez, observa-se que o texto é tratado como mero pretexto, pois o poema não foi trabalhado, discutido, interpretado. A falta de compreensão do poema/texto dificulta a identificação dos elementos solicitados, pois, de acordo com o próprio conceito apresentado nesse LD, o “sujeito é o termo da oração que informa de quem ou de que se fala; com o qual o verbo geralmente concorda”. E o predicado “é o termo da oração que geralmente apresenta um verbo; que está em concordância com o sujeito e que contém uma informação a respeito do sujeito” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 82, 7º ano). Desse modo, no contexto do poema, será possível construir esse conceito, verificar, por exemplo, na questão a) do exercício 4, a quem pertence a rua caracterizada por *pequena* e *meio torta*. Nesse caso, há um sujeito que caracteriza essa rua. Além desse sujeito, encontram-se outros sujeitos não comuns em nosso dia a dia, não sendo trabalhadas as motivações para tal escolha.

Na primeira estrofe, há mais de um predicado e cada um representa um sentido, tanto de caracterização quanto de ação. E, no desenvolvimento do poema, há toda uma dinamicidade, percebida pelos verbos, os quais trazem uma informação sobre o(s) sujeito(s). Segundo Neves (2011), em sua gramática de usos, o predicado é um designador de propriedades ou relações. Além disso, o predicado é semanticamente interpretado como designador de propriedade ou relação, e suas categorias são identificadas de acordo com sua propriedade formal e funcional. Em outras palavras, o predicado se aplica a um certo número de termos que se referem a entidades, produzindo uma predicação que designa um estado de coisas. Tudo isso permite dizer que estão implicados no predicado papéis semânticos e forma(s) de se conceber ou analisar uma determinada situação que resolve as funções sintáticas e que não se contempla a ampliação do verbo do morfológico para o sintático.

A atividade 5 traz apenas uma questão relacionada à compreensão do texto, porém seria interessante explorar outras questões, como a relação entre o poema e a imagem; o possível sentido da flor em destaque; a oposição entre a movimentação da rua e a queixa do

eu lírico sobre o silêncio, a solidão etc. Na questão 6, há um questionamento pessoal sobre a rua que o aluno mora. Em outras palavras, é uma atividade sem uma finalidade específica, que poderá apenas trabalhar a oralidade, contudo essa questão poderia ser mais significativa se estivesse atrelada a uma produção de texto, em que o aluno poderia fazer uso de sujeitos e predicados variados, relacionar a caracterização da rua onde mora, além de trabalhar a ampliação do verbo do morfológico para o sintático. Desse modo, seria possível retomar o texto e os conceitos apresentados, porque, nessa atividade, há uma desconexão entre o texto e as atividades, com uma pequena tentativa de retomada ao texto. Não, portanto, há a necessidade de reflexão para a execução das atividades, pois o que se pede é a realização de atividade mecânica e prescritiva. Em outras palavras, primeiramente, apresenta-se um determinado conceito, depois se aplica a atividade sem a discussão das partes do texto em direção aos efeitos de sentidos, seguindo-se para outra subseção.

Em relação ao terceiro ponto gramatical — figuras de linguagem — do LD do 8º ano, destacam-se as seguintes seções:

- abertura do capítulo: o terceiro capítulo tem como título de abertura “Nas asas do coração”, que aborda a questão da viagem interior. Para isso, inicia-se com a leitura da pintura de Norman Rockwell, “O topo do mundo” (1928), com a proposta de sete atividades de interpretação.

- *Produção de texto*: anterior à produção de texto, que se caracteriza na produção de uma crônica argumentativa a partir das informações contidas em um artigo de jornal, há uma leitura e seis exercícios de interpretação sobre a crônica de Carlos Eduardo Novaes “A informação veste hoje o homem de amanhã”.

- *A língua em foco*: na seção de interesse deste trabalho, é desenvolvida da seguinte forma: *Construindo o conceito* (recorda conceitos de linguagem figurada e conotativa), *Conceituando* (definições sobre comparação, metáfora, metonímia, personificação ou prosopopeia, hipérbole e eufemismo), *Na construção do texto* (as definições trabalhadas na subseção anterior são supostamente exploradas no texto), *Semântica e discurso* (o foco se volta para os efeitos de sentidos).

Os objetivos específicos propostos para esse conteúdo são de acordo com o plano de curso (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 52, 8º ano, *Manual do professor*) são: “construir o conceito de denotação e conotação; exercitar os níveis de significação das palavras, produzindo pequenos textos que envolvem conotação; reconhecer o valor expressivo das figuras de linguagem em textos literários e em textos não literários”.

As atividades selecionadas para o ponto gramatical sobre as figuras de linguagem (terceiro ponto gramatical) se apresentam após *Construindo o conceito e Conceituando*. Para a primeira atividade, dividida em quatro itens, é apresentado o poema “Recordação” de Mário Quintana.

A recordação

A recordação é uma cadeira de balanço
embalando sozinha...

(Mário Quintana. *Preparativos de viagem*. São Paulo: Globo, 1997. p. 8. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 123, 8º ano).

A partir desse poema, é proposta uma atividade subdividida em quatro itens.

Atividade a

De que tipo é a linguagem utilizada no poema: denotativa ou conotativa?

Resposta: Conotativa

Atividade b

Há, no poema, uma comparação implícita. Que elementos são comparados?

Resposta: A recordação e a cadeira de balanço.

Atividade c

Explique o sentido dessa imagem.

Resposta: A recordação é algo que acontece de modo solitário, lento, incontrolável e involuntário, tal qual o balanço de uma cadeira de balanço que pode se movimentar mesmo que ninguém a impulsione.

Atividade d

Que figura de linguagem foi empregada: metáfora, metonímia ou comparação?

Resposta: Metáfora.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 123, 8º ano).

Na letra a), primeiro item, é pedido para identificar o tipo de linguagem utilizada (denotativa ou conotativa). Nessa questão, o aluno já possui as duas opções, bastando-lhe apenas verificar a possibilidade correta, ou seja, não há necessidade de reflexão, apenas de opção. Na letra b), elencam-se os dois elementos comparados no poema, apenas o aluno reproduz o que foi pedido. Na letra c), o aluno terá que demonstrar o que compreendeu do poema e da comparação realizada no poema entre a cadeira de balanço e a lembrança do eu lírico. Para na letra d), deverá classificar essa figura de linguagem. A metalinguagem é presente na atividade 1, pois o aluno apenas faz da forma como foi passada, sem a necessidade de refletir quanto ao uso.

Atividade 2

Construa frases com metonímia a partir das relações de contiguidade dadas. Veja o exemplo:

No meu quintal há muitas árvores e flores.
relação: árvores e flores (causa) verde (efeito)
No meu quintal há muito verde.

a) Você já ouviu o último CD do Zeca Baleiro?

relação: CD (obra) Zeca Baleiro (autor)

Resposta: Você já ouviu o último Zeca Baleiro?

b) Respeite a idade de meus avós.

relação: idade (causa) rugas (efeito)

Resposta: Respeite as rugas de meus avós.

c) Os brasileiros adoram futebol.

relação: brasileiros (conteúdo) Brasil (continente)

Resposta: O Brasil adora futebol.

Atividade 3

Identifique os recursos estilísticos destacados nas frases a seguir, observando se se trata de metáfora, comparação ou metonímia.

a) “O luar é a luz do sol que está sonhando...” (Mário Quintana)

Resposta: metáfora

b) Roda, roda, carrossel

Gira, gira, girassol

Redondinho como o céu

Marelinho como o sol

(Vinícius de Moraes)

Resposta: comparação

c) Uma coisa triste no fundo da sala

Me disseram que era Chopin.

(Carlos Drummond de Andrade)

Resposta: metonímia

d) A luta da paixão é um xadrez,

Não quero ser peão, porém um rei,

No jogo do amor quero é ter vez,

E neste tabuleiro o que serei?

(Antonio Carlos Dognolo, “Soneto do amor xadrez”).

Resposta: metáfora

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 123-124, 8º ano).

A segunda atividade não é muito diferente das demais, pois o aluno deve produzir frases com metonímia a partir das relações estabelecidas, assim como o exemplo dado. Dito de outra forma, o aluno tem três frases para reproduzir tal qual o modelo dado. Mais uma vez, o aluno não reflete sobre a representação de sentido da metonímia, sobre o quanto ela é utilizada no dia a dia. No exercício 3, basta ler os enunciados e classificá-los, em metáfora, comparação ou metonímia, de acordo com o que foi apresentado. Pode-se dizer que a reflexão, nessa atividade, não é prioridade, pois é bastante possível que um aluno da escola pública desconheça Chopin, como abordado na letra c), para a compreensão do fragmento do poema.

Observa-se, nas atividades propostas acima e também nas apresentadas até agora, a questão da metodologia transmissiva, na qual se expõe determinado conteúdo de forma fragmentada, baseando-se, na maioria das vezes, em frases soltas, desconexas, longe de um trabalho contextualizado, onde o texto é usado como objeto de ensino e aprendizagem. Outro

fator que se distancia do ensino contextualizado é o fato de não se perceber uma postura questionadora, que correlaciona o conteúdo em estudo com fatos de uso do cotidiano. Dessa forma, o conteúdo em estudo foi transformado em um material meramente gramatical, sem o uso literário contextualizado, sem reflexão. Ou seja, as atividades apresentadas seguem a mesma forma das tradicionais gramáticas prescritivas.

O último manual didático dessa coleção, pertencente ao 9º ano (com foco nas orações subordinadas substantivas), traz, na abertura da unidade 1, a temática *valores*, com o texto de Marina Colasanti “Nunca se perguntou” e, em seguida, traz sugestões de pesquisas de filmes, livros, músicas e *sites* que abordam esse tema. Depois apresenta a seguinte subdivisão:

- abertura do capítulo: o primeiro capítulo tem como título de abertura “o preço de estar na moda. Para discutir esse assunto, têm-se dois textos para interpretação: “Moda tem de parar de sacrificar modelos” de Alcino Leite Neto e “Plástica na adolescência” de Fabiana Gonçalves, ambos de editores de jornal.

- *Produção de texto*: a proposta de produção de texto se baseia em uma reportagem, porém, antes é apresentada uma reportagem para se trabalhar sua estrutura e sua interpretação, e depois finaliza com a produção.

- *A língua em foco*: inicia-se com o cartum de Caco Galhardo para trabalhar a estrutura do período composto, identificação do período, de orações e funções sintáticas em *Construindo o conceito*. Em *Conceituando*, apresenta-se o conceito de oração subordinada substantiva, de conjunção integrante e a classificação das orações subordinadas substantivas. Em seguida, há exercícios para a fixação desse conteúdo. Após essas atividades, apresenta-se a explicação sobre as orações substantivas reduzidas e desenvolvidas. Na subseção *Na construção do texto e Semântica e discurso*, são trabalhados exercícios para fixar o conteúdo em estudo. Em *De olho na escrita*, há o trabalho com o plural dos substantivos compostos, com apresentação de regras para a formação desse plural; além disso; há exercícios para fixação.

De acordo com o plano de curso (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 51, 9º ano, *Manual do professor*), os objetivos específicos propostos para esse conteúdo são: “conhecer e identificar as orações subordinadas substantivas; verificar por meio de questões propostas a função estética das orações substantivas na construção dos textos”.

Os exercícios apresentados nesse fragmento resultam das subseções *Construindo o conceito* (revisão de período simples e composto, classificação da predicação verbal e função sintática do cartum) e *Conceituando* (apresentação da definição de oração subordinada substantiva e suas classificações).

Atividade 1

Questão: Em seu caderno, complete os enunciados a seguir com orações subordinadas substantivas. Veja o exemplo:

O problema é .
O problema é que hoje eu não almoço em casa.

- a) Nunca duvidei .
- b) É inútil .
- c) Percebi logo .
- d) Tive a sensação .
- e) Não se sabe ainda .
- f) Ele sabe uma coisa: .

Respostas pessoais.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 26, 9º ano).

Na atividade 1, observam-se, mais uma vez, algumas características da metodologia transmissiva baseada no “veja o exemplo”, ou seja, siga o modelo. Nessa atividade, solicita-se para que o aluno, em seu caderno, complete os enunciados de acordo com o modelo apresentado, com orações subordinadas substantivas. Porém, mesmo seguindo um modelo, o aluno tem a liberdade de criar, pois as respostas são pessoais. Observa-se que o intuito dessa atividade é somente formar as orações subordinadas, independentemente do contexto de uso, apenas com frases isoladas. Na verdade, se o aluno perceber a estrutura de cada oração subordinada substantiva, ele terá êxito nessa tarefa.

Atividade 2

Leia estes versos, de Ferreira Gullar:

— sei que dois e dois são quatro
sei que que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade, pequena.

(“Dois e dois são quatro”. Melhores poemas de Ferreira Gullar. São Paulo: Global, 2004. p. 83)

Observe os dois primeiros versos.

- a) Quantos períodos há neles?

Resposta: um período composto em cada verso.

- b) Divida os períodos em orações.

Resposta: sei/ que dois e dois são quatro
sei/ que a vida vale a pena

- c) Nos dois períodos aparece o verbo **saber**. Qual é a predicação desse verbo?

Resposta: transitivo direto

- d) Qual é a função sintática das orações “que dois e dois são quatro” e “que a vida vale a pena”?

Resposta: a função de objeto direto.

