

DANIELA MANINI

**A GRAMÁTICA E OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II (5ª A 8ª SÉRIES)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da
Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Campinas

2009

M314g

Manini, Daniela.

A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) / Daniela Manini. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Livros didáticos – Língua portuguesa. 2. Língua portuguesa - Gramática. 3. Parâmetros curriculares nacionais. 4. Programa Nacional de Livros Didáticos. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Grammar and Linguistic Knowledge in Portuguese Primary School Text Books II (5th to 8th Grades)

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Portuguese teaching text books; Teaching of grammar; NPC (National Portuguese Curriculum); PNLN (Textbook national program).

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

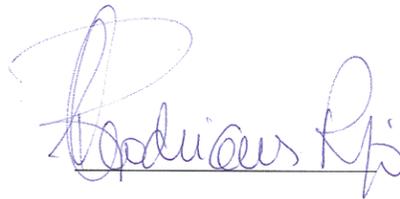
Banca examinadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (orientadora), Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício, Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Matos (suplente), Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (suplente).

Data da defesa: 26/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

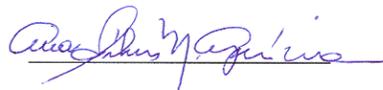
Roxane Helena Rodrigues Rojo



Raquel Salek Fiad



Ana Sílvia Moço Aparício



Maria Augusta Bastos de Mattos

Wagner Rodrigues Silva

IEL/UNICAMP

2009

Ao Denis,
com “todo amor que houver nessa vida”.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo às pessoas que, de algum modo, colaboraram para que eu voltasse aos estudos acadêmicos: **Laurenço Ocunicá**, que ouviu minha ideia inicial e disse que podia dar samba. **Miriam Paula Manini**, minha querida e amada irmã, que me orientou no projeto de pesquisa, com carinho e entusiasmo. **Batata (Ronaldo Simões Gomes)**, que gentilmente leu o projeto e me ensinou um pouco sobre metodologia. **Marcelo Senna** e **Cristina Bernardes** que leram, revisaram e comentaram, com amizade e generosidade, o texto inicial. **Ana Maria Formoso** e **Marcelo Flores**, amigos de longa data, sempre presentes, que compartilharam este momento (e tantos outros!) com boas palavras de incentivo, ensinando-me a ser mais paciente. **Deise, Laedna, Celso** e **Valdemar** (*in memoriam*), amigos da EMEF Edson Luís Chaves que acompanharam essa trajetória, torcendo para que tudo corresse bem.

Já na Unicamp, de cara agradeço ao queridíssimo **Clécio Bunzen**, que logo no primeiro dia de aula me convidou para fazermos juntos o trabalho da Roxane e me ensinou muito sobre como pesquisar, organizar as ideias e escrever. Agradeço também a disposição com que leu alguns capítulos desta dissertação, dando ótimas contribuições e mostrando que eu podia ir mais além.

Agradeço muito à **Roxane Rojo**, querida orientadora que me indicou, “com cadência e precisão”, por onde ir, mostrando que sempre há muito a aprender. Obrigada por seu respeito, por sua generosidade e por me fazer acreditar mais em mim mesma.

Agradeço muito aos amigos que fiz nessa trajetória, especialmente: **Sílvio Ribeiro da Silva** e **Vítor Takeshi Sugita**, grandes companheiros de viagens, almoços e cafés, que me presentearam com seu carinho, bom humor, sabedoria e atenção em várias ocasiões. **Patrícia de Oliveira Lucas** e **Márcia Terra**, donas de uma generosidade e de um bom humor à prova de bala!

Agradeço aos funcionários do IEL: **Cláudio** e **Rose**, que prontamente me atenderam nos trâmites burocráticos de matrículas, qualificação e defesa, e **Wilson**, que muito gentilmente me ajudou a scanear as imagens dos livros didáticos.

Agradeço muitíssimo às professoras **Ana Sílvia Moço Aparício** e **Raquel Salek Fiad**, pela leitura detalhada que fizeram deste trabalho à época da qualificação e pelas valiosas sugestões dadas para que fosse possível finalizá-lo.

À **Carmen Monari, Cecília Muzzeti, Ednalva Vidoto, LÍlian Gobbi, Norma SÍlvia Trindade Lima, SÍlvia Lúcia Pinto e SÍlvia Maria Monteiro César**, muito obrigada pelas gotas, posturas, inspirações e toques mágicos! Namastê! Hari Om!

Agradeço aos meus familiares, especialmente o amor incondicional da minha avó **Hortência**, da minha mãe **Anéris**, do meu pai **Alfredo** e da minha irmã **Miriam**, e o incentivo e o afeto dados por minha tia **Leda**, meu tio **Alceu** e meus primos **Márcia, Marina, Cristina, Nenê e Juninho**.

Aos meus **amigos**, “tão longe, tão perto”, sempre presentes na minha memória e no meu coração: Alcineu Eleodoro, Ana Claudia Suriani, Andréa Morales, Cláudia Fabrício, Cláudia Nascimento, Cláudio Borges, Dulcinéia Ribeiro, Elaine Pazello, Eliana Montanini, Evandro Minelli, Gisele Ursini Finardi, Joana Holanda, Lígia Belém, Luís Fernando Pereira, Malu Valadão, Marco Catalão, Maria Cláudia Bonadio, Maria Kazuko Takahashi, Maurício Alejandro Valle Milla, Milena Ribeiro Martins, Potiguara Lima, Regina Solino, Renata Nunciato, Rosimeire Longo, Samira el Saif, Uliana Ferlim, **agradeço!**

Ao **Denis**, obrigada pelo incentivo, pela paciência, pelo amor, por me entender e por me ensinar tanta coisa, sempre! Sem você eu não teria chegado até aqui. Por isso, este trabalho não é só meu e da Roxane, é seu também!

Obrigada **Toddy** e **Coffee**, companheiros fiéis, “eles estão por fora do que eu sinto por vocês...”!

as coisas
não começam
com um conto
nem acabam
com um ·
Paulo Leminski

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como livros didáticos de Português (LDP) atuais, isto é, produzidos após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvem o ensino de gramática, frente que gera várias discussões na comunidade acadêmico-científica sobre que gramática ensinar e sob qual metodologia e muitas dúvidas aos professores de Português em exercício. Para tanto, esta dissertação é dividida em quatro capítulos: o primeiro – *Gramática: histórico e fundamentação teórica* – discorre sobre as primeiras discussões acerca da linguagem na cultura ocidental, de cunho filosófico, e que resultaram no aporte teórico da gramática tradicional, da tradição gramatical e dos estudos da Linguística Moderna. O segundo – *A gramática na história da disciplina Língua Portuguesa e do LDP: tratamento didático e propostas teórico-metodológicas* – apresenta o desenvolvimento da disciplina Língua Portuguesa no Brasil e do LDP, ressaltando, em ambos os casos, o tratamento didático dado à gramática; além disso, apresenta algumas das principais propostas para o ensino de gramática feitas por linguistas brasileiros. O terceiro – *Parametrização do ensino de gramática: PCN e PNLD* – analisa a(s) proposta(s) para o ensino de gramática feita(s) pelos PCN e traz um breve histórico sobre o PNLD, com destaque para a evolução dos critérios de avaliação dos conhecimentos linguístico-gramaticais ao longo das edições do Programa (1999, 2002, 2005, 2008). O quarto – *O que fazem os LDP – análise do corpus selecionado* – traz a análise de volumes de três coleções didáticas com perfis distintos em relação à concepção de ensino de língua e ensino de gramática, aprovadas pelo PNLD/2008.

Palavras-chave: livro didático de Português, ensino de gramática, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Programa Nacional do Livro Didático.

ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate how current Portuguese school books (LDP), which have been produced after the elaboration of the National Portuguese Curriculum (NPC) and after being evaluated by the textbook national program (PNLD), develop the teaching of grammar. The teaching of grammar and its different methodologies have been subject of discussion among academics and generates many doubts among Portuguese teachers. This dissertation is divided into four chapters. The first (*Grammar: History and theoretical background*) deals with the first philosophical discussions about language in Western culture, which provided theoretical background to the traditional grammar, the tradition of grammar and Modern Linguistic studies. The second (*Grammar in the history of Portuguese Language teaching and LDP*) provides an overview of the development of the subject “Portuguese Language in Brazil” and LDP, giving emphasis to the didactic approach to grammar. Chapter 2 also presents some of the main proposals to the teaching of grammar by Brazilian linguists. The third chapter (*Parameters of the teaching of Portuguese: PCN e PNLD*) analyses the proposal(s) to the teaching of Portuguese done by PCN. It also presents a brief history of PNLD, focusing on the evolution of the evaluation criteria of linguistic and grammar knowledge throughout the four editions of the Program (1999, 2002, 2005, and 2008). The fourth chapter (*What the LDP Do – Analysis of Corpus*) analyses the teaching of grammar and language in some volumes of three different text book collections, which have been approved by PNLD/2008.

Key-words: Portuguese teaching text books, teaching of grammar, NPC (National Portuguese Curriculum), PNLD (Textbook national program), grammar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Objeto e contexto de pesquisa	01
2. Por que pesquisar o LDP?	02
3. Por que focar a Gramática?	04
4. Situando a pesquisa na Linguística Aplicada	06
5. Procedimentos metodológicos	10
5.1. Apresentação dos materiais de pesquisa	11
6. Organização dos capítulos	12

CAPÍTULO 1: Gramática: histórico e fundamentação teórica

1.1. Grécia: berço das discussões sobre a linguagem	15
1.1.1. Os sofistas	16
1.1.2. A querela sobre os sofistas envolvendo Platão e Aristóteles	18
1.2. Fundamentos para a tradição gramatical e a gramática tradicional	20
1.3. Gramática tradicional: características gerais	26
1.4. Tradição gramatical e gramática tradicional: desenvolvimento	27
1.5. Novos paradigmas	31
1.5.1. Modelo Funcional	34
1.5.2. Modelo Enunciativo	36
1.6. Considerações Finais	44

CAPÍTULO 2: A gramática na história da disciplina Língua Portuguesa e do LDP: tratamento didático e propostas teórico-metodológicas

2.1. Cultura escolar – visão panorâmica	47
2.2. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: histórico da disciplina e do LDP	49
2.3. Propostas teórico-metodológicas para o ensino de gramática	58
2.3.1. Propostas teórico-metodológicas de base funcional	58
2.3.2. Propostas teórico-metodológicas de base enunciativa	63
2.4. Considerações finais	67

CAPÍTULO 3: Parametrização do ensino de gramática: PCN e PNLD	
3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino brasileiro – explicações gerais	69
3.2. Os PCN e a <i>prática de análise linguística</i>	71
3.3. O PNLD: histórico, procedimentos, critérios e objetivos	87
3.4. O PNLD e a avaliação dos <i>conhecimentos linguísticos</i>	94
3.5. Considerações finais	102
CAPÍTULO 4: O que fazem os LDP – análise do <i>corpus</i> selecionado	
4.1. O que nos informa o <i>Guia de livros didáticos – Língua Portuguesa/2008</i>	105
4.2. Critérios para seleção da amostra analisada	109
4.2.1. <i>Linguagens do século XXI</i>	110
4.2.2. <i>Português, uma proposta para o letramento</i>	111
4.2.3. <i>Projeto Araribá</i>	111
4.3. O que fazem os LDP? - Análise das coleções	112
4.3.1. <i>Linguagens do século XXI</i>	114
4.3.1.1. <i>LSXXI</i> – análise das atividades didáticas	116
4.3.2. <i>Português, uma proposta para o letramento</i>	131
4.3.2.1. <i>PPL</i> – análise das atividades didáticas	133
4.3.3. <i>Projeto Araribá</i>	146
4.3.3.1. <i>PA</i> – análise das atividades didáticas	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXO I – Sumário dos PCN	175
ANEXO II – PNLD 2008 - Ficha de avaliação de Língua Portuguesa (5ª a 8ª)	177
ANEXO III – Quadro síntese das coleções	185
ANEXO IV – Base de dados para análise dos LDP	187

INTRODUÇÃO

1. Objeto e contexto de pesquisa

O principal objeto de investigação deste estudo são as propostas para o ensino de gramática apresentadas por alguns dos atuais livros didáticos de Português (doravante, LDP). O interesse por esse tema surgiu a partir de experiências vivenciadas em 2004 e 2005, na Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, como professora do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), nos processos de escolha e uso do livro didático. Nesse contexto, era recorrente a busca por coleções de LDP que trabalhavam dentro de uma perspectiva mais tradicional de ensino de língua materna, assim como colocações do tipo: “esse livro não tem gramática...”; “aqui só tem texto, como vou ensinar gramática?”; “não é mais para ensinar gramática, por isso os livros agora estão assim”, mencionadas diante de coleções que desenvolviam atividades gramaticais sob um enfoque linguístico-discursivo, relacionadas às atividades de leitura, escrita, fala e escuta, e que não apresentavam os objetos de ensino seguindo a organização e a metodologia clássicas da gramática tradicional. Após a distribuição do material, dependendo da coleção recebida, era nítida a resistência em utilizá-la, afinal, uma vez não havendo consenso, professores afeitos à perspectiva tradicional não se mostravam dispostos a utilizar uma obra que se alinhasse às práticas renovadas de ensino, assim como professores interessados em inovar não tinham disposição para utilizar uma coleção alinhada ao enfoque tradicional.

Constatei que era necessário, tanto para mim como para boa parte dos professores de Português em exercício, um melhor entendimento sobre o que é sugerido pelos atuais currículos oficiais para o ensino de gramática, especialmente porque a defesa dessa frente, sobretudo em sua vertente normativa, esteve em voga durante muitos anos, quase sempre se confundindo com a própria disciplina Língua Portuguesa (BRITTO, 1997). São relativamente recentes as propostas que apontam para um outro enfoque, uma outra metodologia e, em certa medida, alteram a forma de conceber o ensino de gramática.

Busquei, então, o LDP como instrumento imediato para dar acesso à parte desse entendimento; afinal, fora ele o “responsável” pelos impasses e debates entre o grupo de professores do qual eu fazia parte, era o material de que certamente dispúnhamos para o trabalho com os alunos e algumas coleções apresentavam-se como documentos que traziam sugestões inovadoras, isto é, diferentes da prática tradicional, para o ensino de língua materna em suas várias frentes.

A ideia primeira era fazer uma pesquisa junto aos professores a fim de perceber como se dão os processos de escolha, uso, avaliação e compreensão do LDP na esfera docente escolar, considerando também a possibilidade de esse material contribuir para a formação continuada em exercício, especialmente em relação ao ensino de gramática. Porém, em função da necessidade de um recorte específico, dada a relativa abrangência do projeto inicial de Mestrado, este estudo tem o foco direcionado para o modo como algumas coleções de LDP, produzidas na atualidade, abordam o que estamos chamando de *ensino de gramática*¹.

Nossa intenção é investigar as orientações teórico-metodológicas para a abordagem gramatical propostas por documentos oficiais referentes ao ensino de Língua Portuguesa e o modo como tais orientações refletem-se nas propostas didático-pedagógicas de algumas coleções de LDP, sobretudo no atual momento, em que têm se intensificado as políticas públicas de avaliação e distribuição de materiais didáticos, inseridas em um contexto mais amplo que visa a aprimorar a formação dos alunos nas diferentes práticas e eventos de letramento.

Acreditamos que a relevância de nosso estudo está em ter como motivação inicial um problema situado (a concepção sobre ensino de gramática) vivenciado por professores de Língua Portuguesa no contexto escolar, onde estão em jogo práticas e saberes determinados, também, pelo LDP. Nossa contribuição está em pensar nas possibilidades de colaborar com a prática docente, ainda que não tenhamos na pesquisa um contato direto com professores. Para isso, focaremos o LDP como um material certamente presente na escola, que documenta propostas de ensino do atual momento e, portanto, pode indicar o que se espera da prática docente em relação ao ensino de gramática.

2. Por que pesquisar o LDP?

De acordo com Bunzen (2005), as pesquisas existentes sobre o LDP, a partir da década de 1960, têm um caráter predominantemente avaliativo, no sentido de apontar as falhas em sua elaboração e no modo como realizam a transposição didática. Segundo o autor, tais pesquisas assumem um olhar prescritivo, próprio da “ciência pura”, pois sugerem que há somente uma verdade e acabam por constituir uma espécie de vigilância epistemológica em torno do LDP.

¹ Estamos cientes da oscilação terminológica que resulta na substituição do termo “gramática” por “análise linguística”, “conhecimentos linguísticos”, “reflexão sobre o uso”, “eixo da reflexão”, enfim, termos que, como veremos, relacionam-se a concepções e propostas de ensino distintas daquelas cunhadas pela gramática tradicional.

O autor menciona também as discussões dos anos 1980, envolvendo pesquisadores das áreas de Letras, Linguística e Educação, que criticam o uso de livros didáticos, pois entendem que esse recurso limita a prática docente, na medida em que impõe um estilo de aula sequenciado, padronizando o trabalho do professor ao ponto deste ser adotado pelo livro, em vez de adotá-lo; usá-lo seria sinônimo de má formação profissional.