- e) Portanto, qual é a classificação dessas orações?

Resposta: subordinadas substantivas objetivas diretas

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 26-27, 9º ano).

A atividade 2 traz um fragmento do poema de Ferreira Gullar “Dois e dois são quatro”, para, em seguida, classificar a quantidade de períodos, o número de orações, a predicação do verbo, a função sintática de determinado trecho do poema e, por fim, a

classificação da oração. Mais uma vez, o trabalho é voltado para a gramática descontextualizada do texto, o texto não tem valor, é mero pretexto. Com certeza, se o poema fosse apresentado na íntegra, analisado, interpretado e discutido, a classificação quanto à oração subordinada da última estrofe seria uma consequência, pois há muito para se explorar nesse poema de linguagem simples, que expressa algo que está acontecendo com o mundo em uma determinada época (como a luta a despeito da falta de liberdade e da difícil sobrevivência), relacionando-se com o tema de abertura da unidade *Valores*.

Segue tal poema na íntegra:

Dois e Dois são Quatro

Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena
Como teus olhos são claros
E a tua pele, morena
como é azul o oceano
E a lagoa, serena

Como um tempo de alegria
Por trás do terror me acena
E a noite carrega o dia
No seu colo de açucena

— sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena.

(GULLAR, Ferreira. Dois e dois são quatro. In: BOSI, Alfredo. **As melhores poesias de Ferreira Gullar**. Seleção e apresentação de Alfredo Bosi. 7. ed. São Paulo: Global, 1983/2004. p. 83)

O estudo centrado em fragmentos de textos e em frases descontextualizadas, segundo Antunes (2014), faz com que o aluno deixe de ampliar sua competência em relação a como compor ou interpretar textos e, a partir dessa experiência escolar, passam a juntar frases soltas quando se solicita para fazer um texto.

Atividade 3

Leia este texto:

ANASTÁCIA⁶⁹

Ninguém sabe se ela existiu ou se foi apenas mito. Mas o fato é que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis. No século XIX, o explorador francês Étienne Victor Arago desenhou uma ex-princesa de origem banta com uma espécie de mordaça de folha-de-flandres e uma corrente de ferro no pescoço. Dizia-se que Anastácia fora torturada por ter lutado pela liberdade. Tendo se recusado a cumprir ordens, havia sido brutalmente ferida. Tantos castigos a teriam purificado.

(Marcelo Duarte. **O guia dos curiosos** – Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 65.)

⁶⁹ O texto *Anastácia* vem acompanhado por uma imagem. Nela, há duas pessoas em forma de pedra e acorrentadas pelo pescoço.

Classifique sintaticamente as seguintes orações do texto:

- a) se ela existiu
- b) se foi apenas mito
- c) que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis
- d) que Anastácia fora torturada

Respostas:

- a) subordinada substantiva objetiva direta
- b) subordinada substantiva objetiva direta
- c) subordinada substantiva predicativa
- d) subordinada substantiva subjetiva

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 27, 9º ano).

Para a atividade 3, foi apresentado um fragmento de texto, no entanto ele não foi nem sequer comentado. Após a leitura do fragmento, é solicitado que o aluno classifique sintaticamente as orações retiradas do texto, essa foi a única utilidade que o texto teve nesse exercício, o que mostra, mais uma vez, o uso do texto de forma descontextualizada, apenas para classificação.

Assim como diz Antunes (2014), é insuficiente se contentar apenas com a identificação/classificação de algo. Porém, para que ela seja significativa, deve-se ao menos ser realizada com o texto na íntegra, pois, no contexto do texto (sua totalidade), se têm as razões para determinadas escolhas e usos gramaticais. Em outras palavras, o estudo do texto, mesmo com a pretensão de algum estudo gramatical, não pode se desvincular dos sentidos e das intenções do texto como um todo, pois qualquer conteúdo gramatical presente no texto se justifica por uma intenção. Por isso, a gramática não pode ser o único componente a ser estudado.

Por outro lado, as atividades apresentadas, nos fragmentos, têm um excessivo trabalho com frases soltas, apenas com o objetivo de analisá-las. Mesmo com os documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), sustentando o ensino da língua voltado para análise linguística, para o ensino a partir do texto, os fragmentos referentes aos livros de 7ª edição, revistos e ampliados, fazem referência ainda ao ensino da gramática pela gramática, no qual se ensinava determinado conteúdo para no dia da prova responder a questões sobre esse conteúdo. Como lembra Savioli (2014), repassavam uma regra, um conceito, enquanto o aluno, após a memorização do mesmo, apenas o reproduzia, tendo como resultado o certo ou errado. Dito de outra maneira, o conhecimento gramatical valorizado era a classificação de palavras; a competência da análise mórfica das palavras e descrição de seu significado, sem nenhum contexto, à medida que a avaliação do conhecimento da norma-padrão era por meio de frases isoladas, artificiais. Infelizmente, mesmo com uma roupagem diferenciada, é praticamente isso o que ainda se constata nos fragmentos dos livros apresentados até o momento, neste trabalho.

Além disso, nos fragmentos apresentados na coleção em análise, constata-se a predominância da metodologia transmissiva pela forte presença de explicações e atividades que partem do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo, sendo seguidas, muitas vezes, como modelos ou como treinamento (como exemplificado nos pontos gramaticais referentes a figuras de linguagem e orações subordinadas substantivas). Em todos os fragmentos apresentados, há a metodologia transmissiva. Isso pode ser verificado no desenvolvimento da seção *Língua em foco*, mais especificamente na subseção *Construindo o conceito*, em que o aluno é levado a ler definição de conceitos, para, após a assimilação do conceito, buscar a ampliação por meio de exemplos, explicações complementares, observações etc., o que seria uma tentativa de trabalhar a análise linguística. Porém, no decorrer das atividades da subseção, não há espaço para que o aluno possa participar ativamente desse processo, como na construção de conceito(s). As atividades propostas na seção não são eficientes para cumprir o objetivo do tópico em questão, que é levar o aluno a construir o conceito gramatical, porque a finalidade desse trabalho acaba sendo apenas de garantir um mínimo de metalinguagem, ou seja, as atividades elaboradas são realmente atividades de/para fixação. Na maioria das vezes, os conceitos são apresentados a partir de um texto, mas este texto é colocado como mero pretexto, sem se relacionar com nenhum outro tópico, muito menos com a abertura do capítulo.

No livro do 6º ano, na seção *Conceituando*, ao apresentar dois exercícios sobre flexão dos substantivos e adjetivos, também se observa o uso do texto como pretexto. A primeira atividade tem como base o poema de Mário Quintana “Mudança de temperatura”, cujo objetivo é alterar a estrutura original do poema, para que o aluno possa escrever as palavras no plural. Depois de o aluno seguir a primeira orientação, ele terá que reler o texto e observar como ficou.

Atividade 1

Leia o texto poético abaixo, de Mário Quintana. Em seguida, reescreva-o, empregando no plural as palavras que estão entre parênteses. Depois leia-o novamente.

Mudança de temperatura

Nos fios (telegráfico) pousaram uma, duas, três, quatro (andorinha).

Olham de um lado e outro... Irão partir?

Sobre as cercas (rasa) do arrabalde, os (girassol) espiam como girafas...

(*Poesias*. 9.ed. São Paulo: Globo, 1994. p. 81)

Resposta: a sugestão é que o professor desenvolva oralmente esse exercício.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.123, 6º ano).

O poema, nesse caso, foi usado como pretexto, para apenas reescrever as quatro palavras que estão entre parênteses. Esse tipo de atividade não prevê o retorno ao texto original para observar o fragmento modificado e poder avaliar essa adequação/modificação. E também não se retorna ao texto, porque o que se está praticando é a gramática descontextualizada em que as especificações situacionais não contam. Não houve análise do poema, nem entendimento sobre ele. Em outras palavras, não se lê um texto/poema passando palavras para o plural ou singular, o texto deve ser lido para se ter sentido.

Já na atividade 2, não há nenhuma correspondência com o texto usado na atividade 1.

Atividade 2

Reescreva as frases, passando para o plural os substantivos e os adjetivos destacados e fazendo as adaptações necessárias:

- a) O **cidadão** acha **útil** o **serviço** de atendimento ao **consumidor** feito pelo comércio local.
- b) O **gás natural** é um **excelente combustível** para **automóvel**, **caminhão**, **ônibus** e **moto**.
- c) O **ancião** desceu o **degrau** apoiando-se no **corrimão**.

Respostas:

- a) Os cidadãos acham úteis os serviços de atendimento aos consumidores feitos pelo comércio local.
- b) Os gases naturais são excelentes combustíveis para automóveis, caminhões, ônibus e motos.
- c) Os anciãos/anciões desceram os degraus apoiando-se nos corrimãos/corrimões.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 123, 6º ano).

Mais uma vez, o aluno apenas reescreverá as frases passando para o plural os substantivos e os adjetivos, frases soltas, descontextualizadas. O único objetivo em jogo é passar para o plural os substantivos e os adjetivos.

No livro do 7º ano, também se apresenta atividade descontextualizada, usando o texto como pretexto. Isso pode ser notado na seção *Conceituando*, quando são abordados a morfossintaxe como conteúdo gramatical, a seleção e combinação das palavras, a partir da tira⁷⁰ de Adão Iturrusgarai da *Folha de São Paulo*, publicada em 16 de abril de 2005.

Atividade 1

Leia esta tira:

- a) Quantas frases há no balão do 2º quadrinho?

Resposta: Uma

- b) E quantas orações?

Resposta: Duas

- c) Por que a tira é engraçada?

Respostas: Porque, na legenda, o menino diz que o tio é um porcão; essa característica se confirma no último quadrinho: o tio mora com três ratos e uma barata.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 81, 7º ano).

⁷⁰ A tira é formada por quatro vinhetas. Na primeira vinheta, há uma legenda que mostra o menino dizendo que não se esquece do dia em que foi visitar o tio Décio, o maior porcão. Na sequência, mostra-se o menino indo com o tio ao apartamento, enquanto o tio diz que o lugar é simples, mas que ele irá gostar. Nisso, o tio abre a porta e chama os quatro rapazes que dividem o apartamento com ele: Jack, Bob, Nick (os ratos) e Samantha (a barata).

A atividade demonstrada traz uma tira interessante, porém ela não foi explorada suficientemente quanto ao sentido e sua relação com a organização gramatical, pode-se dizer que a função da atividade em questão foi apenas fornecer fatos gramaticais. Isso ocorre porque o texto não foi explorado, analisado, interpretado. Apenas na questão c), é feita uma referência ao texto ao perguntar sobre seu humor. As questões a) e b), novamente, estão voltadas à gramática descontextualizada, pois o mais importante, na atividade proposta, é responder quantas frases e quantas orações há em determinada parte da tira.

Em outro fragmento em que se comprova a proposta de atividades descontextualizadas, está no 8º ano, quando as figuras de linguagem são abordadas como conteúdo gramatical apenas.

Atividade 1

Há a seguir, algumas frases que, dependendo do contexto, podem ser consideradas inadequadas, desagradáveis. Reescreva-as, empregando eufemismos.

a) Sua amiga é grosseira.

Resposta: Sua amiga tem atitudes impróprias, não muito educadas.

b) Ela é uma anta.

Resposta: Ela é pouco inteligente, pouco sabida.

c) Ele é um atrapalhado em pessoa.

Resposta: Ele não tem muito jeito, é pouco hábil.

d) Sua roupa está ridícula.

Resposta: Sua roupa não está adequada, está um pouco extravagante, diferente, pouco usual.

Atividade 2

Identifique nas frases a seguir cada um dos recursos estilísticos destacados. Trata-se de personificação, eufemismo ou hipérbole?

a) Galanteio

No coração de uma dália

Deu seu beijo um beija-flor

Depois escreveu no vento:

“Todo o meu amor te dou”

(Francisco Morales Santos. *Poemas com sol e sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 38.)

Resposta: personificação

b) Estas espinhas todas
na testa, no nariz, no queixo,
será que não vão mais sumir?
Será que deixarão **crateras**
na minha cara?

(Elias José. *Tormento*. In: *Cantigas de adolescer*. 7.ed. São Paulo: Atual, 1992. p. 30.)

Resposta: hipérbole

c) Não sei como pôr para fora
essas ideias malucas
que me sacodem a cabeça.
É coisa muito esquisita,
Parece assombração:
Palavras que nascem feitas
Sem nenhuma explicação.

[...]

(Carlos Queiroz Telles. *Sonhos, grilos e paixões*. São Paulo: Moderna, 1990. p. 30)

Resposta: personificação

As atividades apresentadas não precisam de reflexão, pois, após a conceituação, o aluno só terá que modificar as frases seguindo o que se ensinou sobre eufemismo antes da execução das atividades. A mesma coisa ocorre na atividade 2, apresentam-se três fragmentos de textos e pede-se para classificar em personificação, eufemismo ou hipérbole. Se o aluno ler o que está escrito anteriormente, no LD, ele já resolve as atividades sem nenhuma dificuldade. Ou seja, a metodologia é: apresenta-se um conceito, explica-o e fixa-o por meio de exercícios.

Também se comprova essa metodologia ao observar-se o livro do 9º ano, em se tratando das orações subordinadas substantivas (II), a partir do cartum⁷¹ de Caco Galhardo.

Atividade 1

O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Julio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.

a) Quem foi o homem de Neandertal?