Bunzen (2005) pondera que tal postura possa ser reflexo do momento político-cultural pós-ditadura militar, época em que a liberdade de expressão e criação estava sendo amplamente valorizada e buscada. Sua tese é a de que o uso do LDP não é algo padronizado, homogêneo, enfim, sempre igual e que desautoriza o docente, pois cada professor o reconfigura em função de sua formação e das necessidades da prática em sala de aula.

Compartilhamos dessa opinião e nos inscrevemos em um momento de pesquisa que se volta para o LDP no intuito de enxergar as múltiplas possibilidades de trabalho e diálogo que ele apresenta. Podemos dizer, com base em Rangel (2001), que nos inscrevemos num período que marca o “retorno do recalcado”, pois, durante certo tempo, o LDP, foi ignorado. Segundo o autor, as pesquisas acadêmicas e as políticas públicas não abordavam o tema, talvez como estratégia para não enxergar o quanto o material era ruim e as escolas precárias. Mas, atualmente, desde o final dos anos 1990, os olhares de professores da Educação Básica e também das pesquisas acadêmicas têm se voltado ao LDP muito em função de políticas públicas implementadas pelo governo federal, como o Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD)² que, desde 1996, avalia os materiais a serem adquiridos e distribuídos aos alunos da Educação Básica, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa³ (doravante, PCN), documento oficial, lançado em 1998, cujo objetivo é traçar referências para uma base comum para o ensino de Língua Portuguesa no país, visando iniciar todos os alunos na cultura da escrita.

Apesar de não serem diretrizes e sim referenciais, as propostas dos PCN orientam, em boa medida, a formação inicial e continuada de professores de língua materna, assim como a elaboração e a avaliação de materiais didáticos. Gomes-Santos (2004), a nosso ver, dá uma adequada caracterização sobre o modo como os referenciais se inscrevem no atual contexto sócio-histórico, ao dizer que:

² Ver, a respeito, levantamento feito por Batista & Rojo (2005).

³ Salvo menções explícitas, estaremos sempre nos referindo aos PCN de Língua Portuguesa elaborados para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

embora os PCN sejam enunciados particularmente no domínio da normatização oficial, o que marca sua constituição, entretanto, é o fato de se localizarem nas fronteiras em que se imbricam, entre outros, o domínio oficial, o acadêmico-científico e o didático-pedagógico (GOMES-SANTOS, 2004, p. 151).

Entendemos, então, que tanto os PCN como o PNLD articulam pesquisas recentes, da área de estudos da linguagem, à prática do ensino de língua materna. Podemos dizer que são setores onde atuam pesquisadores orientados por preocupações éticas, no sentido proposto por Rajagopalan (2003, 2004a)⁴.

O LDP, no atual contexto, vem tramado também⁵ a partir dessas orientações teórico-metodológicas, dadas tanto pelos PCN como pelo PNLD, e está diretamente relacionado à prática didática. Embora em alguns casos não seja necessariamente a prática, vamos estudá-lo lembrando-nos de que, conforme apontam Batista & Costa-Val (2005)⁶, o livro didático é um mecanismo por meio do qual o Estado interfere no currículo.

3. Por que focar a Gramática?

O olhar voltado especificamente à gramática decorre da constatação de que, apesar de não ser novidade o fato de as discussões teóricas e as propostas didáticas (PCN, PNLD, LDP) privilegiarem um enfoque linguístico-discursivo para o trabalho com a gramática, integrando-a às atividades de leitura, escrita e oralidade, em muitos casos, os docentes buscam, seja no momento de escolha do LDP, seja no trabalho em sala de aula, as práticas didáticas que privilegiam a gramática tradicional normativa, feitas através de classificações, definições, esquemas e exercícios restritos ao nível da palavra ou da frase, desarticulados das atividades de uso da língua.

⁴ Rajagopalan (2003, 2004a) chama atenção para a necessidade de as pesquisas linguísticas terem relevância social tanto para os pesquisadores quanto para a sociedade de um modo geral. O autor critica o fazer científico que não se preocupa com questões sociais e que supervaloriza o conhecimento teórico em detrimento das questões práticas. Segundo o autor, deve haver ética nas pesquisas linguísticas e isso implica na necessidade de o pesquisador não se esquecer dos impactos para o bem social comum decorrentes de suas investigações.

⁵ Bunzen (2005) mostra que vários fatores estão em jogo na elaboração de LDP, como a formação dos autores, os interesses das editoras, a cristalização do currículo escolar, a sedimentação das práticas docentes e as políticas públicas que, em boa medida, interferem na didatização dos objetos de ensino.

⁶ Segundo Batista & Costa Val (2005, p. 17), “por apresentar tanto uma seleção de conteúdos, como uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passam a ser (...) um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina”.

Com base em Rojo (2000), podemos supor que isso acontece porque significativa parcela dos cursos de licenciatura em Letras não aborda ou aborda insuficientemente o enfoque linguístico-discursivo e a teoria de ensino-aprendizagem que embasam os PCN. Já nos casos em que os referenciais são estudados, muitas vezes há dificuldade no entendimento do que propõem. Aparício (2006, p. 59), ao apresentar a opinião de um grupo de professores sobre os PCN e sua proposta para o ensino de gramática, mostra que acham o documento confuso, com muitas explicações teóricas condensadas em poucas páginas e sem uma sugestão clara para atividades práticas, reconhecendo, portanto, seu caráter “sucinto e amalgamado e a necessidade de aprofundar as discussões sobre as noções veiculadas”.

Paralelamente a isso, há o fato de a prática docente ser construída a partir de saberes sedimentados. Schneuwly (2002, *apud* ROJO, 2006a) chama de *sedimentação* ao processo de acréscimo de novas práticas escolares às práticas tradicionais já consolidadas. Segundo o autor, não é possível a substituição automática de uma prática por outra, porque muitas delas estão firmes, sedimentadas; o que deve ocorrer, então, é uma mistura entre o já existente e o novo.

Tendo em vista essas situações e, conseqüentemente, a história da disciplina Língua Portuguesa que por muito tempo privilegiou o ensino da gramática tradicional normativa, é possível entender por que, em muitos casos, o professor, no momento da escolha do LDP, procura por coleções mais alinhadas às práticas de ensino tradicionais.

O atual LDP, produzido após os PCN e as sucessivas avaliações do PNLD, caminha para uma nova configuração, uma vez que, conforme Rangel (2001, p. 13), tem o desafio de apresentar “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, as gramáticas de uma mesma língua”. A perspectiva sugerida é a da língua em uso, materializada nas interações textuais orais e escritas, a partir das quais devem ser feitas reflexões sobre seu funcionamento e os sentidos construídos. Nossa preocupação está em verificar o modo como isso é apresentado pelos LDP, considerando também as orientações didático-pedagógicas dirigidas aos professores por cada uma das coleções analisadas.

Além das questões relacionadas à prática docente e aos programas oficiais de ensino, é válido mencionar que a gramática tradicional, em sua vertente normativa, que elege uma variedade da língua a ser seguida como regra, é historicamente reconhecida como legítima e valorizada pela maioria dos usuários. Exemplos recentes disso, no Brasil, são as seções destinadas a “*ensinar a falar e escrever corretamente*” presentes em muitos espaços das mídias impressa e televisiva, a ampla difusão dos cursos de “*redação*

empresarial”, as “*dicas para não errar mais*” ou os “*manuals de redação e estilo*” publicados aos montes e sucesso de vendas em muitas livrarias. Para Bagno (2002, p. 195),

nos últimos anos temos presenciado, no Brasil, um recrudescimento de atitudes de purismo linguístico explícito, que encontram seu lugar nos meios de comunicação”, além de voltar à cena “a velha bandeira do nacionalismo xenófobo contra a suposta invasão das palavras de origem estrangeira (de origem inglesa, na verdade)⁷.

Situações e atitudes como essas indicam que prevalece, na sociedade brasileira de um modo geral, a visão da língua como algo monolítico, uniforme, em relação à qual cabem mecanismos que regulem e cerceiem seu funcionamento. Faraco (2004a) afirma que há uma crença consensual nos compêndios gramaticais como fontes que detêm todo o saber sobre a língua. Para o autor, a Linguística como ciência, cujo objeto de estudo são as línguas humanas e que parte do pressuposto de que a língua pertence aos falantes, sendo, por isso, dinâmica e suscetível a mudanças, deve ultrapassar os centros de pesquisa.

Rajagopalan (2004b) também acredita que a *Linguística nos faz falhar* – como diz o título do livro que organizou – uma vez que a crítica que os linguistas fazem aos gramáticos tem efeito retórico contrário, pois a maioria da sociedade os valoriza. Segundo o autor, isso se justifica em função da grande visibilidade que os gramáticos têm; falta aos linguistas conquistar tal visibilidade.

No atual contexto, entendemos que os PCN e o PNLD são políticas públicas voltadas para a educação linguística, uma vez que pretendem, entre outras coisas, mudar o paradigma consensual em relação ao ensino de Língua Portuguesa. O LDP produzido após tais programas é um dos meios para difundir concepções que desconstroem a visão monolítica sobre a língua. Acreditamos que esse material pode contribuir para que as discussões linguísticas cheguem ao alcance da população.

4. Situando a pesquisa na Linguística Aplicada

Com base em Moita Lopes (1996), entendemos a Linguística Aplicada como um campo das Ciências Sociais, cujo centro de interesse de pesquisa é a comunicação verbal (EVENSEN, 1998) e que se articula com vários campos de conhecimento que têm, de alguma forma, preocupação com a linguagem,

⁷ Há aí uma referência ao polêmico *Projeto de lei 1676/99*, de autoria do, à época, deputado Aldo Rebelo, que tem como foco a proibição do uso de termos estrangeiros no Português do Brasil, argumentando ser a língua um elemento definidor da soberania nacional que não deve ser corrompido/ modificado/ influenciado pelo idioma de outras nações; segundo Rebelo ([1999] 2004, p. 178), “à Academia Brasileira de Letras incumbe, por tradição, o papel de guardião dos elementos constitutivos da Língua Portuguesa usada no Brasil”.

como a Sociologia, a Psicologia, a Medicina, a Antropologia, a Educação, a Linguística, entre outros (CELANI, 1998).

O termo *aplicada* não indica o procedimento dedutivo, próprio das Ciências Naturais, que consiste em elaborar teorias e hipóteses a fim de testá-las, ou seja, *aplicá-las*, em determinado contexto, sempre sob o ponto de vista do observador. De acordo com Evensen (1998), a Linguística Aplicada tem uma tradição empírica forte, tendendo a adotar a perspectiva do participante, por isso seu *modus operandi* privilegia o método indutivo, que parte dos dados reais para a teoria, e o método abduutivo, que consiste em estabelecer hipóteses ousadas, a partir de dados concretos, para um posterior exame minucioso e elaborações que produzam *insights* teóricos significativos.

A fim de reunir as colocações anteriores e também de demarcar nosso entendimento sobre a comunidade científica em que este trabalho se insere, trazemos as considerações de Rojo (2006b). De acordo com a autora, a Linguística Aplicada, mais recentemente, tem buscado em outras disciplinas seus fundamentos e métodos para analisar problemas sociais de relevância, que envolvem práticas discursivas (“espaços de ação social”) e precisam de propostas e soluções. Ou seja, a investigação

não parte de uma aplicação do conceito a dados empíricos (...), mas do objeto de estudo, da problemática situada que demanda efetividade de informação (privação sofrida), que, ela própria, convoca não só os conceitos necessários, de várias áreas, como também os tipos de revisão e rearticulação exigidos pela própria situação do problema (ROJO, 2006b, p. 264).

Daí entendermos a Linguística Aplicada como sendo um campo transdisciplinar, que promove a integração/inter-relação de várias disciplinas, a fim de que o objeto de análise se manifeste em e se (re)configure a partir de várias esferas, sendo, portanto, “complexo e sempre híbrido”, como propõe Signorini (1998). No caso, *complexo* não tem o sentido usual que indica algo difícil, complicado, mas sim o sentido de reunião, agrupamento, complementaridade, formando um todo unificado.

Como é o objeto de investigação que exige a transdisciplinaridade, as pesquisas em Linguística Aplicada não se desenvolvem a partir de um programa fixo a ser seguido, mas, sim, a partir de um plano de ações que são orientadas e reorientadas durante o percurso (SIGNORINI, 1998). Ou seja, é a partir da observação de determinado problema, relacionado a práticas específicas de uso da linguagem em contextos sociais específicos, que o pesquisador buscará as delimitações teóricas necessárias e elaborará, quando preciso, as categorias de análise para dar suporte às suas constatações. Isso confirma que os estudos em Linguística Aplicada têm uma preocupação social, são altamente contextualizados e se desenvolvem em um

percurso onde teoria e prática estão em constante inter-relação (CELANI, 1998; EVENSEN, 1998; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998; SIGNORINI, 1998; ROJO, 2006b).

No caso desta pesquisa, o interesse pela investigação surgiu a partir de um problema prático: a dificuldade de entendimento, evidenciada por parte de um grupo de docentes de uma escola pública do interior paulista nos processos de escolha e uso do LDP, em relação ao modo como os atuais LDP desenvolvem o ensino de gramática. Porém não foi possível, aqui, analisar a maneira como os professores realizam a escolha e fazem o uso do LDP, aspectos que poderiam constituir dados empíricos sob a perspectiva do sujeito participante. Nosso olhar foi sobre algumas coleções de LDP e o modo como apresentam aos professores os objetos de ensino de gramática. Para isso, nos valem das orientações dadas tanto no Manual do Professor como ao longo das atividades gramaticais propostas, entendendo o LDP como um gênero do discurso que busca construir relações entre aqueles que o utilizam e os objetos de conhecimento que apresenta (BUNZEN, 2005), sendo possível inferir qual a proposta gramatical veiculada e o tipo de professor que determinada coleção didática vislumbra. Nesse contexto, também avaliamos em que medida os LDP contemplam as atuais políticas públicas relacionadas ao ensino de língua materna e como essas políticas retomam as discussões acadêmicas em torno do ensino de gramática.

A fim de esclarecermos os campos de conhecimento que contribuíram para este trabalho e com o intuito de melhor circunscrevê-lo na Linguística Aplicada, dizemos que o objetivo geral desta pesquisa é:

- Analisar como alguns dos atuais LDP desenvolvem o ensino de gramática.

Para atingi-lo, foi necessário desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- Resgatar a história da gramática na cultura ocidental, a fim de identificar como se instituiu e se desenvolveu, ao longo dos séculos, a tradição gramatical, a gramática tradicional e as bases para os estudos linguísticos, que trazem novos paradigmas para análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
- Resgatar a história da disciplina Língua Portuguesa e a história do LDP no Brasil, a fim de analisar o tratamento didático dado à gramática ao longo dos anos e, desse modo, entender o que permanece e o que se modifica na atualidade.
- Discorrer sobre alguns dos principais estudos sobre o ensino de gramática, produzidos por linguistas brasileiros a partir dos anos 1980, período que marca o início de uma maior preocupação da Linguística com questões relacionadas ao ensino de língua materna.

- Identificar a(s) proposta(s) para o ensino de gramática sugerida(s) pelos PCN.
- Estudar a evolução dos critérios elaborados pelo PNLD (1999; 2002; 2005; 2008) para avaliar as atividades relacionadas ao ensino de gramática, procurando descrever as orientações didático-pedagógicas apontadas pelo Programa.
- Analisar volumes de três coleções didáticas, com perfis distintos, tendo como objetivo descrever o modo como abordam o ensino de gramática e apresentam ao professor conceitos teórico-metodológicos e sugestões didáticas referentes ao tema.

A fim de responder às seguintes questões gerais de pesquisa:

- Qual(is) a(s) proposta(s) para o ensino de gramática apresentada(s) pelos recentes documentos oficiais de ensino (PCN e PNLD)?
- Como coleções de LDP aprovadas pelo PNLD/2008 orientam-se por esses documentos oficiais?

Assim sendo, contamos com aportes teóricos advindos da Filosofia, da Filosofia da Linguagem, da Linguística, da Pedagogia e da História da Educação, comprovando que as pesquisas em Linguística Aplicada aproximam-se essencialmente de “áreas que focalizam o social, o político e a história” (MOITA LOPES, 2006, p. 96), indo sempre do atual para o histórico (ROJO, 2006b).

Além disso, é válido também negar a noção de neutralidade, uma vez que este estudo vem bastante tramado a partir da identidade de sua pesquisadora como professora de Língua Portuguesa, usuária de livros didáticos, curiosa por conhecer os mecanismos que se conjugam em sua elaboração e por entender as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de gramática, o que evidencia que “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

Nesse sentido, retomamos as considerações de Rajagopalan (2003, 2004a) sobre a necessidade de os estudos linguísticos guiarem-se a partir de uma preocupação ética, considerando os impactos para além da esfera acadêmica decorrentes das investigações, e as associamos às de Moita Lopes (2006, p. 94), para quem “a ética é central na vida social e na pesquisa” e a Linguística Aplicada é uma área em que ética e poder são os novos pilares, a fim de avaliarmos a relevância deste estudo.

Entendemos que realizar uma pesquisa que tenha como foco alguns LDP e o modo como apresentam os objetos de ensino de gramática é relevante na medida em que levantará discussões sobre as

relações estabelecidas entre o professor de Língua Portuguesa e o LDP, bem como sobre as políticas públicas para o ensino de língua e avaliação de materiais didáticos, com o intuito de entendê-las e, se possível, acenar com sugestões de mudança, haja vista que, conforme Batista, Costa-Val & Rojo (2004), há uma melhora na qualidade do LDP após os programas implementados em nível federal, porém falta uma maior orientação aos professores quanto à sua escolha e uso.

Associado a esse fato, há os dados de Batista, Rojo & Zúñiga (2005), revelando que a avaliação governamental resultou numa ampla e expressiva intervenção no currículo prescrito⁸ pelos livros didáticos. Parece-nos que faltam, portanto, discussões que se preocupem com o trabalho docente e o modo como são lançadas propostas que apontam para práticas renovadas de ensino.

O projeto integrado *Livro didático de Língua Portuguesa – produção, perfil e circulação (LDP- Properfil)*⁹, que constitui um Grupo de Pesquisa certificado pela UNICAMP no Diretório do CNPq e do qual participamos, reúne pesquisadores que, baseando-se nos dados das sucessivas avaliações do PNLD, interessam-se por entender a configuração do atual LDP e suas possibilidades de circulação no contexto escolar. Podemos dizer que esse é um exemplo de pesquisa linguística que se orienta por questões éticas, como propõem Rajagopalan (2003; 2004a) e Moita Lopes (2006), pois tem aprofundado as discussões sobre o LDP como um meio para os letramentos das camadas populares do Brasil (ROJO & BATISTA, 2003), assim como para definir as relações entre o Estado, o currículo prescrito, os professores e o campo de produção editorial (BATISTA, 2003), atingindo, portanto, setores como editoras, autores, universidades, escolas e até mesmo o Ministério da Educação. Esperamos que este trabalho contribua, de alguma maneira, para expandir as reflexões nesse sentido.

5. Procedimentos metodológicos

Com base em Moita Lopes (1996), definimos esta pesquisa como sendo qualitativa de interesse interpretativista, pois foram feitas descrições e interpretações sobre os PCN, o PNLD e três coleções didáticas, de maneira dialógica. Nesse tipo de pesquisa, a intersubjetividade, isto é, a interação entre o pesquisador, o *corpus* de pesquisa e as fundamentações teóricas relacionadas, é algo bastante forte. Isso quer

⁸ Com base em Aparício (2006, p. 74), podemos definir “currículo prescrito” como sendo o que se espera da prática docente, materializado em propostas oficiais de ensino e livros didáticos que “difundem os discursos das disciplinas da ciência linguística (...) empenhados na divulgação de conhecimentos sobre a língua e sobre o ensino da língua”.

⁹ Ver LDP-Properfil no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e no *site* <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Properfil/>.

dizer que, para construirmos nosso discurso e apresentarmos nossas constatações, consideramos o interdiscurso e as condições sócio-históricas que envolvem o que está sendo examinado.

Outra característica de pesquisas que adotam tal metodologia é o não interesse por generalizar os dados, pois são observadas regularidades locais e não regularidades universais (SIGNORINI, 1998). Assim sendo, nossas análises, especialmente das coleções didáticas, constituem resultados sobre como alguns LDP abordam, atualmente, o ensino de gramática, porém não será possível generalizar, uma vez que há diferentes perfis de livros didáticos, apesar de haver um padrão de qualidade esperado pelo PNLD, e nossa observação se restringe a três coleções.

A análise desenvolvida é predominantemente qualitativa, pois o que está em foco são questões que envolvem a interpretação de sugestões teórico-metodológicas dadas por documentos oficiais de ensino, aliada à interpretação de concepções sobre o ensino de gramática e o perfil de professor de Português com o qual as coleções didáticas selecionadas dialogam, aspectos marcados, entre outras coisas, pelo discurso, pela subjetividade, pelas diferenças. Porém, para nos debruçarmos sobre essas questões de pesquisa e com o intuito de corroborar a análise qualitativa, utilizamos também ferramentas para gerar dados numéricos. Tal procedimento não deve ser classificado como um modelo quantitativo de análise, pois os dados gerados a partir dos cálculos estão descritos de forma qualitativa e funcionaram para auxiliar a análise dos LDP, a partir de categorias por nós estabelecidas.

5.1. Apresentação dos materiais de pesquisa

Para construirmos nossas interpretações, fizemos uma análise documental, tendo como documentos:

- **Os PCN.** Através da leitura do documento, examinamos o que é sugerido para o trabalho com a gramática. Tivemos como subsídio estudos sobre o ensino de gramática produzidos por linguistas brasileiros, retomados pelos referenciais, além de trabalhos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada e que têm os PCN como material de análise.
- **Dados do PNLD.** Fizemos uma análise comparativa dos critérios de avaliação das atividades relacionadas à gramática dos PNLD 1999, 2002, 2005 e 2008, a fim de identificar as sugestões didáticas que o programa tem dado e, conseqüentemente, o que tem exigido dos LDP. Uma atenção especial foi dada ao PNLD/2008, pois três coleções aprovadas por essa avaliação fazem parte de nosso material de análise. Fizemos, então, uma breve apresentação do *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa/2008*, destacando o que é esperado do trabalho com a gramática e vimos o modo

como o *Guia* descreve, através das resenhas destinadas aos professores, as coleções que compõem nosso *corpus*.

- **Três coleções didáticas**, aprovadas pelo PNLD 2008, a saber:

Título	Autoria	Editora	Sigla
<i>Linguagens do século XXI</i>	Heloísa Harue Takazaki	IBEP	LSXXI
<i>Português, uma proposta para o letramento</i>	Magda Becker Soares	Moderna	PPL
<i>Projeto Araribá</i>	Editora Moderna (autoria coletiva)	Moderna	PA

São coleções representativas de diferentes tendências para o ensino de língua materna e de gramática; esse foi o critério para escolhê-las. Fizemos uma análise descritiva do perfil de cada uma delas, considerando, para isso, o que apresentam no Manual do Professor sobre suas concepções de língua-linguagem e ensino-aprendizagem, sua proposta didático-pedagógica e o modo como desenvolvem no livro do aluno, nos volumes de 5ª e 7ª séries, as atividades gramaticais. Em função do tempo e do espaço destinados a este estudo tivemos que fazer esse recorte; optamos pelos volumes que iniciam o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental II.

Para a análise das atividades didáticas, elaboramos uma base para gerar dados numéricos a partir dos quais foi possível discorrer sobre como cada coleção realiza o ensino de gramática, respondendo, assim, às nossas questões gerais de pesquisa e às subquestões que vêm apresentadas na análise dos dados.

6. Organização dos capítulos

O primeiro capítulo - *Gramática: histórico e fundamentação teórica* - discorre sobre as primeiras discussões acerca da linguagem na cultura ocidental, de cunho filosófico, e que resultaram no aporte teórico da gramática tradicional, da tradição gramatical e dos estudos da Linguística Moderna. O capítulo apresenta um breve histórico sobre o desenvolvimento da gramática e os vários estudos a ela relacionados ao longo dos séculos, a fim de mostrar como se compõem os principais aspectos da gramática tradicional, tanto em relação aos objetos a serem ensinados, como em relação à apreciação valorativa dada a tal frente ao longo da História. Ao final do capítulo, apresentamos uma visão geral das principais propostas da Linguística

Moderna que visam a romper com o paradigma da gramática tradicional, focalizando especificamente os estudos funcionais e os enunciativos, que se difundiram com maior ênfase a partir da década de 1960 e vêm gerando impactos até a atualidade no que diz respeito aos estudos da linguagem e ao ensino de língua materna.

O segundo capítulo - *A gramática na história da disciplina Língua Portuguesa e do LDP: tratamento didático e propostas teórico-metodológicas* - baseia-se em estudos do campo da História da Educação para apresentar o contexto sócio-histórico-cultural em que se instaura a disciplina Língua Portuguesa no Brasil, mostrar seu desenvolvimento até as décadas recentes e também discorrer sobre o surgimento e evolução das principais características do LDP, ressaltando, em ambos os casos, o tratamento didático dado à gramática. Além disso, o capítulo também apresenta alguns dos principais estudos sobre o ensino de gramática, feitos por linguistas brasileiros a partir da década de 1980 e retomados pelos PCN e pelo PNLD.

O terceiro capítulo – *Parametrização do ensino de gramática: PCN e PNLD* - discorre sobre a(s) proposta(s) para o ensino de gramática dada(s) pelos PCN e sobre os critérios de avaliação referentes aos conhecimentos gramaticais elaborados pelo PNLD (1999, 2002, 2005 e 2008), tendo como subsídio parte das discussões teóricas feitas nos capítulos anteriores e estudos recentes, desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada, que têm os PCN e o PNLD como objetos de análise. O principal interesse desse capítulo foi entender como cada um dos materiais concebe e propõe o ensino de gramática.

O quarto capítulo – *O que fazem os LDP – análise do corpus selecionado*- traz a análise de volumes das três coleções didáticas mencionadas, identificando em que medida materializam as sugestões teórico-metodológicas dadas pelos PCN e pelo PNLD em relação ao que, por hora, chamamos de ensino de gramática.

Capítulo 1

Gramática: histórico e fundamentação teórica

Este capítulo traz um breve histórico sobre as primeiras reflexões na cultura ocidental acerca da linguagem e o conseqüente surgimento da gramática como disciplina prática. A intenção é entender como evoluíram as reflexões sobre a língua e a linguagem, dando origem à gramática tradicional, que é o fundamento da gramática escolar há vinte e três séculos (SILVA, 2002), e também às reflexões da Linguística Moderna no século XX, que visam a romper com vários paradigmas dessa tradição ao proporem diferentes modelos de gramática. Para isso, tomamos como base, principalmente, os estudos feitos por Neves (1987) e Silva (2002), que resgatam as discussões, classificações e definições de filósofos da Grécia Antiga, mostrando-as como embrião das reflexões e estudos linguísticos. Além desse resgate histórico, serão destacados os principais aspectos das gramáticas tradicional, funcional e enunciativa. Tal escolha se justifica pelo fato de se relacionarem à proposta dos PCN para o ensino de gramática. A análise do documento nos permite identificar uma crítica evidente à gramática tradicional, assim como indícios de propostas didáticas baseadas nos modelos funcional e enunciativo de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

1.1. Grécia: berço das discussões sobre a linguagem

Antes de a gramática emergir, há uma grande discussão sobre a linguagem entre os gregos que, de início, tinham “um condicionamento linguístico bastante significativo contrastando com a pequena quantidade de noções teóricas e constituindo fundo para a organização dessas noções”, de acordo com Neves (1987, p. 21). Como exemplos, destacamos as considerações da autora sobre Homero, Hesíodo e Heráclito, que viveram entre os séculos IX e V a.C. e partem de uma preocupação comum: definir o que é *lógos*¹⁰. Nos poemas de Homero, a linguagem aparece como vivência, pois ação e palavra vêm atreladas como garantia de poder; n’ *A Ilíada*, “representando o ideal humano, Zeus fala forte e age eficientemente” (NEVES, 1987, p. 23). Já as narrativas de Hesíodo não associam palavra e ação, pois o autor, a fim de contar sobre o aparecimento de uma ordem no mundo, usa o *lógos* para celebrar os feitos de Zeus e valoriza sua interioridade e meditação na determinação dos acontecimentos. Por fim, Heráclito questiona a associação

¹⁰ Com base em Neves (1987), *lógos* pode ser entendido como *linguagem, pensamento, razão, discurso*.

entre dizer e fazer, afirmando que há um desajuste entre as partes, pois há casos em que o *lógos* pode supervalorizar uma ação, do mesmo modo que pode haver um *lógos* vazio de significado, que nada diz sobre determinada ação.

Tais questões ganham maior embasamento teórico, assim como suscitam outras, a partir da segunda metade do século V a.C., à medida que a *pólis* grega se desenvolve e floresce o discurso filosófico. Segundo Neves (1987), ao lado da tradição da linguagem poética, passa a se constituir a tradição da linguagem retórica, que é pessoal por definição, pois o homem fala por si, sem contar com a inspiração das musas ou dos deuses, dando origem ao discurso público da *pólis*, lugar onde há a premência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder, daí a difusão da oratória política e do discurso filosófico, este último buscando articular o todo das coisas, sua natureza e, principalmente, a relação do homem com elas, ou seja, com o mundo.

Desse período, destacaremos, inicialmente, as ideias dos sofistas. Suas considerações a respeito da linguagem foram bastante questionadas por Platão e Aristóteles; segundo Silva (2002), boa parte do que fundamenta a gramática tradicional tem início a partir dessas discussões.

1.1.1. Os sofistas

Com o desenvolvimento da *pólis*, o ideal aristocrático de educação, cujo objetivo era a formação do guerreiro belo e bom, dada através de exercícios físicos e da leitura de poetas gregos, é modificado; passa a valer a formação de um indivíduo que tenha virtudes cívicas e exerça sua cidadania. Afinal, é o momento em que surge a democracia, portanto o homem deveria saber argumentar, através dos discursos, para ter sua opinião aceita. É nesse contexto que os sofistas despontam como mestres de oratória e de retórica, afirmando serem tais ensinamentos as bases para a formação do homem político, isto é, do homem dentro da *pólis*.

Com esse objetivo, preocupavam-se em ensinar o uso persuasivo da linguagem, pois sua principal intenção era mostrar como vencer discussões. Defendiam a *polimatia*, que consistia em falar bem sobre qualquer assunto, dando a imagem de uma ampla cultura geral, e apostavam na subjetividade dos interlocutores, não dando importância à verdade do dito, mas sim à adesão, ao convencimento, tanto que faziam o erro e a mentira terem o mesmo valor que a verdade. De acordo com Martins (2004, p. 452), a perspectiva sofística tem o sentido de cada palavra como algo que não é fixo, ou seja, que pertença à expressão em si mesma, daí ser mais coerente dizer que os sofistas defendiam o *fazer sentido*, pois “um

mesmo dizer (...) pode não apenas significar mais de uma coisa, como também, e mais importante que isso, pode significar uma coisa e seu exato contrário”.

A passagem dos diálogos de *Fedro*, em que, sob influência dos ensinamentos de Lísias, um logógrafo (mestre em retórica que redigia as razões que cada parte apresentava a um tribunal, portanto, um sofista), Fedro responde a Sócrates que, ao escrever um discurso, não é necessário que o orador esteja bem informado e instruído sobre a verdade, basta conhecer o senso comum da plateia a respeito de determinado tema e discorrer sobre ele, privilegiando aspectos formais da linguagem¹¹, sem se importar com o conteúdo, pois é “pela aparência que se consegue persuadir, e não pela verdade” (p. 163), dá a exata medida do pensamento e da prática dos sofistas, sob o olhar de Platão.

Isso se justifica porque os sofistas acreditavam na linguagem como algo que se sobrepunha ao pensamento e à percepção, daí atribuírem ao discurso um valor absoluto, identificando-o à verdade. De acordo com Martins (2004), não apostavam no nexo entre linguagem e realidade exterior, ou seja, não acreditavam que a linguagem dizia o que era, mas sim fazia ser o que dizia; entendiam o discurso como algo que construía a realidade, por isso, sob essa perspectiva, qualquer coisa que se dissesse com sentido seria verdade. Segundo Neves (2002, p. 33), consideravam a linguagem como um todo fechado em si mesmo, que poderia dar conta da “eficiência de atuação dos homens”.

A conduta dos sofistas foi bastante criticada por Sócrates, o patrono da Filosofia. Nas várias passagens de *Fedro* em que Platão dá voz às suas críticas, vemos a afirmação de que os sofistas não deveriam ser considerados filósofos, pois não utilizavam um método racional para tentar conhecer a verdade, já que apostavam na ilusão dos sentidos, nas sensações. Para Sócrates, o procedimento do filósofo deve ser o de primeiro conhecer a si mesmo, em seguida entender bem a respeito do assunto sobre o qual discorre e, por fim, valer-se do pensamento, da razão e do diálogo, mesmo que seja para transformar um discurso de condenação em um discurso de elogio. A busca da filosofia deveria ser pela *essência verdadeira* das coisas, ideias e valores, e isso se daria através do trabalho do pensamento.

De acordo com Martins (2004), os sofistas não acreditavam que as coisas tinham uma essência verdadeira, pois a verdade resultaria da opinião das pessoas, e este é o núcleo da disputa entre os socráticos e os sofistas: para os primeiros, a verdade prevalece sobre o consenso; para os últimos, o consenso é o que

¹¹ De acordo com Neves (1987), a atenção dada às formas linguísticas, sobrepondo-as ao conteúdo para compor o efeito discursivo, prenuncia um dos enfoques a serem dados à língua quando do surgimento e desenvolvimento da gramática tradicional.

prevalece. A autora diz que é possível reconhecer, nas ideias dos sofistas, o embrião de uma visão pragmática da linguagem e do sentido.