Resposta: Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, na cadeia evolutiva, um ancestral do ser humano.

b) O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”?

Resposta: Ela sugere que seu marido é um homem de Neandertal; logo, há muito tempo ela sabe do acasalamento de humanos com homens de Neandertal.

c) Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?

Resposta: O aspecto do homem (peludo, quase sem roupa) e os modos dele (comendo de forma grosseira, deixando comida em todo lugar).

Atividade 2

Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

“Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais...”

a) Identifique os verbos desse período e responda: quantas orações há nele?

Resposta: Há dois verbos: revelar e acasalar. Portanto, há duas orações.

b) Trata-se de um período simples ou de um período composto?

Resposta: Período composto.

Atividade 3

Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: “Estudo revela algo”.

a) Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?

Resposta: verbo transitivo direto

b) Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?

Resposta: objeto direto

c) Portanto, no período “Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais”, qual é a função sintática da oração “que humanos acasalaram com neandertais”?

Resposta: objeto direto

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 23, 9º ano).

Nesse fragmento, as três atividades fazem referência ao cartum apresentado. A primeira traz três questões de interpretação sobre o cartum; a segunda traz uma frase do texto em estudo para identificação dos verbos, além da classificação da predicação verbal e da

⁷¹ O cartum mostra um casal. O homem está sentado no sofá assistindo televisão de cueca, comendo, bebendo e derrubando comida por toda a sala. A mulher, de braços cruzados e encarando o marido, ouve a notícia na tevê dizendo que “Estudo revela que humanos acasalaram com Neandertais” e ela nem fica surpresa.

quantidade de orações; e a terceira é baseada no mesmo enunciado do exercício anterior, ou seja, a partir de uma fala da personagem do cartum, abordam-se a predicação e a função sintática. Em contrapartida, apenas a atividade 1 está contextualizada com o cartum, enquanto as outras duas apenas usam o cartum como pretexto para a identificação e classificação de determinados itens relacionados à gramática prescritivo-normativa desse conteúdo. As atividades desenvolvidas nesse fragmento apenas esperam que o aluno compreenda o critério de dependência sintática entre as orações do período, dito composto, além do esquema, da estrutura, do modelo de cada tipo de oração, pressupondo a língua com um código fixo, com uma uniformidade absoluta, pois apenas a classificação e a identificação das orações são necessárias para a “compreensão e a aprendizagem”. No entanto o conteúdo dessa forma não tem relevância em termos de competência e de ensino e aprendizagem, porque apenas a observação das características formais da organização sintática/estrutura não fará com que o aluno compreenda a importância desse conteúdo nem que perceba seu uso e suas próprias construções no dia a dia.

Retomando Mendonça (2006), verifica-se que, em comparação ao ensino de gramática e à prática de análise linguística, conforme quadro 6 apresentado no segundo capítulo, no ensino de gramática, as habilidades metalinguísticas são privilegiadas, dando preferência aos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. Enquanto que, na análise linguística, o trabalho é realizado em paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. Infelizmente, observa-se que a coleção analisada não contempla a análise linguística.

Como afirma Savioli (2014), muitos avanços a respeito do ensino da língua aconteceram, porém não com a amplitude e a profundidade desejáveis. Algumas vezes, certos conceitos foram absorvidos de modo equivocado e transformados em práticas pouco eficazes, no entanto, já se registra uma mudança. Da mesma forma, na coleção em análise, nota-se que, mesmo prevalecendo a metodologia transmissiva, como já foi demonstrada, há uma tímida tentativa de aproximação com o trabalho de análise linguística, por meio de uma metodologia (pouco) reflexiva, que tenta levar o aluno a refletir, para, depois, inferir, com base em uma análise que deverá ser orientada pelo professor e/ou pelo material didático, sobre o conhecimento em questão.

Essa tentativa é, às vezes, percebida nas seções *Na construção do texto* e *Semântica e discurso*, como se poderá observar nas atividades a seguir. As atividades a partir da tira de

Angeli⁷², não são puramente gramaticais. Há, de certa forma, uma exploração do texto em relação às atividades propostas, pois o aluno precisa ler a tira, compreendê-la e discuti-la para realizar as atividades.

Atividade 1

Bibelô, na maioria das tiras em que aparece como personagem, costuma apresentar um comportamento de quem não aceita a igualdade de direitos entre o homem e a mulher. Que paçavra empregada por Bibelô na tira confirma essa característica dele?

Resposta: A palavra macho.

Atividade 2

Releia o 2º quadrinho.

a) O que Bibelô quis dizer ao afirmar que ele está “uma perfeita baleia”?

Resposta: Que ele está muito gordo, obeso.

b) Nesse caso, a palavra **baleia** indica sexo?

Resposta: Não

Atividade 3

No último quadrinho Bibelô faz uma ressalva quanto ao sexo da baleia.

a) Qual é o masculino do substantivo **baleia**?

Resposta: Caxarelo, caxarela ou caxaréu.

b) Por que, na sua opinião, ele empregou a palavra **macho** junto à palavra **baleia**?

Resposta pessoal. Sugestão: Por ser machista, Bibelô não admite ser comparado a algo feminino, no caso, uma baleia. Daí ter empregado uma expressão que ele supõe ser a forma masculina desse substantivo.

c) Na sua opinião, se Bibelô empregasse a forma masculina de **baleia**, a tira continuaria sendo engraçada?

Resposta: Resposta pessoal.

Atividade 4

Observe o emprego das palavras **jeito**, **jeitinho** e **jeitão** nestas três situações.

- Um anúncio diz: “A Azeitex descobriu o **jeitinho** português de fabricar azeite virgem”.
- Um político diz: “Meus amigos, o Brasil tem **jeito!**”.
- Uma mãe diz ao filho: “Quando você vai mudar esse **jeitão** de se vestir?”.

Por que não é possível substituir **jeitinho** por **jeito** e **jeitão**, e vice-versa, nos enunciados?

Resposta: Porque essas palavras apresentam diferentes sentidos nos contextos em que foram empregadas: *jeitinho* significa modo hábil ou esperto; *jeito* significa solução, remédio, possibilidade de ter defeitos ou falhas corrigidos; *jeitão* significa modo, aspecto, aparência.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 124, 6º ano).

Nessa subseção, *Semântica e discurso*, há quatro atividades de interpretação. A primeira aborda uma característica comportamental da tira de Angeli. As atividades 2 e 3 abordam questões do gênero do substantivo. Na questão 4, pede-se para explicar o sentido das palavras *jeito*, *jeitinho* e *jeitão*. Na verdade, essa atividade antecede o conteúdo do próximo capítulo, grau dos substantivos, o que sinaliza que a proposta de análise linguística não segue as tendências mais recentes da linguística. Segundo Basílio (2007), por exemplo, existem duas flexões para os substantivos: gênero e número. O grau não consiste em uma flexão, e sim um processo de formação de palavras por derivação, como foi discutido anteriormente. Nesse

⁷² A tira de Angeli é formada por três vinhetas. Bibelô, o personagem central, é machista, está na frente do espelho e, ao se olhar, diz que está uma baleia. Mas ele logo corrige sua fala dizendo que parece uma baleia macho.

sentido, as palavras *jeitinho* e *jeitão* são formadas a partir da base lexical *jeito* por derivação sufixal. A sugestão de resposta do livro já sinaliza que não se trata de uma flexão.

Por fim, nessa subseção, o papel do professor é fundamental para o direcionamento da discussão sobre a tira, para que o aluno, por imaturidade, não interprete apenas o lado caricaturesco da tira e não se volte para brincadeiras de mau gosto ou atitudes preconceituosas — *bullying*. De uma forma geral, pode-se dizer que, a princípio, há um trabalho com o texto, apresentando-se uma tira e dela procedendo-se as três primeiras atividades mais contextualizadas do que as anteriormente apresentadas em outras atividades. Porém, na quarta atividade, as diferenças de sentido não são exploradas em função da formação derivacional e a partir de um texto.

No fragmento seguinte, referente ao conteúdo sujeito e predicado na construção do texto, também se percebe o trabalho com o texto a partir do poema de Ana Paula David dos Santos.

O pássaro e a pedra

O pássaro pousou na pedra uma vez
 Fria
 Intacta
 Voou...
 O pássaro pousou na pedra outra vez
 Morna
 Pegou sol
 Voou...
 O pássaro pousou na pedra outra vez
 Pegou sol
 Comeu semente
 Voou...
 O pássaro pousou na pedra outra uma vez
 Pegou sol
 Comeu semente
 Silenciou a saudade
 E cantou para a pedra dormir.

(Ana Paula David dos Santos. Concurso nacional de poesias 94. Rio de Janeiro: Nacional Associação Cultural e Social. p. 13. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 84, 7º ano)

Atividade 1

O poema retrata um acontecimento que se repete quatro vezes.

a) Qual é esse acontecimento?

Resposta: O pássaro pousou na pedra.

b) Numere os versos e divida o poema em quatro partes, cada uma delas correspondente a um desses acontecimentos.

Resposta: 1ª parte: versos de 1 a 4; 2ª parte: versos de 5 a 8; 3ª parte: versos de 9 a 12; 4ª parte: versos de 13 a 17.

Atividade 2

Observe estes versos da 1ª parte:

“O pássaro pousou na pedra uma vez

Fria

Intacta

Voou...

a) Cada verbo corresponde a uma oração. Logo, quantas orações há nesses versos?

Resposta: Duas

b) Em relação à 1ª oração, qual é o sujeito? Qual é o predicado?

Resposta: O sujeito é o pássaro e o predicado é pousou na pedra uma vez/ Fria/ Intacta.

c) Em relação à 2ª oração, qual é o sujeito? Qual é o predicado?

Resposta: O sujeito está implícita; é ele (o pássaro). O predicado é voou.

Atividade 3

O pássaro pousa várias vezes na pedra. Compare a 1ª parte do poema com as demais.

a) Que alterações a pedra sofre de uma parte para outra?

Resposta: Ela deixa de ser “fria” e “intacta” e passa a ser morna.

b) O que muda nas ações do pássaro de um pouso para outro?

Resposta: Além de pousar e de voar, no segundo pouso ele pega sol, depois come semente e, por fim, canta.

c) Na sua opinião, por que isso acontece?

Resposta: Porque a pedra aos poucos vai se transformando, vai ganhando vida, primeiro fica morna, depois se enche de sol e de sementes (plantas).

d) Como você definiria o tipo de relacionamento entre o pássaro e a pedra? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Sugestão: Entre eles, nasce uma espécie de amizade, já que um completa e modifica o outro.

Atividade 4

Para sugerir que tudo começa de novo, como num ciclo, o poeta cria uma construção linguística anormal na língua. Qual é ela?

Resposta: O pássaro pousou na pedra outra vez.

Professor: Comente com os alunos que o verso retoma a expressão *uma vez* do 1º verso. É como se tudo começasse de novo, só que agora diferente, porque a pedra está mudada.

Atividade 5

O poema é bastante sonoro, pois faz uso da aliteração, recurso de linguagem que consiste na repetição de um som consonantal. Veja.

O pássaro pousou na pedra

Outra vez / Pegou sol

a) Identifique no texto outro exemplo de aliteração.

Resposta: Pássaro, sol, semente, silencioso, saudade.

b) Levante hipóteses: o que essas aliterações sugerem ou reforçam quanto ao sentido do texto?

Resposta: a aliteração do som /p/ sugere um pouso mais seco; a aliteração do som /s/, entretanto, sugere o sibilo ou canto do pássaro.

Atividade 6

Entre os itens a seguir, indique aqueles que apresentam afirmações verdadeiras em relação ao poema.

a) A ação do pássaro sobre a pedra transforma-a. De uma pedra fria e intacta, ela passa a ser uma pedra quente, cheia de vida, com sementes e pássaros canoros.

b) Em todas as orações do poema, o pássaro é sempre o sujeito, pois é dele que se diz algo, é ele o agente transformador.

c) Em todas as orações do poema, os predicados sempre informam as ações realizadas pelo pássaro.

d) A organização das orações em sujeito (o pássaro) e predicado (as informações relativas às ações do pássaro sobre a pedra) é um exemplo de como a língua está organizada para se referir às ações dos seres que habitam o mundo.

Resposta: todas estão corretas.

Atividade 7

Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar as ações do pássaro, como vinha sendo feito, ou então tomar a pedra como sujeito das orações. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Resposta pessoal. Professor: sugerimos pedir a alguns alunos que leiam os versos e observem, em cada caso, como se dá a relação entre o sujeito e predicado.
(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 84-86, 7º ano).

Para as atividades citadas, foi utilizado o poema de Ana Paula Davi dos Santos para as atividades de 1 a 6. Percebe-se que o texto não foi usado como pretexto, pois há interpretação e associação de ideias. Mesmo a atividade 2, sendo uma atividade voltada ao conteúdo gramatical, identificação do número de orações e do sujeito das orações, ela não está isolada do contexto. Nas atividades, o poema está sendo trabalhado da parte para o todo sequencialmente. Isso pode ser percebido a partir da atividade 3, a qual volta a focar na interpretação do texto em estudo.