1.1.2. A querela sobre os sofistas envolvendo Platão e Aristóteles

Platão e Aristóteles herdaram a conduta socrática de abordar um tema começando pela discussão e pelo debate, pautando-se pela razão e pela lógica em busca da verdade. Por isso, apesar das diferenças que marcam suas concepções filosóficas, igualam-se no fato de criticarem os sofistas.

Para Platão, assim como para seu mestre, Sócrates, a maneira de se chegar à verdade, à essência das coisas, é abandonando as percepções sensoriais e valorizando as ideias, a razão, tanto que propõe a clássica definição de que tudo o que existe no mundo real, sensível, é uma cópia imperfeita do que há no mundo das ideias, onde se guarda a essência primeira e verdadeira de cada ser. No *Crátilo*, ao discutir sobre o papel da palavra em relação aos significados, Platão apresenta a linguagem como sendo mais um entre os seres do mundo sensível, que conduz a algo que não é o *nous*¹², mas sim sua imagem ou representação, por isso o discurso pode ou não dizer a verdade, o que lhe confere um caráter dialético. Em função dessas concepções, critica a perspectiva sofística, chamando-a de falsa retórica, já que, para os sofistas, a linguagem conduz à persuasão e à sugestão. Além disso, vê como negativo o fato de se julgarem os mais sábios ao pretenderem discutir qualquer assunto, criando uma falsa imagem de ciência universal e trazendo a ilusão da verdade através dos jogos verbais.

No *Fedro*, Sócrates apresenta a dialética como sendo a *verdadeira* arte retórica. Diz que o método dialético é o que permite caminhar de ideias mais simples a ideias mais gerais. Para tanto, propõe que sejam reunidas ideias esparsas e contrárias sobre um mesmo tema em uma ideia geral a fim de se compreender o assunto em questão; o segundo passo é dividir a ideia geral em seus elementos, “permitindo a um homem tudo comparar e lançar luz sobre as comparações, distinguir o que o adversário procura confundir ou obscurecer” (p. 166). O que valoriza, portanto, é o entendimento, o raciocínio e não a indução a partir das emoções ou do consenso geral. Aos que se pretendem mestres em retórica, diz: “se é de tua natureza a eloquência, serás um orador apreciado, com a condição de juntares a isso saber e exercício”¹³ (p. 173). Além

¹² Ao buscar conhecer a natureza do justo, Sócrates diz: “o justo é o *nous*, é de poder absoluto, não se mistura com nenhuma coisa e a todas elas coordena, pelo fato mesmo de atravessá-las” (*Crátilo*, p. 187).

¹³ Aí vemos também anunciado o idealismo platônico, segundo o qual conhecer é recordar a essência real que há em cada ser. Numa alegoria, Platão propõe que, antes de as almas chegarem à Terra, bebem da água do rio *Lethé*

disso, associa a arte retórica à medicina: uma se relaciona ao corpo, outra à alma; a medicina dá saúde e força através de remédios e alimentos, a retórica procura estabelecer a convicção através de discursos e argumentos legítimos.

As diferenças entre Platão e os sofistas vêm sintetizadas por Silva (2002, p. 13) na afirmação de que estes últimos entendem o falar como “uma propriedade do indivíduo - falar é ser livre, o poder persuasivo da palavra - para Platão, o discurso coincide com o ser e não com cada indivíduo como sujeito”. Nessa perspectiva, há um ideal de “ser” na linguagem e Platão o identifica com os grandes escritores e pensadores gregos. Ao postular isso, comete o “erro clássico” (LYONS, 1979 *apud* SILVA, 2002), que se perpetua ao longo das discussões sobre a linguagem e de toda a tradição gramatical, com o qual vimos nos debatendo, ainda, na atualidade.

Aristóteles também critica os sofistas pelo uso inadequado que fazem da retórica ao tirarem proveito financeiro de uma sabedoria aparente; para ele, tal atitude é contrária à intenção da Filosofia, que prima pela busca da verdade. Essa busca deveria ser pautada pela Lógica, campo por ele instituído e definido como sendo o estudo dos princípios que regem o pensamento, isto é, da capacidade humana de conhecer o pensamento em exercício, fazendo a distinção do homem como um animal racional.

Para Aristóteles, diferentemente de Platão, o mundo das coisas sensíveis é real, a verdadeira essência dos seres não está no mundo das ideias, mas sim nos próprios seres que existem concretamente, no homem e em suas ações. A linguagem estaria subordinada à capacidade racional do homem e as expressões linguísticas representariam o que está na alma, que por sua vez simboliza o real. Porém, entre os nomes e as coisas do mundo, não há semelhança completa, pois os nomes são limitados e as coisas infinitas. Tal concepção refuta a ideia sofística segundo a qual a linguagem é o nível único, o pensamento se reduz a ela e por isso o discurso é sempre verdadeiro. Conforme Neves (1987), Aristóteles apresenta os nomes como símbolos das coisas, mas nem sempre há congruência nessa relação, daí a necessidade de se examinar o sentido, a proposição, o discurso, a relação linguagem-pensamento. De acordo com a autora, “enquanto os sofistas faziam de conteúdo e elocução um corpo só, privilegiando a elocução, Aristóteles, quando se move no campo da *léxis*, tem como acertado que existe um campo do *lógos*, e tem estabelecida uma teoria que relaciona os dois domínios” (NEVES, 1987, p. 73).

(esquecimento), por isso se esquecem da verdade contemplada no mundo das ideias. Conforme a quantidade de água bebida e as atitudes no mundo real, as reminiscências serão ativadas.

A retórica aristotélica espera a eficiência da comunicação e não apenas uma linguagem ornamentada, por isso concentra-se no estudo sobre o uso adequado da *léxis* (palavra) e dos recursos de elocução (*phonés*) na formação dos sentidos do *lógos* (discurso). Além disso, preocupando-se com as maneiras efetivas de participação do homem político, Aristóteles presta atenção às relações estabelecidas entre os interlocutores no debate retórico, “em especial nas apreciações de valor do locutor sobre a situação e o tema, na réplica ativa ou responsabilidade do discurso e do ouvinte e nos efeitos de sentido dos discursos” (ROJO, 2008, 80).

Da segunda metade do século V a.C. ao século II a.C., foram intensas as discussões sobre a linguagem na Grécia, mas, até então, a gramática não existia como disciplina prática. O que passou a existir, de forma mais direcionada a partir de Platão e Aristóteles, foi a “busca de um mecanismo interno à língua, como busca de um sistema de regras responsável pelo cálculo das condições de produção de sentido” (NEVES, 2002, p. 19) e o que a fomentava era o amor ao *lógos*, dentro de um contexto maior, que pretendia analisar as relações do homem com o mundo.

1.2. Fundamentos para a tradição gramatical e a gramática tradicional

De acordo com Neves (2002), foram Platão e Aristóteles que imprimiram um maior rigor teórico ao exame sobre a linguagem. Por isso, apresentaremos algumas de suas principais ideias, bem como as reflexões dos estoicos, que são pós-aristotélicos e concomitantes ao surgimento da gramática como disciplina prática, menos atrelada, portanto, aos debates teóricos. Nosso objetivo é entender em que medida tais discussões fundamentaram a gramática tradicional, assim como traçaram um histórico das perspectivas para a análise da língua, constituindo a tradição gramatical e as bases para os estudos linguísticos.

- **Platão (428-7 – 348-7 a.C.)**

Conforme Neves (1987), uma preocupação essencial que se colocava aos filósofos antigos, interessados em elaborar uma teoria que explicasse as articulações entre linguagem e pensamento, era definir como se davam as relações entre o ser/ coisa/ objeto, a palavra utilizada para nomeá-lo e a noção expressa através desse nome. Por isso, faziam-se a seguinte pergunta: a linguagem é *phýsei* ou *nómoilthései*? Ou seja: a linguagem é obra da natureza (*phýsei*), portanto há uma coincidência entre o ser e a palavra que o nomeia, o nome é sua imagem, ou a linguagem foi criada por uma convenção (*nómoilthései*) entre os falantes,

portanto há uma subjetividade arbitrária na imposição dos nomes? Segundo a autora, tal dicotomia é subjacente às discussões sobre a linguagem, tanto que está na base da instituição da Gramática como disciplina e da Linguística como ciência.

Platão, no *Crátilo*, expõe posições favoráveis tanto ao naturalismo quanto ao convencionalismo. No diálogo, Hermógenes, que vê a linguagem como convenção, quer saber o que Sócrates pensa a respeito da aplicação dos nomes. Este último define o nome como um “instrumento para informar a respeito das coisas e para separá-las, tal como a lançadeira separa os fios da teia” (*Crátilo*, p. 152), porém a capacidade para impor nomes era própria do “legislador”, alguém capaz de formar com sons e letras o nome adequado para cada objeto. Platão, recorrendo à sua concepção idealista sobre o mundo, mostra Sócrates afirmando que “os primeiros atribuidores de nomes não eram espíritos medíocres, porém conhecedores de fenômenos celestes (...) a instituição dos nomes foi obra de homens desse quilate” (*Crátilo*, pp. 170-171). Por essas colocações, Sócrates é apresentado como aquele que acredita na linguagem como convenção.

Ao final do diálogo, surge Crátilo defendendo a concepção naturalista sobre a linguagem. Para ele, todos os nomes foram aplicados acertadamente e reproduzem as coisas da realidade. Um dos argumentos que utiliza para defender sua ideia é dizer que o nome Hermógenes (filho de Hermes) não condiz com as características do personagem do diálogo, parece que foi dado a ele, mas na verdade o foi a outro ser que possui as características inerentes à noção dada pelo nome, como agilidade e rapidez, traços que não se coadunam com os do personagem em questão¹⁴. Sócrates discorda disso, dizendo: “como seria risível, Crátilo, o efeito dos nomes sobre as coisas que eles designam se em tudo eles fossem reprodução exata dessas coisas! Tudo ficaria duplicado, sem que ninguém fosse capaz de dizer qual era a própria coisa, e qual o nome” (*Crátilo*, pp. 213-214).

Vemos então apresentadas as duas concepções sobre a linguagem, mas Platão se abstém de apresentar uma conclusão a favor de uma ou de outra. Para Neves (1987), isso se justifica porque sua preocupação maior era definir qual a função da linguagem, tanto que, em várias passagens, *phýsei* e *nómoi* parecem se conjugar. No *Crátilo*, Sócrates diz que cada coisa tem sua essência e os nomes que as indicam vêm dos ancestrais e são assimilados pelos homens da *pólis*, o que dá à linguagem sua função de representação, pois os nomes representam objetos, formando um sentido que visa a associar-se com a ideia representada. Como, na concepção platônica, a linguagem é um fraco auxiliar para se chegar ao *autó* (coisa

¹⁴ O próprio Hermógenes assimila essa ideia ao dizer: “Parece que Crátilo tem mesmo razão de dizer que não me chamo Hermógenes, pois sou jejuo em matéria de discurso” (*Crátilo*, p. 180).

em si), o ser original é dado como sendo anterior e superior à imagem e à linguagem. Daí dizer que esta última já supõe a existência das coisas, e as palavras, juntamente com as ideias, servem para representá-las.

Ao falar sobre a origem da linguagem e refletir sobre sua função, no *Crátilo*, Platão conclui que o domínio do nome deve ser verificado em um contexto maior, que é o *lógos*, ou seja, o lugar da razão, das ideias justas, do discurso. A partir daí, no *Sofista*, distinguem-se o dizer e o denominar, e a verdade da coisa não é buscada no nome, mas sim na atribuição de um verbo a um nome, ou seja, em uma proposição (NEVES, 1987). Vê-se lançada, então, uma base para a análise das manifestações da linguagem, que seria a relação entre nomes e verbos, classificados como partes do discurso em torno das quais outros termos funcionam e passam a ser classificados. Pode-se dizer que há, aí, o embrião para as análises morfossintáticas feitas pela gramática tradicional, pois é Platão quem estabelece a primeira divisão das partes do discurso.

Também é ele quem apresenta, pela primeira vez, a linguagem como objeto de estudo, ao pretender associar o que se diz e a coisa dita, pois, no *Teeteto*, articula a relação e a separação entre o dito e o pensado, “a linguagem fica definida como produto de um trabalho do pensamento que, através de sons simples e de sílabas, chega à figuração das essências” (NEVES, 1987, p. 53). O pensar situa-se entre a *mimese* (imitação ou cópia) e a coisa em si; o *lógos* vem como imagem do pensamento através da palavra.

- **Aristóteles (384 - 322 a.C.)**

Em relação ao impasse *naturalismo x convencionalismo*, Aristóteles opta pela linguagem como convenção. Sendo adepto do realismo, entende que o mundo sensível é real, por isso a realidade objetiva é sentida/conhecida/assimilada a partir das impressões que provoca nos indivíduos. Nesse contexto, a linguagem é a expressão de tudo o que existe, mas o nome não existe “por natureza”, as palavras não são imagens exatas das coisas, e sim símbolos estabelecidos convencionalmente pelos indivíduos.

Sua preocupação maior era com a Lógica, mas as pesquisas que fez sobre a linguagem acabaram por resultar na base da constituição da gramática tradicional e vigoram até hoje. Conforme Neves (1987), Aristóteles entendia que, através do exame da linguagem, a realidade poderia ser examinada, este é o ponto fundamental de sua teoria: a análise da estrutura da língua como sendo correspondente à estrutura do mundo. A partir dessa associação, desenvolve uma análise detalhada das estruturas linguísticas, estudando os elementos (letras e sons), as partes do discurso (proposições) e estabelecendo, pela primeira vez, as categorias gramaticais (classes de palavras), entendendo sempre que as palavras escritas são símbolos das palavras emitidas pela voz, que, por sua vez, é o símbolo do que está na alma.

De acordo com Neves (2002), na *Poética* e na *Retórica*, Aristóteles parte da análise e descrição de elementos desprovidos de significado como as letras e os sons, passa pelas sílabas, pelas palavras, até chegar ao *lógos*, às relações entre nome e verbo (proposições) e aos sentidos aí estabelecidos. Esse procedimento geral de investigação da linguagem, com base na definição e na classificação, partindo de elementos menores, indo às frases e depois ao texto, estende-se às gramáticas ocidentais, quando do seu surgimento, por meio da difusão feita pelos romanos. A título de exemplo, destacamos a obra *De Institutone Oratoia*, escrita por Quintiliano, mestre de oratória e retórica, publicada em 95 d.C. e que reúne propostas pedagógicas trazendo orientações para o bom uso da linguagem, com base na *Retórica* e na *Poética* aristotélicas. Conforme Rojo (2008), essas orientações são retomadas e didatizadas por Jerônimo Soares Barbosa, no século XVIII, na elaboração da Gramática Filosófica da Língua Portuguesa.

Em relação à categorização das palavras, o critério que Aristóteles utilizou pautava-se em entender a essência de cada coisa e o modo como se manifestam no mundo real para, assim, poder classificá-las de acordo com a noção representada, já que, para ele, o nome espelha a coisa no mundo, não é um espelho deformado da coisa em si no mundo das ideias, como entende Platão. As coisas são e a linguagem as denomina. Não há rio *Lethé* do esquecimento. De acordo com Neves (2002, p. 69), “nas categorias, pode-se ver um exame dos quadros de linguagem com os quadros metafísicos”, ou seja, Aristóteles vê a concepção ontológica do *lógos*. Além disso, observa sua aplicação prática, tanto que examina a função representativa da linguagem e também a natureza específica dos discursos.

No *Livro I da Política*, essa preocupação fica evidente ao dizer que a linguagem é uma atividade eminentemente humana, “está no homem suscitada pela sua vocação de animal político e operada pela sua natureza, a fim de que essa vocação se possa cumprir (...) A base para as sociedades é a possibilidade de comunicação” (NEVES, 1987, p. 62). Para ele, a linguagem é inerente ao ser humano, sendo, portanto, biologicamente natural; mas, ao usá-la nas interações político-sociais, o homem faz opções, julgamentos, enfim, reflete sobre ela, sempre de acordo com convenções.

Neves (2002, p. 18), partindo dessa colocação de Aristóteles, afirma que “no ser que fala (...) usuário da língua, está a gramática (...) ela está nele: na sua fala há uma gramática que ele possui”. Esta, para a autora, deve ser a base para as reflexões linguísticas, pois, ao falar sobre a linguagem, o homem também fala sobre si; diferentemente, portanto, do que faz a gramática tradicional, que usa a linguagem apenas para expor (ou impor) regras sobre a língua e desconsidera seu usuário. Bem diferente, também, das bases propostas por Aristóteles.

- **Os estoicos**

O período em que os estoicos se inserem é relativamente extenso, indo desde as discussões puramente filosóficas sobre a linguagem, no século III a.C., até o surgimento da gramática como disciplina aplicada, no século II a.C.; o que marca o conjunto de suas ideias é o fato de nelas coexistirem a reflexão teórica e a proposta prática sobre a linguagem, por isso têm especial importância para os estudos linguísticos. Aqui, destacaremos algumas de suas principais ideias, procurando situar o que está na reflexão filosófica e o que já se filia ao estabelecimento da gramática.