Depois se trabalha a construção linguística do texto, chamada pelo autor de “anormal” ao utilizar a construção “O pássaro pousou na pedra outra uma vez”, construção que faz referência a outros versos do poema já mencionados. A sonoridade também é trabalhada por meio da aliteração; e, por fim, há uma atividade que retoma as ações do poema e o conteúdo em estudo, como se fosse uma análise do poema, com o intuito de fazer com que o aluno compreenda o que foi lido e estudado conjuntamente. Mais uma vez, há um trabalho mais contextualizado com a gramática. Para fechar a reflexão sobre o conteúdo em estudo, tem-se a atividade 7, uma pequena produção textual que leva o aluno a expor sua ideia e criatividade, sem deixar de refletir sobre o conteúdo em estudo.

Outro ponto de estudo que também demonstra o trabalho de compreensão do texto refere-se à *Semântica e discurso das figuras de linguagem*, no livro do 8º ano. Para o desenvolvimento de três atividades, foi escolhido um anúncio⁷³ publicitário sobre o Dia Nacional do Combate ao Fumo (32º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.)

Atividade 1

O anúncio fez parte de uma campanha institucional promovida dois dias antes do Dia Nacional de Combate ao Fumo. Qual é a finalidade desse anúncio?

Resposta: Ajudar a reduzir o número de fumantes.

Atividade 2

Observe a imagem do anúncio.

a) Em que lugar foi colocado o anúncio?

Resposta: Num poste na qual havia uma placa de trânsito

b) Que imagem é construída?

Resposta: a de um cigarro inteiro, formado pelo poste.

c) A imagem associada ao enunciado é compatível com a finalidade do anúncio?

Resposta: Sim, pois se trata de uma campanha de combate ao fumo. A imagem do cigarro formada pelo poste termina onde está a placa de trânsito *Pare*.

⁷³ Esse anúncio foi exposto em postes de esquina da cidade de São Paulo, com grande circulação de motoristas e pedestres. Ele forma a imagem de um cigarro grande. Nesse mesmo poste, há uma placa de trânsito PARE.

Atividade 3

Sabemos que a placa afixada no poste é um sinal de trânsito.

- a) Que figura de linguagem se verifica na relação que há entre as placas de trânsito em geral e as normas de trânsito que elas representam?

Resposta: Metonímia

- b) Interprete: O que o conjunto de elementos (cigarro inteiro, placa de trânsito e o enunciado) sugere?

Resposta: Sugerem que as pessoas parem de fumar.

- c) Que figura de linguagem o conjunto de elementos constitui, considerando-se a mensagem que se procura transmitir?

Resposta: Professor: Abra uma discussão com a classe. Como o poste representa visualmente o cigarro e, nesse novo contexto, a placa de trânsito representa o apelo para não fumar, esses dois elementos remetem ao centro da campanha de combate ao fumo; por isso entendemos que se trata de uma metonímia.

- d) De acordo com o contexto, a sugestão feita pelo anúncio tem o sentido de orientação, apelo ou ordem?

Resposta: Apelo ou ordem.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 128, 8º ano).

Nas atividades acima, há a interpretação de um anúncio. Inicialmente, no livro do professor, solicita-se para que o professor informe aos alunos que tal anúncio foi exposto em São Paulo, em uma rua de grande movimentação de motoristas e pedestres, isto é, que o professor contextualize a situação. As atividades propostas (1, 2 e 3) exploram esse gênero discursivo quanto à finalidade (atividade 1), ao suporte (atividade 2) e à função (atividades 2 e 3).

É importante observar que, quando se propõe o estudo da gramática no texto, se pretende ler o texto pela perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor (atividades 2 e 3), para, a partir disso, criar sentido no texto e em sua situação de produção. A atividade 3 retoma a identificação da metonímia, figura de linguagem estudada na seção, no entanto, no subitem c) dessa atividade, o aluno, para compreender a mensagem transmitida no anúncio, precisará retomar o conceito estudado. Isso significa que o aluno fará uma reflexão da leitura e interpretação feita do anúncio, com a teoria apresentada para apresentar uma resposta.

Na seção *Semântica e discurso* do livro do 9º ano, é possível verificar uma tentativa de aproximação com o trabalho de análise linguística a partir do gênero discursivo *anúncio*. O anúncio escolhido para a realização das seguintes atividades foi da companhia aérea Aeroméxico⁷⁴ (*Isto É*, n. 1771. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 29, 9º ano).

Atividade 1

No anúncio há uma oração subordinada substantiva, que funciona como complemento de um verbo transitivo.

- a) Identifique esse verbo e a oração subordinada substantiva que o acompanha.

⁷⁴ O anúncio mostra a imagem da metade de uma poltrona de avião. Nela, há uma mulher bem acomodada, deitada de lado, com pantufas em forma de coelho nos pés.

Resposta: Lembrar. Oração que completa o verbo: que agora nossos voos non-stop de ida e volta para o México são noturnos.

b) Classifique a oração subordinada substantiva.

Resposta: objetiva direta.

Atividade 2

Todo anúncio visa promover um produto.

a) Qual é o produto promovido pelo anúncio lido?

Resposta: Voos noturnos da companhia Aeroméxico.

b) Quais são os argumentos utilizados pelo anunciante para vender o produto?

Resposta: Os voos de ida e de volta para o México são noturnos, não se perde o dia de trabalho viajando, a Aeroméxico é a companhia aérea mais pontual do mundo.

c) Considerando-se que o anúncio foi publicado numa revista de grande circulação, a quem se destina o produto?

Resposta: A pessoas que viajam para o México a trabalho, têm pouco tempo e não querem perder um dia de trabalho.

Atividade 3

Quando observamos o anúncio, notamos que uma moça se encontra deitada confortavelmente numa poltrona de primeira classe e tem nos pés pantufas em forma de coelho.

a) Qual é a intenção do anunciante ao apresentar a moça assim?

Resposta: Sugerir que a pessoa irá num voo noturno, porém de maneira confortável, como se estivesse descansando na própria casa.

b) Por que as pantufas em forma de coelho reforçam o conteúdo da mensagem verbal?

Resposta: Como o coelho é rápido, as pantufas sugerem rapidez tanto na ida quanto na volta. Além disso, elas podem remeter ao descanso, ao conforto do lar, sugerindo que a viagem noturna será tão confortável quanto estar em casa de pantufas.

Atividade 4

Leia a frase:

Vi _____ que ela chegou tarde.
or. principal or, subord. substantiva objetiva direta

Agora, observe como ela fica, reduzida: Vi-a chegar tarde

Note que, nesse caso, não é adequado, segundo a norma-padrão, empregar a forma “Vi ela chegar tarde”. Recomenda-se “Vi-a chegar tarde”.

Reescreva as orações substantivas reduzidas dos períodos a seguir, adequando-as à norma-padrão da língua.

a) Percebi ele saindo da sala devagar.

Resposta: Percebi-o saindo da sala devagar.

b) Eu encontrei ele lendo no corredor.

Resposta: Eu o encontrei lendo no corredor.

c) Mandei ela sair da sala um pouco.

Resposta: Mandei-a sair da sala um pouco.

d) Não vi ele chegar.

Resposta: Não o vi chegar.

Atividade 5

Empregue substantivos no lugar de orações subordinadas substantivas. Veja o exemplo:

É necessário **que você participe do trabalho em grupo.**

or. subord. Substantiva

É necessária **a sua participação** no trabalho em grupo.

a) Para que você participe, é importante que o seu pai assine.

b) Duvido de que ele vença o campeonato.

c) Comentaram que a garota desistiu de viajar.

d) Apoio que você se candidate ao cargo.

e) É necessário que todos sejam pontuais.

Respostas:

a) Para que você participe, é importante a assinatura do seu pai.

- b) Duvido da vitória dele no campeonato.
- c) Comentaram a desistência da garota de viajar.
- d) Apoio a sua candidatura ao cargo.
- e) É necessário a pontualidade de todos.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 29-30, 9º ano).

Na atividade 1, pede-se para identificar e classificar a oração subordinada presente no anúncio, focando apenas na gramática. No entanto, nas atividades 2 e 3, há um trabalho de interpretação voltado para o gênero exposto na subseção, abordando a intenção do anunciante, o objetivo proposto, a associação entre o verbal e o não verbal, os argumentos utilizados, o suporte e o receptor do texto para a construção do sentido. De uma forma geral, essas duas atividades estão voltadas para a compreensão e o entendimento do texto. Entretanto, as atividades 4 e 5 se voltam novamente para a gramática fora do contexto apresentado. Há uma ruptura entre o texto apresentado e essas atividades, pois se afasta do texto em estudo, para a realização de atividades de fixação. Em tais atividades, pede-se para reescrever as frases, adequando-as à norma-padrão (atividade 4) e realizar tal solicitação seguindo o modelo apresentado (atividade 5). Assim, é possível verificar que, nessas atividades, prevaleceu, mais uma vez, a gramática normativa à contextualizada, ou seja, o texto foi usado como pretexto nas atividades 1, 4 e 5.

Dessa forma, como foi dito anteriormente, há uma tentativa, uma aproximação de um trabalho com a gramática contextualizada em algumas partes da coleção, como é o caso das atividades 2 e 3. É importante que o ensino da língua aborde a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva: a língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social. Para isso, é preciso alterar o enfoque, a metodologia e as estratégias de ensino de língua portuguesa, voltando-se essencialmente para o trabalho com a leitura, produção e reflexão da língua em uma mesma perspectiva textual e enunciativa.

As atividades de análise linguística resumem-se, segundo Geraldini (1997b), em atividades: a) epilinguísticas — uma reflexão acerca da linguagem, com o objetivo voltado para o uso desses recursos expressivos em função das atividades linguísticas; b) metalinguísticas — uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Para que as atividades metalinguísticas tenham significância no processo de reflexão, tomando a língua como objeto de estudo, é preciso que as atividades epilinguísticas tenham sido amplamente trabalhadas anteriormente.

Desse modo, o trabalho com a gramática passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como ele é organizado, como os elementos gramaticais se ligam às palavras, frases, aos parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor. Além disso, o aluno deve ser levado a refletir e analisar a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008). Isso pode ser observado, em partes, nas amostras poucos 9, 10 e 11. Porém essa não é uma ação constante na coleção em análise, haja vista que a “reflexão” ocorre em momentos, o que sinaliza que o funcionamento gramatical não é visto a serviço dos usos da linguagem (práticas de leitura e escrita).

Assim, o ensino de nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, por meio da mediação do professor, deve ocorrer somente após a realização da experiência de interação com o texto. Com base na interação com o texto, o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para o estudo da nomenclatura gramatical, à medida que a sua construção passa a ser o objeto de ensino. Contudo, em linhas gerais, observa-se, nessa coleção no que se refere à seção em análise, que praticamente as subseções são iniciadas com um texto, porém funcionando como mero fornecedor de pretexto para se construir um conceito. Dessa forma, o aluno não terá oportunidade de perceber o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor, como observado nas atividades apresentadas.

É importante salientar que o trabalho de análise linguística não tem a pretensão de abandonar o conhecimento gramatical nem proibir a apresentação de regras, pois toda língua é composta de uma gramática e um léxico (ANTUNES, 2003). No entanto “... a escola não tem a função de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Em outras palavras, na construção de conhecimentos referentes à língua, o professor é quem precisa dominar a língua, o aluno precisa, por meio do processo ensino e aprendizagem, ser levado a fazer uso desse conhecimento de forma eficiente nos mais variados contextos.

Ou, como afirma Franchi (2006a), “... saber gramática, significa não somente conhecer essas normas de bem falar e escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção dos textos. [...] E essa é a relação fundamental entre gramática e texto.” (FRANCHI 2006a, p. 18). Ao ensinar as nomenclaturas específicas da língua não está formando um usuário eficiente da língua, e sim um especialista da língua, o que não é coerente com o papel do aluno. Desse

modo, quando se propõe uma atividade ou um conceito para a reprodução de um dado comando, essa metalinguagem não terá uma função efetiva, pois ela não estará voltada para a formação de alunos capazes de agir de forma autônoma.

Em contrapartida, há, na coleção em análise, exemplo de atividade voltada apenas para a metalinguagem sem significação para a formação do aluno. Essas atividades foram elaboradas a partir do texto informativo “Um saco plástico com água realmente afasta moscas?”

Leia este texto:

Afasta, sim. Na verdade, um saco cheio de água funciona como um excelente repelente não apenas para moscas, mas contra qualquer inseto que voe. Isso acontece porque os bichinhos percebem o objeto como se ele fosse um espelho e mudam a trajetória de seu voo. Ao entrar em um lugar qualquer e topar com o saco cheio de água, a mosca vê sua imagem refletida no líquido. Ai, por instinto ou mesmo por susto, ela para e sai do ambiente. [...] A comprovação científica desse antigo hábito popular surgiu quando alguns pesquisadores da USP notaram o costume de bares e restaurantes usarem o tal saco d’água para afugentar os insetos. Intrigados, eles decidiram fazer vários testes com a mosca doméstica (*Musca domestica*) para comprovar se havia ou não fundamento naquela prática. Não deu outra: depois de uma série de medições, os cientistas publicaram trabalhos em revistas acadêmicas especializadas validando a receita do povão, cerca de seis anos atrás.

(*Mundo Estranho*, nº 21. Editora Abril. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 126-127, 6º ano).

Atividade 1

Nas seguintes palavras do texto, identifique as sílabas em que há encontros vocálicos. Depois classifique os encontros vocálicos em ditongo crescente, ditongo decrescente e hiato.

- Água – ua – ditongo crescente
- Funciona – io – hiato
- Voo – hiato
- Ambiente – ie – hiato
- Vários – io – ditongo crescente
- Outra – ou – ditongo decrescente

Atividade 2

Das palavras a seguir, reescreva que palavras apresentam hiatos.

água	voe X	sai	restaurante
deu	ai X	trajetória	série

Atividade 3

Converse com os colegas sobre a utilização de sacos plásticos para afastar moscas ou outro tipo de inseto. Alguém de vocês já presenciou essa experiência? Se sim, comentem o que acontece.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 126-127, 6º ano).

A finalidade dessa atividade é a classificação do ditongo em crescente ou decrescente. De uma forma geral, quando um aluno se expressa, seja de forma oral, seja escrita, ele não necessita dessa classificação. Pretende-se mostrar que, muitas vezes, o conteúdo em questão, em um determinado programa, não atende às necessidades de um aluno. Essas atividades, por exemplo, não possuem funcionalidade/relevância em um ensino significativo, voltado para o uso, pois o estudo da gramática deve atender a finalidades específicas, situadas em determinada situação e não ser apenas um conjunto de normas para bem falar e escrever estabelecidas por especialistas (Franchi, 2006a). Nesse sentido, é

importante para o aluno do sexto ano reconhecer que há palavras formadas por encontros vocálicos, duas vogais; no entanto saber classificar os ditongos em crescente e decrescente não é relevante e não faz o aluno levantar hipótese(s) e refletir sobre a sua língua ou construções linguísticas.

Para que esse ensino efetivo de gramática aconteça, defende-se o estudo de uma gramática contextualizada (que se aproxima da percepção cognitivo-funcional), da qual possa emergir uma prática de análise linguística. De acordo com Neves (2006), essa gramática contextualizada deve propiciar e conduzir a reflexões sobre o funcionamento da linguagem, não deve ser uma gramática desvinculada dos processos de constituição do enunciado. É fundamental compreender que a gramática faz parte da língua e que contextualizá-la é uma estratégia metodológica, segundo Antunes (2014).

Perini (2014) também destaca que a gramática, como uma disciplina científica, tem por finalidade o estudo, a descrição e a explicação dos fatos. Isso não significa apresentar um conteúdo, explicá-lo com frases descontextualizadas e aplicar exercícios para verificação da aprendizagem, como vimos nas atividades apresentadas, mas sim a observação de um fato e o levantamento de hipótese(s).

Um assunto importante que deve ser trabalhado cientificamente, porém não se destaca nessa coleção, é a variedade linguística⁷⁵. Apenas o LD do 6º ano faz menção a esse assunto. Como já foi demonstrado anteriormente, no poema “Estação café”, livro do 6º ano, página 118, há atividades que fazem referência à variação de pronúncia (*jogo/jogos*) na atividade 7; enquanto a atividade 9 faz referência ao modo coloquial de falar. Verifica-se, assim, que a língua não é vista em sua heterogeneidade, pois se consideram as regras para o uso do plural dos substantivos e a tentativa de uma padronização por meio da transcrição da norma coloquial para a norma-padrão. Mas se a língua, de acordo com Savioli (2014), é ao mesmo tempo um código (tem o poder de construir significados equivalentes em qualquer variedade) e um fato social (cada variedade se contagia do conceito de que desfruta a comunidade de seus falantes), ela deve considerar outros falares e, a partir deles, mostrar o uso funcional de uma variedade para a produção do significado.

⁷⁵ No livro didático do 6º ano, há uma parte sobre as variedades linguísticas em outra unidade. Nela, são apresentados o conceito de norma-padrão e o de variedades urbanas de prestígio, a norma culta. Também são apresentados os tipos de variação linguística de acordo com diferenças de lugar ou região, escolaridade e classe social, diferenças históricas, oralidade e escrita, formalidade e informalidade: graus de monitoramento e gíria. No entanto foram apresentadas várias atividades de variedades, mas como fixação de um conteúdo trabalhado apenas, pois, no todo da coleção, o que prevalece é a norma-padrão. Assim, o tema *variação linguística* foi abordado na coleção como um tópico à parte, estando presente mais fortemente no início do livro didático.

Os gêneros discursivos, nesse caso, são um bom auxílio para abordar os fenômenos linguísticos existentes. A partir da leitura e/ou produção de um texto, é possível verificar diversas diferenças no falar/escrever, percebendo, assim, que a língua é variável, dinâmica e de complexidade. A partir disso, faz sentido o ensino da gramática, pois a seleção da variedade adequada não é inata, mas apreendida na escola. A ela compete ensinar não apenas a norma-padrão, mas também as variações da língua necessárias para que o texto construído adquira o resultado esperado/planejado. Assim, o mais importante é a clareza de certas perguntas básicas e norteadoras da posição e seleção do que escrever e como: para quem escrever? por que escrever? como escrever? Enfim, a escrita deve estar ligada a uma função social, mantendo implícita uma adequação em relação à monitoração linguística — formal e informal.

Ao levar em consideração as concepções de ensino e de gramática já apresentadas neste trabalho e comparando-as com a análise realizada dessa coleção, pode-se dizer que há, em grande parte, em um ensino normativo-prescritivo, concebendo a língua de forma tradicional e estrutural. Em razão disso, muitas das afirmações feitas no *Guia dos Livros Didáticos* (2013) e no *Manual do professor* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), não se efetivam, criando certa incompatibilidade entre o que se pretendia elaborar e o que realmente foi elaborado. Com isso, enfatiza-se a necessidade de repensar o ensino de gramática nas escolas, principalmente quanto ao uso do LD, um instrumento de extrema importância para o professor. Assim sendo, sua utilização deve ser acompanhada de uma reflexão e até mesmo de adaptação no processo de transposição didática dos conteúdos objetivados para o ensino da língua.

O mais importante no ensino de língua materna é a apropriação de práticas de análise linguística, o que significa ter o texto como objeto de estudo e, por meio dele, destacar seus efeitos de sentido, sejam eles orais, sejam escritos. Afinal, a língua, enquanto ação interlocutiva situada, está a todo momento sofrendo intervenções e modificações de seus falantes e, desse modo, a língua e seu ensino não podem permanecer estáticos no tempo. Entretanto, no cotidiano em sala de aula, a gramática descontextualizada, focada na sentença, no uso do texto como pretexto e na identificação de nomenclaturas e outros elementos estaria em conflito velado com o discurso supostamente ideal/oficial.

3.2.2 O Trabalho com Texto e suas Relações com a Exploração e/ou o Funcionamento Gramatical

De acordo com Antunes (2014), convém ressaltar que a gramática contextualizada requer que suas descrições encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, a partir dos textos que circulam no dia a dia pelo país.

Em geral, ensinamos regras de sintaxe, por exemplo, repetindo o que está nos manuais de gramática, sem qualquer consideração à possibilidade de essas regras já não estarem vigorando entre os falantes mais escolarizados e em situações de mais monitoramento. As regras são ditadas como se valessem por elas mesmas, sem que os alunos sejam alertados para a possibilidade de que tais regras podem já não estar valendo ou podem valer apenas em um ou outro contexto. (ANTUNES, 2014, p. 111)

Quando se fala em gramática contextualizada, faz-se referência a uma postura questionadora, que correlaciona o que diz a gramática com o que realmente se usa no dia a dia, só assim o ensino de gramática se torna significativo. Em contrapartida, é possível verificar que, ao se trabalhar determinados conteúdos, na coleção em análise, verifica-se a predominância da exposição de frases (normalmente retiradas de tiras e de fragmentos de textos), com a finalidade de o aluno identificar classes de palavras. Desse modo, fica evidente que a centralidade do ensino está na norma-padrão, uma vez que a maioria das explicações, definições e atividades destacam, quase que exclusivamente, a norma-padrão da língua.

Antunes (2014) explica como é possível trabalhar com a gramática contextualizada. Inicialmente, o trabalho com a gramática contextualizada não segue uma ordem específica. Pode-se começar pela leitura do texto, por uma análise bem elementar, para, em seguida, promover um aprofundamento da questão, mas sempre com a participação do aluno, que deve ser estimulado a trazer textos, a participar de análises, de questionamentos, da construção de argumentos etc. Para trabalhar a gramática contextualizada, faz-se necessário assumir a perspectiva de quem pesquisa, observa e procura ver, por exemplo, no texto:

- que tipos de conectores ocorrem mais comumente no oral e no escrito, neste ou naquele gênero, neste ou naquele nível de formalidade da língua;
- que posições costumam ocupar na sequência dos enunciados;
- que mudanças de sentido têm sofrido;
- que expressões do acervo lexical podem assumir um sentido equivalente ao que eles regularmente têm;
- tudo isso sem aquele viés prescritivo ou apenas classificatório de costume. Mas, como quem faz ciência, vendo e tentando descrever como as coisas da linguagem acontecem. (ANTUNES, 2014, p. 125)

Nesse sentido, Antunes (2014) traz um exemplo de gramática contextualizada a partir do uso de conector(es), com base no texto “Viver” de Mário Quintana.

Viver

Vovô ganhou mais um dia. Sentado na copa, de pijama e chinelas, enrola o primeiro cigarro e espera o gostoso café com leite.

Lili, matinal como um passarinho, também espera o café com leite.

Tal e qual vovô.

Pois só as crianças e os velhos conhecem a volúpia de viver dia a dia, hora a hora, e suas esperas e desejos nunca se estendem além de cinco minutos...

(Mário Quintana, *Sapato florido*. Porto Alegre: Globo, 2005)

Fonte: Antunes (2014, p. 125)

Como sugestão, Antunes (2014), começa explorando o conceito de conector, como algo que une ou liga, sobressaindo, com isso, a importante função desse grupo de palavras para estabelecer a coerência e a coesão do texto. Segundo a autora, é necessário destacar a importância do conector por ser um elemento da construção do texto, da articulação entre suas partes, além de ressaltar que os conectores são de natureza semântica, conforme o valor de significado que exprimem: adição, oposição, causalidade, temporalidade etc. Os conectores conectam e, ao mesmo tempo, criam e sinalizam relações de sentido. Assim, os conectores costumam assumir a forma gramatical de conjunção, preposição, advérbio e respectivas locuções.

A compreensão de que os conectores têm valor semântico e que funcionam como elementos de construção do texto é fundamental, pois, em textos escritos, o uso dos conectores assume uma importância ainda maior, reforçando o princípio de que um texto não avança por acaso: cada parágrafo vai retomando o que já foi dito e também avança em relação à construção dos sentidos. Por isso, a importância da exposição da base teórica ser o primeiro passo: o que são os conectores, para que servem, que função têm, o que exprimem.

O segundo passo é analisar sua função e valores em textos de diferentes tipos e gêneros, tanto da fala quanto da escrita. Analisando o texto em questão, percebe-se que, mesmo sendo pequeno, há uma relação de aproximação entre dois universos: o dos idosos e o das crianças. Os marcadores de adição (*pijamas e chinelas*; as crianças e os velhos) e de comparação (*como, tal qual*) em: “como um passarinho”, “Tal e qual vovô”, responsáveis por essa aproximação, predominam nos dois primeiros fragmentos. No último fragmento do texto, a aproximação entre os dois universos se justifica com o uso do conectivo *pois*.

Mesmo com poucos conectores no texto, nota-se que o uso deles faz sentido quando visto na perspectiva global do texto. Por isso a necessidade do trabalho com o texto em sua totalidade. O texto não deve ser fragmentado apenas para a finalidade de encontrar os conectores, mas de entender o motivo de cada conector estar ali, o sentido que cada um atribui dentro do texto. Essa gramática contextualizada é uma parte da prática da análise linguística. Observando ainda o quadro 6 de Mendonça (2006), nota-se que a integração entre os eixos de

ensino na prática de análise linguística é essencial, pois a análise linguística é ferramenta para a leitura e produção de texto.

Quanto à coleção em análise, observa-se que a gramática contextualizada é pouco contemplada. Apenas em algumas vezes, pode-se perceber o texto realmente usado como integração entre os eixos de ensino, centrado nos efeitos de sentido, dando preferência às atividades de comparação e reflexão, em busca do efeito de sentido (Amostras 9, 10 e 11).

Na seção em análise *A língua em foco*, há interpretação de tiras, fotografias, poemas, histórias em quadrinhos e fábulas. Mas, mesmo com esses gêneros discursivos presentes nas atividades de análise da língua, eles são utilizados somente como pretexto, para que deles possam ser retiradas frases e, com isso, classificar as palavras. Desse modo, não há análise(s) quanto às características estruturais e sociocomunicativas desse(s) gênero(s), o que reforça a ideia de uma fragmentação dos eixos de ensino, pois as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual. Pode-se comprovar esse fato, na coleção de livros didáticos em análise, quando se trabalha um conteúdo gramatical, pois o mesmo é compartimentado em diferentes tópicos: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *Na construção do texto*, *Semântica e discurso* e *De olho na escrita*. Dito de outra forma, é como se um conceito não pudesse ser trabalhado partindo de um texto e da relação de sentido estabelecida nele, pois um mesmo conteúdo é trabalhado em cada subseção, contudo sem contextualizar uma subseção com a outra. Isso mais uma vez caracteriza um ensino voltado para a prática tradicional de ensino de gramática.