Os estoicos, assim como Aristóteles, que os precede, são realistas e têm a Lógica como um de seus principais pilares, classificando-a como sendo o que distingue o real do imaginário e permite o acesso à verdade através das noções sobre tudo o que há. De acordo com Neves (1987, p. 80), assumem que, no centro da Lógica, está a linguagem, através da qual buscam a expressão do pensamento, pois entendem que “o pensamento só pode ser concebido desde que traduzido em discurso, seja este interior ou exterior”.

Sob essa ideia, definem que os seres isolados não são objetos do pensamento, mas sim os eventos, os fatos e a relação entre eles, daí dizer que a lógica estoica é uma lógica de enunciados, com ênfase especial nos predicados. Seu objeto de análise é o *lektón* (o que é dito). Conforme Neves (1987), distinguem a voz (*phoné*), a dicção (*léxis*) e o enunciado (*lógos*), estabelecendo que a voz pode ser qualquer som, a dicção pode ser grafada e o enunciado é onde se constroem os sentidos, os *lektá*, onde se encerram os valores de verdade da proposição, isto é, do que se diz sobre o nome.

Aos estoicos pode ser atribuída a base de uma teoria semiótica, pois afirmam que são três os elementos que se ligam em uma palavra: o significado (a ideia), o que significa ou significante (*gramma*: letras/ sons) e o que é ou referente (a coisa em si). Segundo Neves (1987, p. 84), eles constroem a teoria da significação que vinha sendo preparada desde Platão ao proporem que “o significado é, pois, o que consente referência daquilo que significa àquilo que é. Sem ele, haveria um simples som, sem conexão com o referente (*tynchanon*); não haveria *léxis* como elemento significante (*semáinon*)”.

Os estoicos que vivenciam, a partir do século II a. C., o declínio da *pólis* grega em função do contato com outras culturas, sentem a necessidade de preservar o idioma como valor cultural, por isso passam a sistematizar as reflexões teóricas acerca da língua e da linguagem. De acordo com Neves (1987, p. 242), iniciam “a separação entre um domínio do significado (lógico) e um domínio do significante (linguístico)”.

Nesse empreendimento, a concepção naturalista que tinham sobre a linguagem contribuiu para que desenvolvessem algumas propostas para a preservação do grego clássico. O principal resultado dessas investigações foi um estudo sobre a etimologia como sendo o que explicaria os modos de representação mental. A busca da etimologia era o que traria a verdade da palavra, pois entendiam que a língua fazia sons semelhantes aos objetos que nomeava e a palavra seria uma extensão do ser. A verdade era algo corporal, que estaria nas coisas e nas palavras. De acordo com Neves (2004, p. 58), os estoicos entendiam que “as representações mentais se formam, naturalmente, com as sensações (...) e a partir das sensações se ‘transferem’, o que se dá por vários tipos de processos de inferência analógica, que é aquela em que do sensível se passa ao inteligível”.

Como resultado das pesquisas sobre etimologia, e já num período de influências de outras culturas, portanto outros dialetos e outros idiomas, os estoicos estabeleceram o princípio da analogia, que seria a relação regular, coerente, entre forma lexical e conceito, entendendo que a regularidade natural conduz à regularidade linguística, a linguagem “certa” era obra da natureza, o que fosse desvio era chamado de anomalia dos fatos linguísticos. Por isso, insistiam na qualidade da linguagem, na busca pela *orthótes*, que pode ser entendida como “clareza, concisão, conveniência, propriedade, e, especialmente, helenismo, isto é, o uso da expressão autenticamente grega, não comprometida pelo elemento estranho” (NEVES, 1987, p. 98).

De acordo com Neves (2004, p. 59), é esse direcionamento prático, pautado na analogia, que embasa o estabelecimento da gramática, apesar de os estoicos entenderem que o funcionamento da linguagem não é regular, conforme atestam alguns casos de anomalia que apontaram: palavras masculinas quanto à forma, mas não quanto ao conceito; palavras de conteúdo negativo e expressão positiva (**cegueira, surdez**).

As reflexões empreendidas pelos sofistas, por Platão, por Aristóteles e por uma parcela dos estoicos marcaram um período histórico-cultural da Grécia classificado como *helênico*. O que caracteriza tal período é a intensa criação artístico-literária dos gregos, a centralização política e econômica da *pólis*, além da investigação filosófica sobre a linguagem a fim de tentar entender o pensamento humano e as relações do homem com o mundo, dentre outros desenvolvimentos sócio-culturais. É um período bastante marcado pelo esforço criativo e pelo fortalecimento da civilização grega.

Porém, a partir do século II a.C., com a anexação da península e das ilhas gregas por Roma, tem início o declínio da *pólis* e a descentralização de sua vida artístico-cultural, como consequência do contato

com outras civilizações, tanto as que chegavam à Grécia, como as conquistadas pela Grécia. Passam a existir, então, influências culturais recíprocas. Para tentar manter sua cultura, os gregos preocupam-se em preservar o idioma nacional, tido como muito bem representado em obras literárias do período *helênico*, pois nelas a língua não aparece influenciada por expressões estrangeiras (“barbarismos”) e nem pela linguagem corrente, sendo expressa com beleza e pureza. É nessa época, conhecida como *helenística*, que boa parte das considerações acerca da linguagem, empreendidas pelos filósofos, sistematiza-se e dá origem à gramática (NEVES, 1987).

1.3. Gramática tradicional: características gerais

A gramática não vem como algo novo, já que o período *helenístico* não é marcado pela criação, mas sim pela pesquisa e tentativa de preservação e difusão do que os séculos anteriores criaram na Grécia. Seu propósito é facilitar a leitura dos primeiros poetas gregos e difundir um padrão de linguagem a partir dessas obras. De acordo com Neves (2002, p. 20), a gramática é impulsionada pelo amor ao *lógos* e, “porque ama, trabalha por preservar”. Porém a direção desse amor é diferente da tomada pelos filósofos, que amavam o *lógos* por suas possibilidades de construção de sentido e de respostas sobre a organização do pensamento humano. A gramática vem com um cunho técnico, com a intenção de disciplinar o uso da língua; é um empreendimento pedagógico e não filosófico, desde seu início.

Em função disso, é possível dizer que já nasce normativa e preserva o “erro clássico” de Platão, pois, tendo a imagem do usuário como aprendiz e não como falante/ conhecedor do idioma, estabelece regras a partir da língua escrita, literária, antiga e grega. O próprio sentido do termo *grammatiké*: “arte de ler e escrever” aponta para a ideia de técnica e, portanto, normatização.

Antes de seu estabelecimento como disciplina, já havia definições envolvendo cognatos da palavra “gramática”. No *Crátilo*, por exemplo, ao discorrer sobre a natureza da linguagem, Platão, através dos argumentos de Sócrates, define *grámma* como “letra”. *Grammatiké* vem definida como “arte dos *grámmata*”, que seriam as letras e os sons, elementos da linguagem. O sentido, porém, não é meramente técnico, como o que lhe atribui a gramática tradicional, pois, de acordo com Neves (2002, p. 25), para Platão e os demais filósofos amantes do *lógos*, “o domínio da gramática é o cálculo da produção de sentido, a busca da relação entre a cadeia sonora e o significado, este inserido no seu contexto”. Como se vê, a diferença de sentidos atribuídos ao termo revela a diferença de perspectivas entre gramáticos e filósofos.

Conforme Neves (1987, p. 243), “estabelecidas as conclusões filosóficas sobre a origem e a natureza da linguagem, passa-se, agora, a um exame mais específico de sua manifestação exterior. Dir-se-ia que se passa do exame da linguagem ao exame da língua”. A filosofia deu base teórica à gramática, que vem com um enfoque técnico examinar os fatos linguísticos. Para isso, apropria-se de conclusões estabelecidas pelos filósofos, especialmente no que diz respeito a elementos (letras/ sons), categorias (classes de palavras), partes do discurso (nome/verbo - sujeito/ predicado) e formalizações e as aplica com intenção pedagógica.

A seguir, será apresentado um breve percurso histórico, destacando gramáticos, gramáticas e alguns dados considerados relevantes para o desenvolvimento da tradição gramatical e da gramática tradicional.

1.4. Tradição gramatical e gramática tradicional: desenvolvimento

Na Grécia Antiga, destacam-se os trabalhos dos gramáticos da escola de Alexandria¹⁵, especialmente os de Dionísio de Trácia (II-I a.C.) e Apolônio Díscolo (II d.C.).

Dionísio de Trácia escreveu a *Téchne Grammatiké*, obra representativa da gramática alexandrina, que se caracteriza por ser uma gramática descritiva com finalidade normativa, lançando a base para o modelo das gramáticas ocidentais¹⁶. A partir de um exame dos textos clássicos, o autor traça as regras a serem seguidas no uso da língua. De acordo com Neves (2002), a obra preocupa-se mais com os critérios de flexões, ou seja, formais, e menos com os critérios nocionais, isto é, de classificações/ categorizações. O autor defende a gramática como sendo um conhecimento empírico (técnico, sem caráter científico) sobre os fatos da língua. Para ele, o conhecimento especulativo (investigativo, com embasamento teórico) fazia parte do domínio filosófico.

Também da mesma escola, **Apolônio Díscolo** deu grandes contribuições aos estudos gramaticais de sua época, as quais se estenderam na Idade Média, no Renascimento, na Modernidade e vêm até hoje, segundo Neves (2002). Sua obra é extensa e aborda todos os fatos da língua, inclusive a sintaxe, que não merecera atenção dos filólogos alexandrinos. Apolônio destaca-se por examiná-la como ponto central da análise linguística, pois busca analisar a relação entre as palavras em uma oração e não o seu isolamento¹⁷. Ao mesmo tempo em que trata da sintaxe, faz sua teoria das classes de palavras.

¹⁵ Base da cultura grega no Egito, após as conquistas de Alexandre, o Grande, no século IV a.C.. Foi o lugar onde se desenvolveram vários estudos filológicos.

¹⁶ Conforme Silva (2002), é de Dionísio de Trácia a primeira descrição ampla e sistemática de uma língua: o grego da Ática.

¹⁷ Silva (2002) afirma que Apolônio Díscolo formulou a primeira sintaxe da língua grega.

Para o autor, o nome e o verbo são fundamentais para a congruência da oração, onde dois níveis devem ser considerados: a forma e o conteúdo. Seu princípio é o de que é o sentido de uma palavra, e não a forma, que decide sua atribuição à determinada classe, tanto que estuda a forma, o sentido e a sintaxe das partes do discurso. De acordo com Neves (2002), a proposta de Apolônio é que, para se chegar às frases (*lógoi*), parte-se de unidades menores, como letras, sílabas, palavras. Para se chegar ao *lógos*, parte-se de algo que não é a forma, mas sim um *stoicheïon* (elemento) conceitual. Aí, há termos que podem ser empregados isoladamente (verbos, nomes, pronomes, advérbios qualificativos) e há termos que compõem a significação de outros (preposições, conjunções, artigos), estabelecendo, assim, o sentido do *lógos*.

Conforme Neves (1987), os gramáticos alexandrinos representam a consolidação da gramática, depois dela ter florescido no terreno filosófico. Tanto é que, no século I a.C., com base na escola de Alexandria e a partir da língua grega, começam a se desenvolver, em Roma, gramáticas aplicadas ao latim.

Silva (2002) destaca *De língua latina*, escrita por **Varrão** (I a.C.), como a primeira gramática do latim. Seu autor foi aluno de gramáticos da escola de Alexandria e seguiu a orientação dos mestres, pois elaborou uma gramática do latim padrão e a definiu como a arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas. Além disso, a morfologia é a base de sua obra. A autora destaca também a obra de **Donato** (IV d.C.), *De partibus orationibus ars minor*, como um minucioso estudo sobre a fonética, com atenção especial às diferenças entre o grego e o latim, e o *Institutio grammaticae*, de **Prisciano** (V d.C.), como o apogeu da gramática latina, pois aí está a primeira sintaxe dessa língua.

Na Idade Média, que vai do século V ao final do século XV, destacam-se duas vertentes gramaticais: uma que preserva o latim clássico, com base nas gramáticas greco-latinas elaboradas anteriormente, e outra que se volta à observação das línguas das populações dominadas por Roma e pelo avanço do catolicismo, que tinham o latim como língua instrumental. Nesse contexto, no século XIII, Silva (2002, p. 22) destaca a gramática de **Alexandre Villedieu**, *Doctrinale puerorum*, que é voltada para os que não tinham o latim como língua nativa ou de comunicação, “mas como a língua de escola, no caso mais comum, as escolas dos mosteiros e das sés medievais”. Seu diferencial está em apresentar o latim para um público que tinha os “vulgares”, isto é, as línguas românicas, como referência.

As línguas vulgares serão trabalhadas esporadicamente nos séculos XIV e XV, quando são produzidas as primeiras gramáticas do francês e do inglês. Mas, a partir do século XVI, com o Renascimento, surge o interesse linguístico pelo estudo das línguas modernas e, então, outras línguas além do grego e do latim passam a ser estudadas de modo generalizado.

Auroux (1992) chama esse movimento de “revolução tecnológica da gramatização”, pois, em função da grande distância entre as línguas faladas na Europa e o latim, torna-se necessária a produção de gramáticas e dicionários para a preservação das línguas neolatinas. Esses materiais são produzidos tendo a gramática e a língua latinas como base.

Como essa produção para os vernáculos europeus é contemporânea à colonização da África, da Ásia e da América, há a criação de gramáticas e dicionários para esses continentes. Esse processo é classificado como *exogramatização*, pois foi feito por elementos externos às culturas conquistadas, tendo como objetivos a evangelização e a dominação cultural. Já o que ocorreu na Europa é classificado como *endogramatização*, pois foi feito por elementos internos às línguas neolatinas e com a intenção de preservar um traço cultural.

Segundo Auroux (1992), a gramatização trouxe mudanças profundas para o patrimônio linguístico da humanidade, pois as regras baseadas na unidade do latim e a difusão do processo em um mesmo período deram às línguas um caráter de homogeneidade. Além disso, nesse momento, a língua começa a ser trabalhada de modo generalizado como objeto de ensino. Por essas razões, a gramatização é considerada um acontecimento transformador para as civilizações, daí Auroux (1992) classificá-la como uma “revolução”.

De acordo com Silva (2002), as gramáticas do Renascimento têm um caráter empirista, que se contrapõe às gramáticas da tradição medieval, pois, em certa medida, libertam-se das línguas clássicas, voltam-se à observação e à descrição – ainda que com fins normativos – de outras línguas e, em função do caráter pedagógico que assumem, revelam uma maior preocupação com a clareza, a sistematização e a eficácia em sua apresentação.

Porém, no século XVII, a *Grammaire générale et raisonnée*, escrita em Port Royal, retoma o modelo lógico-racional, que deu base à tradição greco-latina. É uma gramática que nega a observação e a análise de dados, como era a prática das gramáticas renascentistas, pois parte do pressuposto de que a língua é produto da razão, por isso entende que quem raciocina bem fala e escreve bem. De acordo com Silva (2002, p. 29), esse modelo de gramática se estende ao século XVIII e é marcado por um “extremo aristocracismo linguístico (...) o que importa é escrever bem por pensar bem, o discurso modelo é o da academia” e o da Literatura¹⁸. A autora complementa suas considerações dizendo que a proposta racionalista iniciada em Port Royal busca ordenar a gramática visando a compará-la com a álgebra e a geometria, pois entende que diferentes línguas resultam de um sistema lógico mais geral.

¹⁸ É válido dizer que “falar bem”, no caso, significava organizar bem o raciocínio para expressá-lo. Não é o falar bem retórico, persuasivo, centrado no efeito, mas sim lógico, centrado na origem: o pensamento.

Em relação à sua contribuição para a organização dos objetos de ensino, é possível dizer que a gramática racional dos séculos XVII e XVIII dá bases para a sintaxe da gramática tradicional, pois, tendo como elemento central a proposição (relação sujeito-predicado), estabelece um conjunto de relações lógicas em etapas sucessivas de análise: “uma frase complexa é decomposta proposição a proposição, palavra a palavra e reconstruída da mesma forma” (SILVA, 2002, p. 29).

Lembremo-nos de que o racionalismo de Port Royal é o mesmo que o da filosofia platônica. Para Platão, os princípios racionais são próprios do ser humano, que já nasce com eles, não os adquire através da educação ou dos costumes; tais práticas apenas aprimoram o que já é inato. No século XX, nos EUA, na década de 1960, Noam Chomsky retoma a proposta de Port Royal, assim como o racionalismo e o inatismo platônicos, ao atacar a linguística descritiva e valorizar a competência sintática, criando a teoria da gramática universal.

Conforme Lobato (1984), para Chomsky a linguagem é um fenômeno biológico, por isso deve ser estudada a partir de uma perspectiva cognitivo-psicológica ou internalista, daí lançar a hipótese do inatismo, segundo a qual o cérebro humano é um organismo vivo, composto por órgãos distintos, com funções e estruturas geneticamente determinadas, relacionadas entre si e sofrendo variações conforme as experiências individuais. Dentro desse princípio, a linguagem, a habilidade artística, o conhecimento científico e vários outros são órgãos que integram a mente, portanto, são herdados geneticamente. A aprendizagem de qualquer uma dessas capacidades seria apenas o desenvolvimento de conhecimentos já existentes porque inatos ao homem.