Nas atividades citadas, como já foi dito, há a presença de textos em todas subseções, porém são usados como pretexto em grande parte, pois o objeto das seções se resume em: apresentar um assunto; conceituá-lo; fixar, por meio de atividades, o assunto apresentado e conceituado; analisar o papel de determinada categoria gramatical em um texto e ampliar a abordagem do conteúdo gramatical apresentado/estudado.

Em contrapartida, as atividades citadas⁷⁶, referentes ao 9º ano, entre as páginas 23 e 33, sinalizam uma proposta de análise linguística: reflexão, sistematização e percepção dos efeitos. Como já dito anteriormente, a maioria das atividades apresenta um texto. No entanto ele não é usado para interpretação/reflexão do contexto, e sim apenas como pretexto para atividades gramaticais, na maioria das vezes.

⁷⁶ É importante salientar que algumas amostras se repetem. Isso se justifica pelo fato de se observar diferentes itens a serem analisados em uma mesma amostra. Dessa forma, as amostras são usadas/retomadas conforme a análise em questão.

3.2.3 O Texto de Abertura dos Capítulos e Desconexões

De acordo com o *Manual do professor*, há quatro unidades em cada volume, sendo essas unidades organizadas em textos de temas variados, levando em conta tanto as recomendações dos PCNs (BRASIL, 1998) quanto os temas transversais nacionais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos. Nas aberturas de cada unidade normalmente, tem uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade.

No capítulo 3 da unidade 2, a temática é: *Nas asas do coração* (8º ano). Para isso, traz, na abertura, a pintura de Norman Rockwell⁷⁷, acompanhada por sete atividades de interpretação. Na sequência, há a produção de texto a partir de duas crônicas argumentativas. Em *A língua em foco*, constrói-se o conceito de figura de linguagem a partir do poema de Vinicius de Moraes. Depois, conceituam-se comparação, metáfora e metonímia. Há atividades para fixar o conteúdo em estudo e continua com a conceituação de personificação ou prosopopeia, hipérbole e eufemismo. Novamente, há atividades para a fixação do conteúdo estudado. Na sequência, são trabalhados dois anúncios, um de uma companhia aérea e o outro de combate ao fumo, para realizar atividades de leitura, interpretação e identificação de figuras de linguagem.

Na abertura do capítulo, há textos que se correlacionam com a temática da abertura da unidade. Porém, no desenvolvimento das seções, como na seção *A língua em foco* (foco deste trabalho), os textos apresentados não têm muita relação com a unidade de abertura, nem com a abertura do capítulo. Esse ponto contradiz o trabalho de análise linguística, que tem o texto como objeto de estudo. Nesse aspecto, a fragmentação entre os eixos de ensino (leitura, produção e análise linguística) contempla um ensino normativo-prescritivo de gramática. Assim sendo, ao fazer uso de uma amostra de um gênero discursivo curto (como tira, quadrinho, anedota, poema, propaganda etc.) para a realização de atividades gramaticais, apenas se justifica o uso do texto como pretexto, servindo apenas para a análise e a classificação de palavras e frases.

Pode-se observar que a fragmentação também ocorre praticamente na totalidade da coleção dos livros didáticos, pois a gramática aparece isolada da produção textual e do texto que inicia a unidade, sendo a gramática o último item a ser desenvolvido em cada capítulo.

⁷⁷ A pintura denominada “O topo do mundo” de 1928 traz dois adolescentes, um rapaz e uma moça que se olham profundamente; eles estão sentados sobre um globo terrestre. (*In*: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 114, 8º ano.)

Essa separação se reflete na composição dos exercícios, nos quais é dada preferência à estrutura (identificação e classificação de unidades e de funções morfosintáticas) em lugar da reflexão a respeito do uso da linguagem, que ocorre ocasionalmente. Assim, o aluno tem pouco espaço para expor sua interpretação, pois, contrariando a nova proposta, neste LD, de “uma mudança de postura em relação à língua que elimina a noção de erro e insere a noção de adequação/inadequação no lugar de certo/errado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, *Manual do professor*, p. 4), ainda prevalece apenas uma forma “correta”, a qual deve estar de acordo com a norma-padrão.

Pode-se observar isso, ainda no LD do 8º ano, na seção *Construindo o conceito* sobre figuras de linguagem, a partir do poema “Ternura” de Vinícius de Moraes.

Leia este poema, de Vinícius de Moraes:

Ternura

Eu te peço perdão por te amar de repente
Embora o meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos
Das horas que passei à sombra dos teus gestos
Bebendo em tua boca o perfume dos sorrisos
Das noites que vivi acalentado
Pela graça indizível dos teus passos eternamente fugindo
Trago a doçura dos que aceitam melancolicamente.
E posso te dizer que o grande afeto que te deixo
Não traz o exaspero das lágrimas nem a fascinação das promessas
Nem as misteriosas palavras dos véus da alma...
É um sossego, uma unção, um transbordamento de carícias
E só te pede que te repouses quieta, muito quieta

E deixes que as mãos cálidas da noite encontrem sem fatalidade o olhar extático da aurora.
(*Nova antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 20. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 120, 8º ano)

Atividade 1

Observe a linguagem do poema.

a) Que tipo de linguagem é utilizada: objetiva e científica ou figurada e conotativa?

Resposta: Figurada e conotativa.

b) Em que gêneros textuais, além do poema, esse tipo de linguagem pode ser empregado?

Resposta: em textos literários, anúncios publicitários, letras de músicas, tiras, etc.

Atividade 2

Para construírem seus versos, os poetas geralmente utilizam **imagens**, isto é, não falam diretamente das coisas e dos sentimentos, mas sugerem-nos por meio de **associações e comparações**.

a) No conceito de amor expresso em “Embora meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos”, há uma comparação implícita. Que elementos são comparados?

Resposta: O amor é a uma velha canção nos ouvidos da amada.

b) Explique o sentido da imagem resultante da comparação implícita feita pelo eu lírico.

Resposta: Professor: Abra discussão com a classe. Sugestão: As palavras de amor do eu lírico já haviam sido ditas à amada; o sentimento dele pela amada era antigo e conhecido por ela; as palavras dele soam para a amada como algo conhecido, próximo, confortável.

Atividade 3

Identifique no poema outras imagens resultantes de comparações ou associações.

Resposta: sombra dos teus gestos; bebendo em tua boca o perfume dos sorrisos; palavras dos véus da alma; uma unção; um transbordamento de carícias; as mãos cálidas da noite; o olhar extático da aurora.

Atividade 4

A linguagem poética consegue dizer com suas imagens aquilo que às vezes é indizível na linguagem comum. Faça uma experiência: escreva, em prosa ou em verso, utilizando uma linguagem figurada, o que é o amor para você. Depois, empregando uma linguagem denotativa, tente traduzir o que escreveu. Compare os resultados e veja se o sentido se manteve.

Resposta: Professor: Sugerimos pedir a alguns alunos que leiam os seus textos. Em seguida discuta com eles as nuances de sentido. Geralmente não é possível transportar para a linguagem denotativa a riqueza da expressão que a linguagem figurada tem.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 120, 8º ano)

As atividades acima constroem o conceito de figura de linguagem a partir do poema de Vinicius de Moraes, por meio de quatro atividades. Mas há outro fator importante para se observar, o uso do imperativo. É sabido que o imperativo é usado para fazer um pedido, indicar uma ordem, uma sugestão. No entanto, nos enunciados das atividades (1, 2, 3 e 4), os verbos no modo imperativo indicam o comando que deve ser seguido, ou seja, indicam o que deve ser feito para atingir o objetivo proposto. Na primeira atividade, o “observe” mostra que, após esse comando, será possível responder ao tipo de linguagem utilizada e em que gêneros discursivos essa linguagem pode ser encontrada/utilizada. Na segunda, o imperativo está presente após a explicação apresentada sobre imagens, para depois pedir para que se “explique” o sentido da imagem no poema. Na terceira, solicita-se que “identifique” outras imagens no poema e, na última, é pedido para que “faça” uma experiência, que “escreva”, que “tente” traduzir, que “compare” os resultados e que “veja” o sentido. Em todas as atividades, espera-se uma resposta de acordo com o que foi solicitado, que esteja correta em relação ao comando solicitado, não precisando, para isso, discutir, refletir sobre a atividade, mas realizar o que foi solicitado. Assim, o uso do imperativo também evidencia a presença de exercícios estruturais.

Outro ponto importante de se verificar nos livros didáticos em análise é a diversidade de gêneros. Tomando o LD do 7º ano (páginas 68,70, 72, 74, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89 e 91) como exemplo, é trazida uma diversidade de gêneros (textos empregados em situações cotidianas de comunicação) na unidade em análise, o que é bastante significativo. Quando se observa a sequência de textos usados nas seções do capítulo, desde a abertura, com textos para leitura e produção, até a gramática, é possível perceber que os textos utilizados para as atividades de leitura e interpretação possuem conexão quanto à temática, abordando o tema *infância* (poema de abertura da unidade, poema de abertura da seção, tira de Quino em *Cruzando linguagens*). Antes da produção de texto, em *Ler é reflexão*, há o poema de Sebastião da Gama, abordando o tema *sonho*, que pode ocorrer em todas as fases da vida.

Para a produção de texto, é trazida uma pequena coletânea de poemas, com temáticas variadas sobre amor, pensamento, paciência, desencontros amorosos.

Porém, a partir da seção *A língua em foco*, que trabalha os aspectos gramaticais, há uma desconexão entre as seções. De início, é apresentada uma tira de Fernando Gonsales sobre a fábrica de cosméticos, não correspondendo aos textos até então apresentados. É provável que isso se explique pelo fato da tira ter por objetivo o conteúdo em construção (frase e oração), o mesmo ocorre com o trecho de música apresentado em *Construindo o conceito*. Para a realização de atividades de fixação (1, 2 e 3), há mais uma tira (sobre hipnose), que também é voltada apenas para o conteúdo em estudo. Para as atividades 4, 5 e 6, é apresentado um poema sobre saudade e liberdade, que será usado para a identificação de predicados. *Na construção do texto*, há mais um poema sobre o pássaro que pousa na pedra e suas ações. Depois, há um anúncio sobre a importância de cuidar do meio ambiente, seguido do poema “Rotação”. Na última subseção *De olha na escrita*, há a presença de mais duas tiras, uma sobre monstros e a outra sobre lanche escolar. Para completar a seção, há uma parte de diário sobre viagem e mais uma tira sobre a fundação de um país. É notável a desconexão entre as seções de leitura e interpretação e a seção de “análise linguística”, pois, a partir da última seção, o interesse se volta apenas para o conteúdo gramatical. Grande parte dos gêneros apresentados é usada apenas como pretexto para o estudo gramatical.

Desse modo, observa-se, nessa coletânea, que o uso dos textos ou do conceito de gramática contextualizada ou de gramática no texto é bem diferente do que a linguística tem por objeto. Aqui o contexto é visto como um texto em que se verificam determinados usos da língua, isto é, pretexto para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. Evidencia-se que os conteúdos abordados na coleção *Português: linguagens* (CEREJA, MAGALHÃES, 2012) permanecem fixos às regras prescritas pela língua padrão, em que se prioriza a escrita em detrimento da fala. Além disso, a concepção de língua adotada segue uma postura de ensino tradicional (normativo-prescritivo) da gramática, embora, poucas vezes, estejam presentes questões que remetem a uma prática de análise linguística.

A partir do que foi exposto a respeito do trabalho de análise linguística na coleção em estudo, pode-se dizer que ele não é eficiente, que não corresponde às recomendações dos documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) nem às do *Guia dos Livros Didáticos* (2013). Isso também indica que predomina, no âmbito do discurso oficial, uma política linguística de ensino do português a partir do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de textos (orais e escritos). E, ao fundo, a gramática seria o apoio para a reflexão dessas práticas, desde que fosse trabalhada no texto.

3.2.4 Os Pontos Referentes ao Funcionamento da Língua: Conceitos, Categorias, Sentidos e Escrita

Mesmo constando no *Manual do professor* “que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva da língua, a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 4), nota-se que essa perspectiva não se efetiva nesta coleção, pois diferentemente disso a coleção em análise concebe a gramática como um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, definindo, por meio de regras, como deve ser o uso da língua (gramática normativa). Percebe-se também a visão de uma gramática como disciplina, que precisa ter uma carga horária especial, para dar conta de todos os conteúdos do programa. Para isso, ela é fragmentada, pois se separa aula de leitura, de produção e de gramática, dando ênfase a esta como se fosse significativa fora das atividades discursivas. Não se pode negar que, pela observação realizada dos livros didáticos dessa coleção, esteja presente também a concepção de gramática como um compêndio descritivo-normativo sobre a língua. Como um compêndio de gramática, a língua é focada como um sistema potencial, descontextualizado, realçando a rigidez de algumas regras e a homogeneidade da língua. Além disso, a gramática na perspectiva descritiva focaliza elementos da estrutura da língua, apresentando suas especificidades; enquanto a prescritiva objetiva o uso padrão, fixando um conjunto de regras consideradas corretas quanto ao uso da língua.

De acordo com a análise realizada, os manuais dessa coleção enfatizam os conteúdos gramaticais, predominando a exposição de frases (normalmente retiradas de tiras e de fragmentos de textos), com a finalidade da identificação das classes de palavras. Por exemplo, no 6º ano, os seguintes conteúdos devem ser trabalhados:

- linguagem: ação e interação (linguagem verbal e não verbal; os interlocutores; a língua; a linguagem e os códigos; o código linguístico);
- as variedades linguísticas (norma-padrão e variedades de prestígio; variação linguística e preconceito social; falar bem é falar adequadamente; tipos de variação linguística; fonema e letra);
- texto, discurso, gêneros discursivos (a intencionalidade discursiva; os textos e os gêneros do discurso);
- emprego da letra h;
- o substantivo (classificação dos substantivos);

- o adjetivo (classificação do adjetivo);
- dígrafo e encontro consonantal;
- flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número; encontros vocálicos;
- flexão dos substantivos e dos adjetivos: grau;
- o artigo (flexão e classificação dos artigos);
- divisão silábica;
- o numeral (classificação dos numerais, flexão dos numerais);
- sílaba átona e tônica; palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas;
- o pronome (os pronomes e a coesão textual; classificação dos pronomes);
- acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos; acentuação das proparoxítonas;
- o verbo (conjugações, flexão dos verbos);
- acentuação das paroxítonas;
- o verbo (os tempos verbais; modelos de conjugação verbal). (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4-9, 6º ano).

Já no 7º ano, mais uma lista de conteúdos gramaticais é apresentada:

- verbo (estrutura do verbo; verbos regulares e irregulares; formas nominais do verbo; locuções verbais);
- *g* ou *j* (I);
- verbo (tempos do subjuntivo);
- o advérbio;
- *g* ou *j* (II);
- a morfossintaxe: seleção e combinação das palavras (sujeito e predicado);
- acentuação dos hiatos e ditongos;
- tipos de sujeito; o acento diferencial;
- verbo de ligação e predicativo do sujeito;
- a preposição (combinação e contração; os valores semânticos das preposições);
- transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto;
- *a* ou *há*;
- funções dos pronomes pessoais (variações dos pronomes oblíquos *o* e *a*);
- tipos de predicado;
- o adjunto adnominal;
- *mal* ou *mau*;
- o adjunto adverbial;

— *mas* ou *mais* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4-9, 7º ano).

Nos seguintes anos, a lista de conteúdos gramaticais continua. Desse modo, fica explícito que a centralidade do ensino está na norma-padrão, uma vez que a maioria das explicações, definições e atividades objetiva, quase que exclusivamente, tal norma da língua, raramente tratando de temas como a variação linguística, por exemplo.

É possível demonstrar, na coleção em análise, atividades voltadas para a norma-padrão.

Atividade 1

A palavra grama, no feminino, significa gramínea de jardim; no masculino, significa unidade de peso. Suponha que você vá ao mercadinho comprar 800 gramas de grão-de-bico. Ao fazer seu pedido ao vendedor, o que pediria?

Resposta: Quero oitocentos gramas de grão-de-bico.

Atividade 2

Leia este texto de Mário Quintana:

Só para si

Dona Cômuda tem três gavetas. E um ar confortável de senhora rica. Nas gavetas guarda coisas de outros tempos, só para si. Foi sempre assim, dona Cômuda: gorda, fechada e egoísta. (Henrique Lisboa et alii. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003. p.24. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 120, 6º ano).

Reescreva o texto em seu caderno, substituindo o substantivo **cômuda** por guarda-roupa e fazendo as adaptações necessárias. Quando terminar releia o texto e veja como ficou.

Resposta: Seu Guarda-Roupa tem três gavetas. E um ar confortável de senhor rico. Nas gavetas guarda coisas de outros tempos, só para si. Foi sempre assim, seu Guarda-Roupa gordo, fechado, egoísta.

No fragmento apresentado, a atividade 1 faz uma suposição de uso quanto à palavra *grama*. Porém é evidente que, quando se vai ao mercado comprar grão de bico, como demonstra o enunciado da atividade, não é possível interpretar a palavra *grama* como gramínea de jardim pelo contexto, pois a pessoa pede “800 gramas de grão de bico”. No final do enunciado, ao questionar ao aluno como ele diria ao fazer esse pedido, espera-se uma única resposta, aquela que está de acordo com a norma-padrão, a qual estabelece o uso de um número no masculino acompanhado da palavra *grama*, ou seja, “Quero oitocentos gramas de grão de bico”. Essa atividade demonstra a concepção de gramática normativa, prevalecendo a perspectiva de língua homogênea, na qual se valoriza uma única forma de falar, independentemente da forma como o aluno falaria. Na verdade, a atividade mostra como se fizesse parte de uma atividade reflexiva, voltada para o uso, porém seu objetivo é apenas passar/ensinar uma regra gramatical.

Na atividade 2, pede-se para reescrever o texto fazendo as adaptações necessárias. Algumas perguntas podem ser levantadas: para quem seriam essas adaptações necessárias? De

acordo com quem? Em outras palavras, pede-se para escrever o texto seguindo as regras de concordância de gênero, ou ainda, passando do feminino para o masculino. Porém poderia ser mais significativo, se as duas atividades estivessem interligadas, a partir de uma dada situação. Por exemplo, Pedro vai ao mercado comprar queijo, ele precisa de meio quilo, contudo como poderia fazer o mesmo pedido se, no lugar de quilo, usasse a palavra *grama*? É possível a frase ter outra interpretação? Isolada desse contexto, que outro sentido a palavra *grama* poderia ter? Agora, imagine a seguinte situação: você foi ao mercado fazer compras, porém, na pressa para trabalhar, esqueceu-se de comprar alguns itens, como carne, laranja, mortadela, fermento, farinha. Então deixou um bilhete, antes de sair, solicitando a uma pessoa de sua casa para comprar os itens esquecidos. Como você escreveria esse bilhete?

Nessa situação, o aluno foi, passo a passo, refletindo quanto ao uso da palavra *grama* e construindo de forma significativa o uso dessa palavra como unidade de peso. Ao elaborar seu texto, o aluno não se limitará ao que foi solicitado (como na atividade 2 do fragmento), ele fará uso de várias classes de palavras flexionadas quanto ao número e ao gênero. E, com base no texto produzido pelo aluno, será possível perceber suas limitações, seus usos, suas dificuldades, além de perceber as mais variadas possibilidades de uso de uma mesma situação.

Mais uma vez, reforça-se, neste trabalho, que a gramática deve ser ensinada.

Ensinar eficientemente a língua — e, portanto, a gramática — é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam — exercem a linguagem, usam a língua — para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, por sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala (NEVES, 2000, p. 52)

O ensino da gramática é significativo quando envolve a linguagem em uso, com suas variações, tanto na modalidade oral quanto escrita, quando os fenômenos linguísticos se materializam nos gêneros discursivos, distinguindo entre o que é gramaticalmente fixo e o que é flexível nas circunstâncias da enunciação, entre o que é proposto como norma-padrão e o que é realmente usado como norma culta. Em outras palavras, apenas o conhecimento da gramática não leva ninguém a falar e escrever bem, como afirmam Neves (2003), Castilho (2010), Franchi (2006a) e Perini (2010). “Estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática” (PERINI, 2010, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se sabe, a gramática ainda tem ocupado um lugar de destaque na sala de aula. Geraldi (1996) afirma que a visão prescritiva de língua ainda impregna a escola e a sociedade.

Na escola [...] há uma arraigada tradição de ensino dos chamados conteúdos gramaticais, já que caberia à escola, supostamente, sistematizar o conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua, propondo essa sistematização como um suporte necessário a um melhor desempenho linguístico dos estudantes (GERALDI, 1996, p. 129).

Uma das explicações para a persistência dessa prática é a ausência de uma base teórico-metodológica, tanto do professor, quanto do material didático escolhido para uso diário em sala de aula. Enquanto não se tem um embasamento científico sobre a língua, muitos continuam se apegando em que dominam: o ensino de regras da gramática prescritivo-normativa.

Por outro lado, há uma política educacional nacional (BRASIL, 1998 — PCN) e estadual (PARANÁ, 2008 — DEC) sobre o ensino de língua materna, baseada na análise linguística. Porém essa prática não tem interferido nas práticas de ensino da língua portuguesa na escola básica. A partir dessa política educacional, o trabalho da escola consiste em propiciar ao aluno um ambiente linguístico que lhe permita conviver com realizações linguísticas diferentes das que ele já domina, para a construção de sua autonomia nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Em outras palavras, cabe ao professor de língua portuguesa a tarefa de propor atividades de reflexão linguística sobre diversos usos e suas realizações nos diferentes gêneros discursivos, seja no reconhecimento de sua estrutura, seja no domínio dos vários recursos linguístico-discursivos a serem concretizados na materialidade do texto.

Por vezes, as mudanças não implicam remover os objetos ou, simplesmente, destruí-los. Até porque existem objetos que não podem ser destruídos. Muitas vezes, as mudanças implicam apenas uma mudança de perspectiva, um olhar por outro ângulo, o que acaba por ser um novo olhar. (ANTUNES, 2009, p. 229)

Nesse sentido, não se propõe o abandono de uma prática metodológica, mas sua contextualização a partir de um outro olhar para o ensino de língua na escola, principalmente para a gramática, modificando a tendência de um conjunto de regras fixas para o bem escrever e ler. Isso se dá porque os resultados obtidos nas provas externas (SAEP, SAEB/Prova Brasil) têm demonstrado que o ensino centrado na gramática não é eficiente. Além disso, há uma contradição entre o ensino efetivado na escola, centrado na gramática, e as avaliações externas que também seguem as perspectivas da política linguística vigente focada no texto.

Os índices obtidos nos mais diferentes instrumentos de avaliação são contundentes: grande parte dos alunos que concluem o ensino fundamental não sabem ler nem escrever. Em algumas regiões do Brasil, esses índices são ainda mais altos. Esses dados são mostrados abertamente, e, nem assim, os programas escolares tiram de foco o ensino da gramática, que continua concentrando as aulas de português, em detrimento de outras que deveriam destinar-se a atividades de oralidade, leitura, análise e escrita de textos. (ANTUNES, 2014, p. 34)

Pode estar aí uma das respostas para tantas dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula, de tantos desinteresses no que se refere ao ensino da língua, em tantos resultados negativos. É preciso refletir se “nossas aulas de português atendem às necessidades sociais dos alunos?” (ANTUNES, 2014, p. 73), pois, de acordo com Antunes (2014), o desafio da escola é ensinar a ler e a escrever para que o aluno seja capaz de estabelecer relações de sentido entre o que lê/escreve.

Por isso, a necessidade de refletir sobre a hipótese da existência do fracasso escolar diante da forma de ensino da língua. Seguem alguns pontos para se pensar: os alunos não sabem ler nem escrever mesmo depois de oito/nove⁷⁸ anos de ensino fundamental; a política linguística instituída pelo Estado acaba reforçando o pressuposto de que o Brasil é um país monolíngue; a questão do LD ser o meio mais eficaz de divulgação das políticas linguísticas do Estado; a necessidade de ressignificação teórica da prática do professor a partir de um novo embasamento teórico para a construção de caminhos teóricos-metodológicos que direcionem o processo de ensino e aprendizagem para o uso, para a reflexão e para a análise linguística; a existência de um conflito velado entre o discurso supostamente ideal/oficial e a prática de ensino da língua voltada para a gramática descontextualizada.

A escola é a grande responsável na condução do desenvolvimento político-social de seus alunos, além de ser a responsável pelo ensino da língua materna. Nesse sentido, a forma como o professor de língua concebe a língua(gem) determinará sua forma de trabalhar a gramática em sala de aula (TRAVAGLIA, 2009; MARCUSCHI, 2008).

Aquilo que se explora na escola sobre linguagem, língua, gramática, texto, leitura, escrita, literatura e, por outro lado, aquilo que se deixa de explorar são as coisas decisivas para que as pessoas possam responder com êxito às diferentes demandas político-sociais, sobretudo aquelas que exigem o domínio de capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos. (ANTUNES, 2014, p. 11)

Assim, o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer, o que se escolhe, o que se rejeita, o que se prioriza, o que se adia, tudo isso faz parte da decisão política e ideológica do professor. Por isso, é preciso, antes de tudo, que esse profissional esteja subsidiado teoricamente para que compreenda a funcionalidade da língua que ensina na escola,

⁷⁸ Oito anos na organização do antigo ensino fundamental de 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série e nove com a nova organização do 1º ao 9º ano.

reconhecendo que essa língua é, para muitos alunos, muito diferente da usada em seu dia a dia.

É fundamental que se leve à sala de aula a efetivação de uma política educacional de ensino de língua materna, uma concepção de língua situada, contextualizada, definida pelas circunstâncias, atentas aos usos e a heterogeneidade. Para isso, objetivam-se: demonstrar as concepções e características de política linguística, assim como a recente política de ensino do português; mostrar o papel do LD, suas características, estudos e críticas, além de apresentar os conceitos de gramática(s) e de análise linguística contemplados no material de uso diário de muitas salas de aula; apresentar o LD como ferramenta de implementação de uma política de ensino do português; e propor direcionamentos, diante de uma análise para a escolha do LD, coerentes com a política linguística atual. Isso não significa abandonar o ensino da gramática, pois ela é parte da atividade discursiva, o que faz dela necessária para qualquer atividade verbal. Porém só enfatizá-la não é suficiente.