De acordo com essa concepção, a gramática universal, também chamada de gerativa ou transformacional, é uma estrutura linguística herdada geneticamente, um esquema mental inato que, em interação com outros sistemas cognitivos, permite ao ser humano apreender as manifestações da linguagem. É por essa razão, por exemplo, que as crianças aprendem a usar, através da fala, a estrutura complexa de uma língua. É também por ser comum a toda espécie humana que as variações de uma língua para outra são restritas: todas têm uma gramática, usam sons vocais, organizam-se sintática, semântica e morfologicamente. A proposta de Chomsky, assim como a de Platão e a dos gramáticos de Port Royal, retira a ênfase da linguagem como uma manifestação social.

O século XIX não traz novas propostas para a gramática; é marcado, em relação aos estudos da linguagem, por pesquisas sobre a história dos acontecimentos linguísticos. Desse período, Faraco (2004b) destaca o trabalho dos comparatistas e dos gramatologistas, que estudavam as línguas comparando suas

gramáticas a fim de estabelecer correlações sistemáticas que apontassem para uma origem comum a todas elas. O autor também destaca o movimento dos neogramáticos, no final do século XIX; uma parcela deles pretendia chegar à língua original, outra pretendia apreender a natureza das mudanças nas línguas e alguns criticavam as correntes anteriores que tratavam as irregularidades linguísticas como sendo mudanças casuais. Segundo Ilari (2004), em todos os casos o que os inspirava era a teoria darwinista de evolução e transformação das espécies.

No século XX, com a Linguística Moderna, passa-se a avaliar e a questionar vários aspectos das reflexões sobre a linguagem feitas anteriormente e que marcaram a tradição gramatical e a gramática tradicional. Os resultados dessas investigações apontam para a superação do “erro clássico” de Platão (LYONS, 1979 *apud* SILVA, 2002). Surgem, então, novos paradigmas para o entendimento e a análise dos acontecimentos linguísticos, bem como novos modelos de gramática.

1.5. Novos paradigmas

A Linguística Moderna desenvolve-se, no início do século XX, sob o enfoque estruturalista dos estudos saussureanos. De acordo com Ilari (2004), Saussure estabelece que a descrição de um sistema linguístico não é a descrição física de seus elementos, mas sim a descrição da estrutura da língua, constituída por uma rede de elementos, cada um com um valor funcional determinado. A noção central é a de relevância: no sistema articulado que é a língua, tudo está ligado e cada elemento tem seu valor a partir da posição estrutural em que se encontra.

Além disso, a ênfase é dada à análise da língua como o único objeto, considerado em si e por si mesmo, tanto que é estabelecida a distinção entre fala e língua, ou seja, entre os atos linguísticos concretos e o sistema que lhes serve de suporte, isto é, entre o individual e o social, privilegiando o social. Saussure postula que os indivíduos utilizam a língua por “iniciativa pessoal, mas sua ação verbal só tem os efeitos que tem pela existência de um sistema que o usuário compartilha com os outros membros da comunidade linguística de que faz parte” (ILARI, 2004, p. 58). De acordo com essa concepção, as únicas forças que organizam a língua são aquelas internas ao sistema linguístico.

Em relação à gramática, os estudos saussureanos colaboraram para o desenvolvimento de gramáticas descritivas que analisam a língua como um objeto autônomo e nela valorizam tudo o que é sistemático, sem o interesse por formas linguísticas isoladas, pelo viés histórico (diacrônico) ou pelo viés prescritivo. Nesse

sentido, não se elege uma variedade linguística padrão, são feitas descrições de variedades não-padrão, mostrando-as como estruturas diferentes, porém funcionais e eficientes.

Ilari (2004) apresenta os desdobramentos do que classifica como “linguísticas estruturais”. Desse espectro, destacamos a corrente funcionalista que, segundo o autor, destacou-se a partir do final da década de 1960, na França, mas já vinha desde a década de 1930, com os estudos da Escola Linguística de Praga. A diferença desse modelo em relação ao saussureano é que não se limita à análise do sistema linguístico como um conjunto de regras autônomo e que se sobrepõe aos usuários. No funcionalismo, a língua é considerada uma estrutura maleável, sujeita às pressões vindas de diferentes tipos de situação comunicativa, tanto que é entendida como uma ação conjunta entre seus usuários.

Diferentemente da perspectiva clássica da tradição gramatical greco-latina e da gramática tradicional, que foca a língua como representação, entendendo que há a correspondência direta: objeto↔palavra↔pensamento, e, portanto, vendo a língua como o único lugar onde está o sentido, no paradigma funcional a língua é vista como um instrumento de interação social entre os seres, por isso o sentido será sempre situado. Nessa perspectiva, a pragmática está bastante integrada à gramática e a comunicação é definida pela imagem que o falante tem de seu ouvinte. Segundo Neves (1997, p. 32), o paradigma funcional vem como “uma das alternativas relevantes para superar o problema metodológico resultante da desconsideração do papel do contexto social na interação linguística”.

Émile Benveniste, de uma outra perspectiva – a enunciação -, também atenta para a necessidade de se considerar o contexto dos usos linguísticos, ou seja, a situação em que os discursos são produzidos. O autor propõe uma revisão do estruturalismo saussureano, ao apontar como falhas dessa escola a concepção da linguagem como instrumento de comunicação e a não consideração do papel que o sujeito desempenha na língua. No artigo “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste afirma que é um equívoco definir a linguagem como *instrumento*, pois tal termo relaciona-se a algo tecnicamente fabricado e, portanto, distante da natureza do ser humano. Conforme suas palavras: “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, [1966] 1988, p. 285). Sua tese, portanto, é a de que o homem está indissociavelmente ligado à linguagem, constituindo sua identidade a partir dela, mais especificamente na interlocução, isto é, nas trocas linguísticas dadas através da interação, onde a relação entre os interlocutores _o eixo *eu-tu*_ é fundamental e constitui a base da teoria da enunciação, da qual Benveniste é o precursor no Ocidente.

Por essa teoria, o locutor, ao se apropriar do aparelho formal da enunciação¹⁹ para construir seu discurso e dirigi-lo a um interlocutor, passa da condição de indivíduo para a condição de sujeito, constituindo o que Benveniste define como *subjetividade na linguagem*. De acordo com o autor, a pessoa que fala só se reconhece como *eu* a partir do contraste com o *tu*, isto é, com o outro a quem se dirige, e este, por sua vez, declara-se como *eu*, convertendo em *tu* aquele que inicialmente se lançou como *eu*. Esse contraste é a condição da interlocução e é o que impulsiona a constituição da *pessoa*, isto é, da *subjetividade*, dentro e fora da linguagem. Daí dizer que, na enunciação, a língua está empregada para construir uma relação entre sujeito e mundo.

Conforme Benveniste ([1966] 1988, p. 286), a polaridade *eu-outro* é fundamental, porém “*ego* tem uma posição de superioridade em relação a *tu*. Apesar disso, nenhum dos termos se concebe sem o outro; são complementares”. Daí advém sua tese de que a linguagem só ocorre porque cada locutor se coloca como *sujeito*, estabelecendo uma relação discursiva com seu parceiro, que pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, mas que também será *sujeito*, e isso faz com que a intersubjetividade seja a marca característica da linguagem e torne a comunicação possível.

Também chamando atenção sobre a necessidade de se olhar para o sujeito da e na linguagem, Michel Pêcheux, na França, na década de 1960, critica o estruturalismo. São críticas contundentes que, conforme Mussalim (2001), culminam na fundação da disciplina Análise do Discurso, pois resultam numa ruptura epistemológica com os estudos saussureanos. Para Pêcheux, a dicotomia *língua x fala* contribuiu para a criação da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe, mas não permitiu que se considerasse a língua em sua função de expressar sentido, pois não teve o texto, isto é, o resultado das trocas linguísticas entre sujeitos inseridos em determinados contextos sócio-históricos que orientam suas produções discursivas, como objeto, por isso não colaborou para que se criasse a Semântica como o lugar das contradições linguísticas, como o espaço do discurso, lugar onde há o privilégio da significação – efeitos de sentido – e do qual faz parte uma vertente imaginária e ideológica, não meramente lógica. Daí fundar, juntamente com Jean Dubois, a Análise do Discurso como uma disciplina que envolve questões teóricas relativas ao sujeito e à ideologia, partindo do pressuposto de que a linguagem é o lugar onde a ideologia se materializa.

¹⁹ *Aparelho formal da enunciação* é, como veremos adiante, o termo cunhado por Benveniste, em 1970, para descrever o funcionamento de parte do sistema linguístico. Essa descrição é feita a partir dos pronomes pessoais *eu-tu*, definidos como signos vazios de significação, pois têm sentido apenas na situação de enunciação.

Influenciado pelas ideias de Benveniste e de Pêcheux, Oswald Ducrot, também na França, na década de 1970, faz críticas à Semântica Formal, especialmente à concepção de que a verdade é algo que está fora da linguagem e esta última seria um meio para se alcançar a primeira. Segundo Oliveira (2001, p. 28), Ducrot acredita que estamos sempre inseridos na linguagem, “fechados nela e por ela”, portanto nada no mundo é dado independentemente da linguagem e da História. Por isso, propõe um redirecionamento dos estudos semânticos a partir do que denominou como Semântica da Enunciação, que entende a linguagem como um “jogo de argumentação enredado em si mesmo”, já que “falamos para construir um mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor de nossa verdade, verdade criada pelas e nas nossas interlocuções”. Para o autor, a verdade é relativa aos sujeitos envolvidos na argumentação, tanto que postula que a linguagem é “argumentologia”.

Essas concepções da língua como comunicação/interação entre falante e ouvinte e da língua como discurso/enunciação com foco no sujeito da/na linguagem marcam a virada pragmático-discursiva nos estudos da linguagem e impulsionam o surgimento de novos modelos para os estudos gramaticais, como o funcional e o enunciativo, que vêm descritos a seguir.

1.5.1. Modelo Funcional

De acordo com Neves (1997), na perspectiva funcional de análise linguística, as descrições e as elaborações teóricas são feitas a partir de como a língua é usada, ou seja, do modo como as pessoas conseguem se comunicar. Não há um modelo ideal de usuário, conforme o que propõem a gramática tradicional e a Linguística formalista/estruturalista. As análises são feitas a partir de situações que revelam a *competência comunicativa*, a qual pode ser entendida como a capacidade de o usuário produzir e interpretar adequadamente expressões linguísticas de relativa complexidade estrutural e semântica, em diferentes situações de comunicação. Em função disso, a gramática não é dada como um sistema de regras fechado e prescritivo, mas sim como algo flexível, sensível às pressões de uso. Desse modo, o falante tem relativa liberdade dentro da estrutura regular do sistema.

A autora descreve vários modelos funcionais para análise linguística e destaca o modelo proposto por Halliday (Gramática Sistêmico-Funcional), elaborado em 1973, de acordo com o qual *função* não se refere apenas aos papéis que classes de palavras e sintagmas desempenham, mas sim ao papel que a linguagem desempenha na vida das pessoas, servindo a demandas que são muitas e variadas, embora universais. Com base nisso, o autor propõe que a linguagem tem três funções ou *metafunções*:

- **Ideacional ou reflexiva:** tem um significado cognitivo; “o falante e o ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real” (NEVES, 1997, p. 12). São experiências internas que envolvem percepção, reação, consciência sobre atos como falar e escrever.
- **Interpessoal ou ativa:** consiste em exercer influência sobre os outros e contribui para o estabelecimento dos papéis sociais, inerentes à linguagem; “o falante usa a linguagem como um meio de participar do evento de fala (...) serve para organizar e expressar tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo” (NEVES, 1997, p. 13).
- **Textual:** envolve as duas funções anteriores, pondo-as em prática. É a criação do texto. Por essa função, “a linguagem contextualiza as unidades linguísticas fazendo-as operar no co-texto e na situação: o discurso se torna possível porque o emissor pode produzir um texto, e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo” (NEVES, 1997, p. 13).

Sua conclusão é a de que o texto é a unidade maior de funcionamento da língua, por isso a gramática funcional foca-se aí, no exame do modo como os elementos linguísticos operam funções e, portanto, construções de sentido resultantes das interações. Diferentemente da gramática tradicional, que parte de unidades menores, como fonemas, sílabas, palavras, chegando à frase, seu limite máximo, a gramática funcional parte do texto para o exame dos elementos que o compõem, cada um com especificidades em relação ao todo. Isso significa que a gramática funcional também faz o exame de frases, mas a diferença está no fato de considerar os aspectos ideacional e interpessoal, “componentes funcionais em torno dos quais todas as línguas são organizadas” (NEVES, 1997, p. 62) e de associá-las ao texto, componente *metafuncional* que lhes confere relevância.

As categorias para análise de como os dados linguísticos operam as funções associam regras que governam as expressões linguísticas (sintáticas, semânticas, morfológicas, fonológicas) às regras que governam os padrões de interação verbal (pragmáticas). O sistema pragmático se sobrepõe ao linguístico.

Com base nesses critérios, os dados são analisados compondo um processo chamado de *gramaticalização* que, de modo resumido, e com base em Neves (2002), pode ser entendido como a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra ou estrutura anteriormente autônoma, e também como a transição de uma forma lexical entre uma categoria gramatical e outra. Apenas a título de exemplo para que melhor se compreenda a definição, um verbo pode, em determinado contexto, funcionar como conjunção comparativa: “Pedindo que ela fizesse **feito** eu...”. Isso se justifica pela heterogeneidade funcional das classes de palavras.

Como exemplo de uma gramática elaborada sob a perspectiva funcional, destacamos a *Gramática de usos do Português* (NEVES, 2000), cujo objetivo é apresentar uma descrição do uso efetivo dos elementos da língua falada no Brasil. A obra é dividida em quatro partes, com base na organização feita pela tradição da Linguística: i) A formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites; ii) A referenciação situacional e textual: as palavras fóricas; iii) A quantificação e a indefinição; iv) A junção. Cada parte reúne o estudo de classes de palavras estabelecidas pela tradição da Gramática, feito sob os pontos de vista sintático e semântico.

Os dados que vêm como exemplos dos usos de determinada classe de palavras são fragmentos extraídos de textos literários e jornalísticos contemporâneos, o que comprova a perspectiva da língua em uso e a consideração de que sua unidade maior de funcionamento é o texto, conforme sinaliza o prefácio da obra. Não há, porém, uma análise global dos textos de onde os fragmentos foram extraídos, uma vez que são inúmeros os exemplos dados, assim como não há considerações sobre a intenção do autor ao fazer determinada escolha lexical ou sintática. Por isso, concluímos que a perspectiva funcional apresentada pela autora alinha-se a perspectiva de Halliday, para quem, conforme Neves (1997, p. 62):

a gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada. Seus objetivos são, realmente, os usos da língua, já que são estes que, através de gerações, têm dado forma ao sistema.

Entendemos que a autora considera que o falante constrói seu discurso com base nos conhecimentos que tem sobre o ouvinte, conforme afirma em Neves (1997; 2002; 2004), mas a perspectiva funcional que assume na *Gramática de usos do Português* (NEVES, 2000) não focaliza situações efetivas de discurso, isto é, não analisa quem disse o quê, por quê, em que contexto, selecionando quais recursos; traz, sim, exemplos de usos linguísticos contemporâneos, mostrando implicações sintático-semânticas de tais usos no sistema linguístico, as quais configuram outras possibilidades de construção linguística que não apenas as fixadas pela gramática tradicional.

1.5.2. Modelo Enunciativo

Para discorrer sobre alguns dos principais aspectos da concepção enunciativa de análise da linguagem, tomamos como base teórica as considerações de Émile Benveniste ([1974] 1989) e de Mikhail Bakhtin ([1929] 2004; [1952-53] 1992) no que diz respeito às definições de sujeito, enunciação e gramática.

Como dissemos anteriormente, Benveniste foi o fundador da teoria da enunciação no Ocidente. Por essa teoria, o homem só constitui sua subjetividade, sua identidade, nas trocas linguísticas com outro homem, ou seja, na relação intersubjetiva, lugar onde se manifesta a plenitude do sujeito. Paralelamente a essa troca, que prescinde de uma interação face a face, há um conjunto de regras estabelecendo parâmetros para o funcionamento sintagmático e paradigmático de uma língua. Conforme Benveniste, todas as descrições linguísticas guardam um lugar relevante para essas regras, classificadas pelo autor como “descrição da forma” ou “gramática da língua”.

O ato de colocar esse aparato formal em funcionamento, a partir do emprego da língua por um indivíduo em determinada situação discursiva, é o que Benveniste define como enunciação. Conforme sua definição,

antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE [1974] 1989, p. 83-84).

Nesse sentido, a enunciação é dada como um ato individual de apropriação da língua, onde o sujeito que enuncia é peça central porque está em relação constante e necessária com o enunciado, com o outro sujeito ao qual se dirige e consigo próprio, pois todo locutor é também um co-locutor, na medida em que se lança em seu próprio discurso.

A enunciação tem, portanto, a estrutura do diálogo, onde “duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas na produção do enunciado” (BENVENISTE [1974] 1988, p. 87) e o foco é no locutor ou no sujeito que enuncia, mesmo porque as marcas enunciativas de intervenção no discurso do outro são sempre pessoais. Apesar disso, o eixo *eu-tu* é a base a partir da qual Benveniste faz as descrições e as elaborações teóricas sobre a língua e a linguagem.

A fim de traçar os caracteres formais da enunciação, o autor elabora a descrição do que denomina “aparelho formal da enunciação”, dado como sendo o que permite o funcionamento do sistema linguístico no contexto enunciativo. No centro dessa reflexão, estão os pronomes *eu* e *tu*, por serem produzidos e terem sentido somente **na** e **pela** enunciação; também por isso são classificados como “formas vazias” de significação. Conforme Benveniste ([1974] 1989, p. 69), não é possível identificar, nas gramáticas e nos dicionários, a que *ser/ pessoa/ instrumento* tais termos fazem referência, pois recebem uma designação genérica do tipo: *pronome pessoal de primeira/ segunda pessoa do singular*, mas somente “quando alguém

os pronuncia, este alguém os assume, e o pronome *eu*, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa”.

Também são formas vazias os termos que, como os pronomes *eu-tu*, o autor classifica como “indicativos” ou “dêiticos”; são aqueles cujo sentido é definido apenas em remissão ao contexto enunciativo. Incluem-se nessa categoria os demais pronomes pessoais, os marcadores de tempo e espaço e os pronomes demonstrativos. Em contraposição às “formas vazias” e, portanto, fora do aparelho formal da enunciação, estão as “formas cheias”, aquelas cujo sentido é assegurado independentemente da enunciação.

Benveniste também destaca as formas linguísticas que exprimem as categorias de tempo como sendo reveladoras da experiência subjetiva, juntamente às categorias de pessoa. Para explicar tal conclusão, discorre sobre três representações distintas a respeito do tempo: i) o **tempo físico** do mundo, que é contínuo, uniforme, infinito e relaciona-se às emoções, tendo como correlato o tempo psíquico; ii) o **tempo crônico**, dado como o fundamento da vida em sociedade, pois fixa divisões objetivas como dia, mês, ano, passado, presente, futuro, e também define a situação das pessoas em relação a esses acontecimentos, o que caracteriza sua versão menos objetiva ao traçar referências do tempo vivido, tais como infância, adolescência, ou seja, experiências pessoais; iii) o **tempo linguístico**, que está diretamente ligado ao exercício da fala e é organizado como uma função do discurso.

De acordo com Benveniste ([1974] 1989, 74-75), situar um acontecimento no **tempo crônico** é diferente de inseri-lo no **tempo linguístico**, já que este último tem seu centro no presente da fala, pois “cada vez que o locutor emprega a forma gramatical do ‘presente’ ou uma forma equivalente, ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona”. Sua tese é a de que o presente linguístico é o que determina as oposições temporais da língua, ou seja, a partir do discurso, que se instaura num “presente reinventado a cada vez que o homem fala porque é literalmente um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE [1974] 1989, p. 75), os acontecimentos são situados para o passado ou para o futuro. Além disso, a intersubjetividade, que é a base de sua teoria da enunciação, manifesta-se constantemente, pois, conforme Benveniste ([1974] 1989, p. 77), “a temporalidade que é minha quando ela organiza o meu discurso é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. Meu hoje se converte eu seu hoje” e vice-versa.

Apesar de suas conclusões resultarem de uma análise crítica ao estruturalismo saussureano, não é possível dizer que Benveniste faz uma revolução científica, no sentido dado por Thomas Kuhn ([1962] 2003), pois mantém uma descrição sistêmica da língua, com a diferença de lançar o olhar sobre como o

sujeito se manifesta em relação ao sistema linguístico e constitui sua subjetividade. Esta subjetividade é pensada em termos linguísticos, mas não em termos sociológicos.

No artigo “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste esclarece que linguagem e sociedade são duas entidades que se implicam mutuamente, mas, apesar disso, não se deve estudá-las em conjunto, pois cada uma evolui separadamente. Para exemplificar isso, contrapõe a base da estrutura linguística, formada por unidades discretas, em número finito, sendo combináveis e hierarquizadas, à base da estrutura social, que não tem divisões desse tipo, mas sim relações de parentesco e diferenças entre classes sociais. Donde conclui que não há correlação estrutural, tipológica, histórica ou genética entre ambas.

O autor aponta semelhanças entre língua e sociedade por serem realidades inconscientes, sempre herdadas e impossíveis de sofrer modificações à revelia dos homens²⁰. Além disso, nascem e se desenvolvem “pelo esforço de produzir os meios de subsistência, de transformar a natureza e de multiplicar os instrumentos” (BENVENISTE [1974] 1989, p. 97). Porém, a sociedade evolui constantemente, já a língua não evolui de acordo com as mudanças sociais, pois é uma identidade em meio às diversidades individuais e sociais.

A tese de Benveniste é de que a língua interpreta e contém a sociedade, uma vez que é possível isolar uma língua e descrevê-la sem considerar seu emprego na sociedade, mas é impossível descrever uma sociedade e sua cultura fora de suas expressões linguísticas. O autor afirma que há uma metalinguagem, porém não há uma metassociedade; diz também que “a sociedade torna-se significativa na e pela língua” e que esta “pode acolher e nomear todas as novidades que a vida social e as condições técnicas produzem, mas nenhuma dessas mudanças reage diretamente sobre sua própria estrutura” (BENVENISTE [1974] 1989, p. 98). Ao mesmo tempo, destaca a situação paradoxal da língua com relação à sociedade, que é ser “a emanção irredutível do eu mais profundo e ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e co-extensiva à toda coletividade” (BENVENISTE [1974] 1989, p. 101). Nesse sentido, concluímos que, para o autor, é dentro da língua/ enunciação que homem e sociedade se constituem mutuamente.

Já as ideias do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e de seu círculo podem ser entendidas como “revoluções científicas”, no sentido dado por Thomas Kuhn ([1962] 2003), pois propõem uma ruptura epistemológica com os estudos estruturalistas ao vincularem as interações verbais às interações sociais mais

²⁰ Conforme Benveniste ([1974] 1989: 96), o que os homens podem mudar na língua são “designações, que se multiplicam, que se substituem e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua”.

amplas e não oporem o indivíduo ao que é exterior a ele. Diferentemente de Benveniste²¹, a tese de Bakhtin e seu círculo é a de que modificações na sociedade e, conseqüentemente, na ideologia, acarretam em modificações na língua.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004), é declarada a concepção de análise da linguagem sob uma perspectiva sócio-ideológica e não apenas sob o ponto de vista do sistema linguístico, tanto que é afirmada a intenção de desenvolver uma *translinguística*. Nesse sentido, são feitas críticas ao modelo saussureano de análise e descrição da língua por ser centrado na dicotomia *língua x fala* e não pôr em relevo os fatores sociais, históricos e ideológicos relativos às manifestações linguísticas, compondo o que Bakhtin/Volochinov cunharam como *objetivismo abstrato*, sob o qual o sistema linguístico é dado como ideal e homogêneo. Para Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004), a palavra e os enunciados são ideológicos em todas as suas manifestações, pois o que se pronuncia são verdades ou mentiras, coisas boas ou más, e não meramente palavras ou frases; por isso, analisar os fatos linguísticos sob o viés estrutural significa considerar, basicamente, aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos. A proposta dos autores é ter a enunciação como base da análise linguística, entendendo enunciação como:

Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (...) é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 112-113).

Nesse caso, a interação verbal é tida como fundamental, uma vez que a palavra procede de alguém e se dirige a alguém²², e o sujeito é focado em sua dimensão sócio-histórica, pois se considera o lugar de onde ele enuncia e, nesse caso, a influência da ideologia é determinante. Para os autores, todo enunciado se move em dois lados: um relativo ao conteúdo interior, que diz respeito à atividade mental, e outro relativo à sua manifestação exterior, que diz respeito à objetivação das ideias, isto é, à exposição dos enunciados. Este último prevalece em relação ao primeiro, pois, conforme Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004, p. 112), “não é a

²¹ Não é demais lembrar que Bakhtin constrói sua teoria sobre a enunciação na Rússia, décadas antes das elaborações teóricas de Benveniste, podendo ser considerado, portanto, seu fundador. O estudo e a divulgação de suas ideias no Ocidente começam a ocorrer a partir da década de 1970, em função dos interesses de estudiosos franceses sobre o tema.

²² A interação não deve ser necessariamente um contato “face a face”, pois, conforme Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004: 98), “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”. Nesse excerto, vemos antecipada a noção de *dialogismo*, que, para Bakhtin ([1952-53] 1992: 291), é o real funcionamento da linguagem, pois um enunciado constitui-se sempre em relação a outro, ou seja, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”.

Assim sendo, o sujeito é relativamente livre dentro do contexto social em que se encontra, pois é seu mundo interior que deve se adaptar às possibilidades de expressão linguística e não estas que devem se organizar em função de sua atividade mental, afinal esse sujeito está inserido em uma cultura, que carrega uma ideologia e tem uma história. Além disso, a atividade mental é focada antes sob um viés sociológico que psicológico, conforme evidencia o trecho a seguir:

A personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 117).

Essa visão apresenta a língua como uma manifestação social de interação, feita através da enunciação, e não como um sistema abstrato de normas. As normas existem, mas não são determinantes das práticas de linguagem, uma vez que, conforme Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004, p. 92; p. 95), “a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas”, pois a forma linguística “sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso”.

A discussão feita sobre oração e enunciado, no artigo “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN [1952-53] 1992), é um bom exemplo para esclarecer as diferenças entre práticas de linguagem em contextos enunciativos e sistema abstrato de formas/ normas linguísticas. Nesse texto, Bakhtin afirma que uma língua só se efetua através de enunciados (orais e escritos) relacionados a diferentes esferas da atividade humana.

Cada uma dessas esferas influencia diretamente na elaboração e na apresentação dos enunciados, determinando seu conteúdo temático (tema), seu estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e, sobretudo, sua forma composicional (estrutura), formando os gêneros do discurso, que são definidos como “tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal” (BAKHTIN [1952-53] 1992, p. 279). Ou seja, os gêneros discursivos são dados como formas típicas de enunciados que refletem a esfera de circulação à qual pertencem e organizam a elaboração dos discursos de cada sujeito. Para o autor,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida (BAKHTIN [1952-53] 1992, p. 282).

Por isso, critica práticas formalistas que ignoram o papel do outro na interlocução e não entendem a enunciação como um processo. Critica também a fragmentação dos elementos linguísticos dada pela gramática, pela fonética e pela lexicologia, preocupadas em traçar definições do tipo: “o fluxo verbal divide-se em orações, que se dividem em frases, que se dividem em palavras, que se dividem em fonemas...”. E, por fim, critica a definição dada a *discurso*, afirmando haver uma confusão terminológica em torno do termo, por classificarem discurso como sendo qualquer enunciado.

Sua colocação é a de que discurso equivale a enunciado sempre que compreende interlocutores que se alternam, gerando atitudes responsivas²³, um em relação ao outro. Daí dizer que o enunciado é a unidade real de funcionamento da língua e não uma unidade da língua, como a oração. Esta tem sentido lógico-semântico apenas no interior do sistema linguístico, não tem um autor e nem a propriedade de gerar uma resposta. Já o enunciado tem sentido por ter um autor inserido em determinado contexto sócio-histórico, que suscita uma resposta do outro ao qual se dirige. De acordo com o autor,

a relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo – relações de pergunta-resposta, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc – é impossível entre as unidades da língua (entre as palavras e as orações), tanto no sistema da língua (no eixo vertical), quanto no interior do enunciado (eixo horizontal) (BAKHTIN [1952-53] 1992, p. 294).

Para Bakhtin, a natureza da oração é abstrata, só adquire sentido no contexto de um enunciado. A constatação do autor é a de que não se aprende língua materna em dicionários ou gramáticas, mas sim através dos enunciados ouvidos e construídos na comunicação verbal. Esse é o enfoque de grande parcela dos estudos linguísticos contemporâneos que se influenciam pelas ideias do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e seu círculo.

Como um tipo de gramática enunciativa, descreveremos brevemente a *Grammaire du sens et de l'expression*, de Patric Charaudeau (1992). Sua obra fundamenta-se nos estudos semânticos sobre a linguagem, mas, conforme diz na contracapa, não pretende impor nenhuma teoria linguística, apenas responder à seguinte questão: quais são os meios de que dispõe o sujeito da linguagem para se expressar? Por

²³ A atitude responsiva sempre irá existir. Conforme Bakhtin ([1952-53] 1992: 291), “nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)”. Pode ser uma atitude responsiva ativa, com réplicas do ouvinte ao enunciado de seu interlocutor, ou uma atitude responsiva muda, sem respostas audíveis ao interlocutor, ou ainda um ato-resposta.

considerações como essa, além de reiterar, ao longo do volume, que retoma categorias da gramática tradicional, a fim de descrever os efeitos de sentido que produzem numa situação de comunicação, sempre tendo como foco o sujeito falante ou emissor e as operações enunciativas que realiza tendo em vista o receptor, entendemos que este é uma gramática enunciativa.

Na apresentação que faz da obra, o autor parte do pressuposto de que a língua é o único meio de que o sujeito dispõe para se reconhecer e ser reconhecido, ou seja, é uma garantia de identidade. Também afirma que a linguagem possibilita ao homem, sempre em interação com outros homens, a construção de sentidos para as coisas do mundo. Em função disso, diz que a linguagem é, ao mesmo tempo, sentido (discurso), comunicação (pragmática) e expressão (representação). Na integração desses três aspectos, sua proposta é descrever a linguagem considerando a intenção do sujeito falante, sua competência comunicativa e os **efeitos de sentido** produzidos no discurso. Para isso, parte de exemplos contemporâneos da língua em uso, como: conversas orais, textos de divulgação científica, jornalísticos, literários, didáticos e publicitários.

As categorias para análise desses dados baseiam-se nas classificações morfossintáticas estabelecidas pelas gramáticas em geral. Segundo o autor, não é possível ignorar séculos de tradição gramatical, mesmo porque ela é mantida no ensino e reconhecida como legítima pelos usuários da língua; além disso, é preciso conhecer esse patrimônio para poder criticá-lo. A intenção de Charaudeau (1992) é trazer explicações semântico-discursivas para as tradicionais classificações gramaticais.

A obra é dividida em três partes e sua organização diferencia-se da estabelecida pelas gramáticas tradicionais, que normalmente são divididas em: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe. A primeira parte chama-se “Os mecanismos do sentido e a construção de palavras”. Inicia-se com explicações sobre o *signo* e os processos de construção de sentidos, para, em seguida, apresentar traços formais e semânticos das classes de palavras, aspectos de sua estrutura e formação, e, ao final, trazer explicações sobre *o valor social do signo*, a fim de mostrar que o sentido das palavras deve ser considerado de forma contextualizada, tanto que os exemplos que traz são textos integrais ou fragmentados, mas sempre com considerações sobre o porquê de determinada escolha lexical ou sintática, a intenção do autor do texto e o interlocutor vislumbrado.

A segunda parte chama-se “As categorias da língua” e descreve as categorias gramaticais em sua relação com as partes do discurso. Parte de aspectos morfossintáticos tradicionalmente construídos e propõe vários rearranjos em relação à classificação morfológica e à função sintática, tendo como base o sentido expresso. O fundamento para isso é a descrição de “particularidades semânticas” e de “fatos do discurso” ou

“efeitos de sentido”, por isso traz considerações sobre argumentação e relações lógicas, afirmação e negação, modalização e modalidades explicativas.

A terceira parte chama-se “Os modos de organização do discurso” e traz explicações sobre os princípios e processos de organização do discurso, a fim de mostrar como as “categorias da língua” podem ser usadas na comunicação e expressão. Trata especificamente dos discursos explicativos, descritivos, narrativos e argumentativos, definidos como *modos de organização do discurso*.

Segundo Charaudeau (1992, p. 641-642), cada um desses modos possui uma *função de base* que os define e um *princípio de organização* que indica os recursos linguístico-discursivos a serem utilizados em sua elaboração. Por exemplo: o *modo* de organização narrativo tem como *função* construir uma sucessão de ações, em um tempo, a fim de contar algo ocorrido com os personagens; seu *princípio de organização* deve obedecer à lógica narrativa de apresentar personagens e ações e definir um narrador para contar a história.

Esses quatro modos de organização do discurso predominam em *tipos de textos* variados, definidos pelo autor como manifestação material do lançar-se em um ato de comunicação, em determinada situação, para servir ao projeto de dizer de um determinado locutor. Um dos exemplos dados é o editorial, definido como um tipo de texto da imprensa, que tem os discursos descritivo e argumentativo como modos dominantes e o explicativo como um modo que pode aparecer conforme a intenção do autor do texto (CHARAUDEAU, 1992, p. 645-646).