Conforme lembra Antunes (2007), quando as pessoas falam em gramática, muitas vezes desconhecem que não há apenas uma concepção, e sim várias concepções: gramática como conjunto de regras que definem o funcionamento da língua; gramática como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta; gramática como uma perspectiva de estudo dos fatos da língua; gramática como uma disciplina de estudo; e gramática como um compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

Não tem incoerência alguma em nossa proposta de que algumas regras tradicionais sejam ensinadas e outras não. (...) o que estamos propondo é que as variedades urbanas de prestígio reais sirvam de base para a elaboração de um “novo senso comum” sobre a língua. Assim, é inútil perseverar no ensino de regras que há muito tempo deixaram de ser seguidas pelos falantes dessas VUP, sobretudo em GTM. No entanto, é imprescindível continuar ensinando outras regras que, embora descabidas, ainda servem de arame farpado para separar os que falam “bem” dos que (supostamente) falam “mal”. (BAGNO, 2012, p. 629-630)

Bagno (2012) se refere a um ensino honesto, voltado às oportunidades de explicar as razões histórico-culturais, ou seja, por que determinadas regras foram propostas. Nessa direção, podem-se desmistificar a tradição gramatical e questioná-la como entidade detentora de verdades absolutas.

Para Antunes (2014), não costumamos questionar gramáticos quanto a algumas de suas definições ou classificações, simplesmente as tomamos como algo incontestavelmente definido. “Não temos o cuidado de *honestamente*, analisar os fatos da língua, a fim de perceber (e analisar depois com nossos alunos) *que coisas permanecem, que coisas mudaram, que coisas estão em processo de mudança*, legitimamente, onde e em que contexto” (ANTUNES, 2014, p. 113, grifos da autora). Ainda segundo a autora, “... não sabemos

estudar a língua cientificamente” (ANTUNES, 2014, p. 114). Na verdade, é preciso explorar nas práticas de sala de aula, as mudanças da língua, sem considerar uma forma superior à outra, pois é fato que ocorrem/ocorreram mudanças na língua e é de fundamental importância que esses fatos sejam percebidos como especificamente advindos de experiências humanas, ou seja, das dimensões cognitiva, sociocultural e interacional.

Segundo Bagno (2012), nenhuma língua é apenas linguística; toda língua é “... um fenômeno especificamente humano e — inevitavelmente — social, cognitivo, interacional e cultural” (BAGNO, 2012, p. 482). A língua é, portanto, uma realidade complexa, que foge de qualquer pretensão de isolamento, de redução, de única interpretação e de simplificação. Nesse sentido, a gramática não pode ser o centro dos programas de ensino de línguas. É preciso dar ênfase ao uso, com uma prática voltada ao texto, ao fazer, ao analisar o feito, testar, levantar hipóteses interpretativas, comparar, avaliar. Assim sendo, significa proporcionar o desenvolvimento de saberes e competências que serão úteis e necessários à vida profissional e social das pessoas e à sua valorização cultural.

Em contrapartida, Geraldi (2010) faz referência ao natural desconforto de quem elege o texto como foco de suas atividades de aprendizagem da língua em sala de aula.

A presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar “ensinar o quê”, mas ensinar “para quê”, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido — uma leitura ou um texto — manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores. (GERALDI, 2010, p. 116)

O trabalho com a gramática contextualizada, ou por meio da prática de análise linguística, não é simplesmente uma questão de método de ensino, mas de postura e de atitude do professor acerca do que é língua, das funções que ela desempenha, das ligações que têm com a história, com a cultura e com as ideologias dos povos que as constituíram historicamente ou dos que as usam no momento, de que componentes se compõe, que mobilidade de padrões apresenta, como acontece na prática, entre outras muitas coisas (ANTUNES, 2014).

Uma gramática contextualizada é uma atividade de interação social, porque a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática somente acontece como parte de uma atividade verbal particular. Como define Antunes (2014, p. 40), “uma gramática contextualizada é uma gramática de usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções” (ANTUNES, 2014, p. 40).

Desse modo, acredita-se que, a partir do exposto, foi possível demonstrar que a análise linguística prevista nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) ainda não funciona como alicerce das práticas de linguagem, pois, mesmo com diferentes conceitos de gramática, verifica-se que a gramática normativo-prescritiva infelizmente predomina na sala de aula, principalmente nas escolas que optaram pela coleção *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães (2012). Mais uma vez, salienta-se a necessidade do trabalho a partir do texto, evidenciando os efeitos de sentido trabalhados em conjunto com a gramática.

Assim sendo, outro item importante para a efetivação desse ensino contextualizado é a postura do professor frente à análise e escolha do LD. De acordo com Rojo e Batista (2003), quase sempre as atividades gramaticais, nos LD, são apresentadas dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva, o que não tem contribuído, seguramente, com as práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos. A maioria das atividades não privilegia a reflexão sobre o uso da língua, não prioriza a variação linguística, não orienta os trabalhos para a reflexão, não explora conhecimentos pragmáticos/discursivos ou textuais.

Nesse sentido, a seleção do LD constitui uma tarefa de vital importância para o ensino e aprendizagem, pois ele é uma entre tantas outras ferramentas capazes de propiciar condições de ministrar um ensino de qualidade. Mesmo sabendo que não há um LD perfeito, é possível desenvolver uma atitude crítica no processo de escolha desse material, para que ele seja condizente com a política linguística vigente (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008). Nesse intuito, diante do que foi exposto, propõem-se dez direcionamentos para auxiliar o professor diante da análise de um LD, verificando se:

1) A indicação do material para determinado ano/série é realmente condizente com a idade desse aluno, os conteúdos propostos no projeto político-pedagógico da escola para esse ano/série e os objetivos de ensino e aprendizagem?

2) O LD traz a linguagem como interação, ela é dialógica? Há uma troca conversacional entre quem fala e quem ouve ou entre quem escreve e quem lê? Deve-se lembrar que não há apenas um ponto de vista teórico válido, assim como a língua está sujeita às interferências de seus usuários nos diferentes contextos de produção.

3) As atividades do LD primam pela concepção interacionista da linguagem? Em outras palavras, os textos e os exercícios propostos consideram os aspectos sociais e históricos dos alunos, assim como o(s) contexto(s) de uso(s)?

4) A metodologia apresentada se baseia na reflexão sobre o conteúdo em questão, em que primeiramente o aluno é levado a refletir sobre determinados dados ou fatos para depois inferir, com base na análise devidamente orientada pelo professor ou pelo material didático?

5) Os textos⁷⁹ não são usados como pretexto, mas são considerados objetos de estudo? Eles são realmente explorados quanto à diversidade de gêneros, à função, à estrutura, às condições de produção e às escolhas linguísticas? Os alunos são levados a lê-los e a compreendê-los antes de realizar qualquer exercício de natureza gramatical?

6) Há valorização quanto à variedade linguística⁸⁰ e quanto a diversas formas de falar? A linguagem é tratada de forma heterogênea?

7) Quanto à gramática, ela é contextualizada? Ela é vista como um dos componentes do ensino da língua associada à oralidade, leitura e produção de texto?

8) Os exercícios “gramaticais” propiciam a aceitação das alterações e mudanças que vão surgindo e se sedimentando em todos os domínios do vocabulário e da gramática? Pode-se afirmar que predomina a gramática descritiva à prescritiva (cujos exercícios são de mera identificação e classificação de categorias linguísticas padronizadas)?

9) O LD traz uma nova postura, superando a tradicional forma do certo e do errado, de prescrição de regras e passa a fazer ciência, vendo e tentando descrever como os fatos linguísticos acontecem? Ou seja, a norma-padrão deve ser apenas mais uma das possibilidades de uso da língua. Nesse sentido, o que deve prevalecer são as normas cultas, porque cada variedade é adequada ou não a cada contexto sociointeracional.

10) O LD contempla o trabalho com a prática da análise linguística⁸¹ que se constitui em um trabalho de reflexão sobre o texto falado/escrito, favorecendo a construção dos sentidos?

Enfim, escolher um LD não é uma tarefa simples, principalmente levando em consideração o papel real do LD e as condições de trabalho de muitos professores no país, segundo Soares (2002).

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar

⁷⁹ Também é de suma importância observar se os textos propostos integrais e/ou fragmentados são coerentes para a leitura e interpretação dos mesmos.

⁸⁰ Por meio do acesso às variedades cultas, o aluno, em contexto escolar, também é exposto a uma cultura letrada. O fato de se trabalhar, por exemplo, tiras do Chico Bento não significa que é uma variedade linguística rural, mas sim uma forma de perpetuar preconceitos.

⁸¹ Conforme explicação no terceiro capítulo.

aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2).

O LD, mesmo usado como apoio na prática metodológica do professor, necessita ser compreendido em sua estrutura, em sua teoria e metodologia, pois, como já foi afirmado, esse instrumento de trabalho traz uma ideologia, uma política que, ao ser escolhido, dentre tantas outras opções demonstradas e analisadas no *Guia de Livros Didáticos*, demonstrará a ideologia do professor e da escola. A partir da postura do professor, obtêm-se resultados na sala de aula, refletindo-se nela tudo aquilo que se projeta.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. (Org.) **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____.; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326
- _____.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão ou liberdade?** 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3. São Paulo: set/2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para análise sociolinguística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 333-350.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEE. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Congresso. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9610.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar**. Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **À sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFGM, 2005.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago. 2009, p. 71-78.

Disponível em: <<http://sisifio.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20ptg.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 3, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa, 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens**, 8º ano: língua portuguesa, 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa, 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORREA, Djane Antonucci. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópico**. v. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009.

_____. (Org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas, SP: Fontes, 2014.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006a. p. 11-33

_____. Criatividade e gramática. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006b. p. 34-101.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997a.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. A presença do texto na sala de aula. *In*: LARA, Glaucia Muniz Proença (Org.). **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**, v.1, Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIMENEZ, Telma. Diretrizes Curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis?. *In*: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (Org.). **Estudos da Linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. p. 177-187

_____. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In*: autoria. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 199-235.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: país multilíngue. **Ciência e Cultura. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Ano 57, n.2, São Paulo, abr./jun., 2005a. p. 22-23. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br>>

_____. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Ano 57, n. 2, São Paulo, abr./jun., 2005b. p. 24-28. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br>>

_____. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005-2010. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/11.pdf>

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: **PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. *In*: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas, SP: Fontes, 2014, p. 09-19.

LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). **Políticas da Norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *In*: **Em Aberto**, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996. Brasília, p. 3-7. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Iberoamericana de Educación**, Madrid, n 37/3, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIS NEVES, José. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v.1. n.3. 2. sem, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no ensino médio: Um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio (Org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MÓR, Walkyria Monte. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 219-236.

MÜLLER OLIVEIRA, Gilvan. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008.

_____. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 07-10

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa**. 3.ed. mimeo. Brasília: 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: contexto, 1990.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73

_____. **A gramática funcional**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

_____. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 150-219.

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Que gramática ensinar na escola?** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; CASSEB-Galvão, Vânia Cristina (Org). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara ...[et.al.]**. São Paulo: Parábola, 2014.

NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A língua brasileira. **Ciência e Cultura. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Ano 57, n.2, abr./jun., 2005. p. 29-30. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br>>.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **SAEP – 2013** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./jun. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: _____. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PERINI, Mario. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário Perini. **REVEL**. Vol. 8, n. 14, 2010. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. Defino minha obra gramatical como tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? *In*: NEVES, Maria Helena Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores Evanildo Bechara...**[et.al.]. São Paulo: Parábola, 2014. p. 48-67

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. *In*: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas, SP: Fontes, 2014. p. 59-72.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2003, p. 353-392.

_____. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

_____. Política linguística e a política da linguística. *In*: SIMÕES, D; HENRIQUES, C.C. (Orgs.). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança**. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2008. p. 11-22.

_____. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. *In*: LAGARES, Carlos Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 121-128.

_____. Política linguística: do que é que se trata afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística em seu país. *In*: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Fontes, 2014. p. 73-82.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A Pesquisa em Política Linguística: Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52 (2), p. 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a07v52n2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização Didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 313-335.

_____. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo/Campinas: EDUC/ Mercado de Letras, 2000.

_____.; BATISTA, A. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **O livro didático: alcances e limites**. São Paulo: UNESP, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIOLI, Francisco Platão. O percurso das gramáticas nas ações escolares. *In*: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-Galvão, Vânia Cristina (Org). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara...[et.al.]**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 134-152.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

_____. **O livro didático e a escolarização da leitura**. 2008. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-diditico-e.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOCORRO OLIVEIRA, Maria do. Gêneros textuais e letramento/Genre and literacy. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

TEODORO SILVA, Ezequiel. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto** – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, n. 69, ano 16, jan./fev., 1996, p.8-11. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1034/936>>. Acesso em: 14 fev. 2015

TORMENA, Tayana de Alencar. **Política linguística implícita na virada do século XXI** – o Programa Nacional do Livro Didático. 97f. Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática**: ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertard, 2002.

ANEXO — DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 - 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto; • inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 - 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições

	pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 - 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferem a finalidade do texto; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
Nível 6 - 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam características do personagem em texto poético; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • identificam uma definição em texto expositivo; <p>estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos; • identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
Nível 7 - 275 a 300	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto narrativo longo; • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.

	<p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;(conclusão) • reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 -300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o tema de texto poético; • inferem a finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 - 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

Fonte: página oficial do Inep, disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014. Trata-se de uma descrição dos níveis da escala de desempenho de língua portuguesa.