1.6. Considerações Finais

O percurso histórico aqui apresentado permite-nos concluir que a gramática tradicional não nasce como ciência, pois tem uma finalidade técnica, normativa e pedagógica. Já os modelos funcional e enunciativo podem ser entendidos como científicos, haja vista que são desdobramentos da Linguística Moderna do século XX, partem de uma fundamentação teórica para as sugestões que apresentam e apontam para a construção de novas perspectivas em relação à reflexão sobre a língua e a linguagem. Exemplos disso são as propostas de gramáticas que não se filiam à norma, mas sim ao uso, ao desempenho linguístico, à construção de efeitos de sentido, ou seja, à situação real de interação social e trocas linguísticas.

Entendemos ser possível associar esses paradigmas às primeiras discussões filosóficas sobre a linguagem na cultura ocidental, pois, em ambos os casos, há uma preocupação com o usuário da língua e as

constantes operações e reflexões que faz sobre ela²⁴. Um passo a avançar é estudar o(s) tipo(s) de abordagem da gramática que aparecem nos PCN e nas políticas do livro didático, PNLD, para depois verificar que impacto esse conjunto de ideias e discursos tem nos materiais/ livros didáticos em uso hoje no Ensino Fundamental II. Esses são os objetivos dos próximos capítulos.

²⁴Benveniste ([1974] 1989: 30) diz que “para nós, ocidentais, a linguística nasceu na Grécia, quando os filósofos mais antigos, contemporâneos do despertar do pensamento filosófico, começaram a refletir sobre o instrumento de reflexão e conseqüentemente sobre o espírito e a linguagem”.

Capítulo 2

A gramática na história da disciplina Língua Portuguesa e do LDP: tratamento didático e propostas teórico-metodológicas

Este capítulo apresenta brevemente a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil e também a do livro didático de Português, tendo como objetivo específico descrever o tratamento didático dado à gramática ao longo dos anos. Além disso, serão apresentadas algumas das principais discussões e propostas para o ensino de gramática, elaboradas por linguistas brasileiros, a partir da década de 1980, a fim de identificar sugestões teórico-metodológicas, advindas da esfera acadêmica, sobre como proceder nas aulas de língua materna.

Os resultados dessas reflexões servirão ao objetivo de analisarmos, nos capítulos subsequentes, como as discussões científicas foram revozeadas pelos PCN e aplicadas na avaliação do livro didático, PNLD, políticas que tentam escrever uma nova história para o ensino de Língua Portuguesa.

É válido esclarecer que a análise de estudos desenvolvidos após a elaboração dos PCN se justifica por abordarem questões relevantes para o ensino de gramática, cujo impacto pode se dar nas avaliações dos LDP, nas propostas curriculares de estados e municípios e na prática docente.

2.1. Cultura escolar – visão panorâmica

Petit (1994) expõe um panorama parcial da Sociologia e História da Educação, indo dos séculos XI ao XIX, a fim de refletir sobre como surgiram as primeiras organizações escolares no Ocidente, inicialmente ligadas às corporações de ofício, e como se deu seu processo de estatização. Seu olhar abrange desde a escola primária até a organização das universidades, tendo como referência fatos ocorridos na França e em Genebra. A preocupação do autor está em refletir sobre como o Estado centralizou e organizou as divisões escolares, fortalecendo as bases sociais de oposição e hierarquias existentes, ou seja, mostrar que “a cultura escolar organiza-se em subconjuntos sócio-simbólicos que se definem uns aos outros” (PETITAT, 1994, p. 45). Seguindo tal raciocínio, cabe mencionar, por exemplo, as diferenças entre tipos de escola voltados a

públicos sócio-economicamente distintos²⁵, a seleção dos objetos de ensino, o valor de destaque que as práticas de leitura e escrita passam a ter, sendo associadas a prestígio social, e as condições de acesso à escola. Petitat chama atenção para o fato de a camada pobre da população valorizar a cultura escrita representada e dada pela escola, em detrimento da cultura oral corriqueira. Ao agir desse modo, tal grupo tentava se integrar sócio-politicamente, ao mesmo tempo em que perpetuava as situações de dominação, pois a escola nasce para atender às demandas da cidade, que era a minoria abastada, e não às do campo, onde se encontrava a maioria pobre da população²⁶.

Dessa maneira, ocorre o que Lahire (1993) define como *escripturalização* dos saberes, isto é, as formas de relação social passam a se valer da cultura escrita e a escola fica sendo o lugar, por excelência, de sua disseminação. Em função disso, adquire uma dimensão política forte, pois era frequentada pela camada mais abastada da população, que já detinha o poder político-econômico e ia em busca do conhecimento cultural. O autor traz como exemplos disso a investida da burguesia francesa do século XVIII na **enciclopédia** como símbolo de apropriação do conhecimento e a generalização do ensino gramatical, no século XIX, como meio para se aprender *corretamente*²⁷ a língua materna e fortalecer os estados nacionais que se firmavam e necessitavam de uma unidade linguística. A metodologia consistia em desenvolver os estudos gramaticais em língua nacional tendo como base a gramática latina que, conforme Petitat (1994), era estudada através dos clássicos da Literatura Antiga, algo que vinha desde o final da Idade Média, quando surgiram os primeiros colégios no Ocidente.

É importante considerarmos essas questões, pois elas nos indicam o que a escola representou e representa enquanto instituição controlada pelo Estado, originalmente criada para a disseminação de saberes organizados através de currículos, disciplinas escolares, seriação, materiais didáticos, espaço físico, divisão do tempo, entre vários outros fatores que nos permitem inferir sobre o que é valorizado social e culturalmente em determinada época. Afinal, de acordo com Savianni (2005), as prescrições e realizações escolares

²⁵ O autor compara o ensino ministrado nos colégios, de cunho humanístico, centrado na gramática latina, na retórica e na dialética, como sendo bastante diferente do desenvolvido nas escolas de caridade, cujas preocupações eram a alfabetização e o ensino de um ofício.

²⁶ Vemos, então, que não é de hoje que a escola trabalha com a ideia do universo letrado se contrapondo a e excluindo o uso da oralidade.

²⁷ Com base em Fiorin (1999), dizemos que a escrita era considerada o reflexo da fala, ao mesmo tempo em que servia para estabelecer as regras sobre como falar; desnecessário dizer que a variação linguística adotada como modelo era a falada pela camada mais abastada da população, que era minoria, e o que prevalecia era a visão de língua como norma, algo que vigora ainda na atualidade, conforme Britto (1997).

correspondem a uma seleção historicamente interessada do que a sociedade pretende de uma juventude em formação. Nesse sentido, podemos também entender como esse tipo de escola foi implantado no Brasil, quais as tradições que permanecem e o que se modificou.

Para isso, falaremos um pouco sobre a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, focando gramáticas, antologias e livros didáticos enquanto fontes que, embora não sejam necessariamente a prática, documentam um estilo de prática de determinada época, tanto que são considerados como alguns dos instrumentos mais importantes para as pesquisas sobre a história das disciplinas escolares. Conforme os dados de Alain Choppin (2004), que realizou um estudo detalhado sobre o estado da arte das pesquisas sobre o livro e as edições didáticas, recentemente houve um aumento de pesquisas com esses objetos em função, também, dos interesses da História da Educação.

Exemplos e referências nessa área são os trabalhos de Razzini (2000) e Soares (2001), que estudaram os aspectos sociais, históricos e culturais relacionados à *Antologia Nacional*, coletânea de textos literários utilizada por estudantes brasileiros que chegavam aos estudos secundários, ou seja, às séries finais do antigo ginásio e ao antigo colegial. A primeira edição da obra data de 1895 e a última (43ª), de 1969, o que revela um caso raro, pois foi um material que permaneceu por, pelo menos, 74 anos, formando gerações nos estudos sobre língua e literatura nacionais. As investigações de Razzini (2000) foram motivadas pelo interesse em entender o porquê dessa longevidade. Já o principal interesse de Soares (2001) foi pesquisar qual a concepção de professor leitor presente na *Antologia* e compará-la à concepção de professor leitor presente no LDP quando de seu surgimento, nos anos 1950, já que se trata de materiais que pretendem a formação de leitores.

Outra referência nessa área é o trabalho de Soares (2002), que apresenta a história da Língua Portuguesa como uma disciplina curricular e também a história do LDP a partir do estudo sobre os principais materiais didáticos utilizados desde o século XVIII, as legislações para o ensino de língua desde a época colonial e os aspectos sócio-culturais relativos a esses processos. É com base principalmente nessas autoras e em suas já mencionadas pesquisas que desenvolvemos o tópico a seguir.

2.2. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: histórico da disciplina e do LDP

Soares (2002), ao traçar a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mostra que esta disciplina entra tardiamente no currículo escolar: sua ascensão ocorre somente no final do século XIX, após inclusão, em 1869, nos exames preparatórios do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, para os cursos

superiores. Antes, à época do Brasil colonial, a língua portuguesa era ensinada apenas como instrumento de alfabetização, pois o modelo educacional seguia a tradição europeia, privilegiando o ensino de latim como “*um traço distintivo da elite*” (RAZZINI, 2000). Tanto que, nos cursos secundários, ministrados por jesuítas, eram estudadas a gramática latina e a retórica, esta última através de textos em latim. Além disso, o português, apesar de ser o idioma oficial desde a colonização, não era predominante, pois era falado por uma minoria. O que prevalecia era a *língua geral*, que correspondia à aglutinação das várias línguas indígenas oriundas do tupi e era a língua para a comunicação dos que viviam em território nacional. Essa língua foi sistematizada por José de Anchieta, em 1595, na *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*²⁸.

Com a intenção de modificar esse quadro, em 1757, o Marquês de Pombal decreta reformas referentes ao idioma e ao ensino de língua: torna obrigatório o uso do português em todas as colônias de Portugal, bem como o estudo da língua portuguesa nas escolas²⁹. No Brasil, esse ensino passa a ser feito através das disciplinas gramática e retórica, sem mais contar com os jesuítas como professores, pois foram destituídos da função em 1759, quando Marquês de Pombal, com a intenção de diminuir a influência da Companhia de Jesus na administração portuguesa, decreta que sejam expulsos das colônias onde se encontravam.

Conforme Soares (2002), apesar dos desmandos³⁰, as reformas pombalinas contribuíram para a consolidação do português no Brasil e para sua valorização no ensino, que passou a se desenvolver através dos seguintes procedimentos: nas séries iniciais, ocorria a alfabetização; na sequência, ensinava-se a gramática da língua portuguesa e, depois, por comparação e contraste, estudava-se a gramática do latim. Com base nos materiais didáticos do período, a autora afirma que a retórica (estudos sobre a arte de bem falar e produzir discursos) era ensinada paralelamente aos estudos gramaticais, como uma outra disciplina e, até meados do século XIX, incluía a poética (estudos sobre os gêneros literários) entre seus conteúdos.

²⁸ Apesar de a primeira gramática do Português ter sido publicada em 1536, escrita por Fernão de Oliveira, e várias gramáticas terem sido produzidas no século XVII, não havia condições para se estabelecer a disciplina e difundir gramáticas no Brasil, dada a realidade linguística da época (SOARES, 2002).

²⁹ Isto, ainda que tardiamente, vem como uma das formas de Portugal impor seu domínio ao Brasil. De acordo com Gallo (1996: 102), “ser brasileiro” é algo determinado histórica e ideologicamente, pois é estabelecida uma “relação direta e paradoxal entre norma linguística e nacionalidade: quanto mais de acordo com as normas da língua disciplinar (a portuguesa), mais brasileiro”.

³⁰ De acordo com Bagno (2003: 78), as reformas pombalinas caracterizam o autoritarismo das políticas linguísticas que passam a vigorar no Brasil. Segundo o autor: “o português só se tornou a língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas”.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, poética e retórica são desmembradas e os estudos sobre a língua passam a ser feitos através das disciplinas gramática, retórica e poética, recompondo o *trivium* que, conforme Rojo (2008, p. 77), “se exercia em latim” e “reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra”, numa formação estabelecida nas universidades da Idade Média e que remonta à Antiguidade Clássica, o que atesta a composição e, sobretudo, a divisão histórica do ensino de língua. Além disso, evidencia que o português tinha uma função instrumental, pois o ensino era feito em latim e prevaleciam as disciplinas clássicas.

De acordo com Razzini (2000), esse quadro se modifica em 1869, quando é instituída a obrigatoriedade de exames de Língua Portuguesa para o ingresso nos cursos superiores, o que contribui para a ascensão da disciplina; tanto que, em 1871, gramática, retórica e poética são reunidas em uma única disciplina e é criado no Brasil o cargo de professor de Língua Portuguesa. Apesar dessa junção, permanece a distinção entre ensino sobre o sistema da língua (gramática) e ensino de literatura (poética); os estudos retóricos perdem espaço, especialmente a oratória, pois passa a ser valorizado o “escrever bem”, dando início à *era da composição escolar* (cf. BUNZEN, 2005). Conforme Soares (2002), essas mudanças são atestadas pelos materiais didáticos utilizados do final do século XIX até as cinco primeiras décadas do século XX: gramáticas e coletâneas de textos literários.

O material mais significativo do período foi a *Antologia Nacional* (1895-1969), coletânea de textos organizada pelos professores do Colégio Pedro II, Fausto Barreto e Carlos de Laet, que permaneceu em uso por muitos anos, formando gerações e fazendo parte da memória afetiva dos estudantes que a utilizaram, conforme atestam os depoimentos de Manuel Bandeira e Pedro Nava, recolhidos por Soares (2001)³¹. De acordo com Razzini (2000), o sucesso se explica porque a *Antologia* surge com uma coletânea de autores bem diferente das seletas anteriores: vai do contemporâneo ao clássico, isto é, do presente para o passado, e em língua nacional³², o que permite uma maior identificação dos leitores com a obra.

Em termos de organização, tinha basicamente uma seleção de textos literários representativos de autores portugueses e brasileiros que eram apresentados aos alunos antecidos de breves comentários e notas explicativas. Barreto e Laet escolheram escritores do que eles chamaram de: (i) *fase contemporânea*

³¹ Ambos remetem-se nostalgicamente às leituras oralizadas de textos literários conduzidas pelos professores e aos estudos gramaticais e ortográficos feitos à exaustão a partir dos textos da *Antologia*.

³²“Nacional” refere-se à língua comum a Brasil e Portugal (SOARES, 2001). Conforme Fiorin (1999: 152), o prefácio da obra revela que “a intenção é ensinar como se fala para depois aprender como se falava”.

(séculos XX e XIX, depois de 1820), (ii) *fase acadêmica* (princípio do século XIX e século XVIII), (iii) *fase seiscentista* (século XVII), (iv) *fase quinhentista* (século XVI) e (v) *fase medieval* (princípio do século XVI ao século XIII). De acordo com Razzini (2000), com o passar das edições, a *Antologia* vai se tornando mais brasileira, pois conta cada vez menos com textos de autores portugueses e dá mais espaço aos autores brasileiros³³.

Além da representatividade dos autores, a abordagem de temas relacionados à pátria e que tratassem de valores morais, contribuindo para a formação moral e ética dos alunos, também foi critério para a seleção dos textos, que eram utilizados para leitura literária, exercícios morfosintáticos e de versificação, ditados, ou seja, atividades que visavam tanto à formação de leitores quanto à aprendizagem da língua de acordo com os critérios da gramática tradicional e normativa. A concepção de ensino do período, e desde a Antiguidade Clássica, era a de que o aprendizado se dava pela imitação. A *Antologia*, através da coletânea de textos que reunia, trazia implícito seu modelo de língua a imitar; o que se desviasse daquilo seria errôneo, conforme Fiorin (1999).

Dessa forma, vemos a *Antologia* como um material didático que revela uma preocupação com a língua e com a cultura nacional, algo comum a quase todos os países que visavam à constituição de sua identidade como nação³⁴. No Brasil, isso é intensificado após a proclamação da República, que almejava a formação do cidadão republicano como alguém que valorizasse imensamente a pátria, a família e os símbolos nacionais, tivesse uma cultura geral abrangente, soubesse ler e escrever bem, dominasse as quatro operações matemáticas e fosse bastante disciplinado para o trabalho na sociedade urbana em desenvolvimento. Essa formação discursiva envolve tanto a minoria dos indivíduos que tinham acesso à escola quanto a maioria do país, composta por analfabetos (cf. GALLO, 1996). A expansão dos grupos escolares no estado de São Paulo, estudada por Souza (1998), ocorre alicerçada nesses ideais e confirma o pressuposto de Petitat (1994) de que a escola reproduz e produz a sociedade. Nesse sentido, Razzini (2000)

³³ Gallo (1996) pondera que o Brasil do século XIX assiste à expansão de uma produção literária nacional, porém os escritores eram nascidos no Brasil, mas formados *na* Europa e *pela* Europa.

³⁴ De acordo com Choppin (2004: 554): “No Ocidente cristão, o surgimento da literatura escolar no sentido moderno do termo, coincide com o período em que se constituem e se organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa, instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude. Mas os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino serão revestidos então de uma dimensão ‘supranacional’: são os mesmos produtos editoriais que, importados ou, mais tarde, produzidos no próprio local, se encontram em diferentes regiões da Europa ou do mundo onde floresceram associações de educadores”.

conclui que a grande aceitação da *Antologia* reflete o quanto a obra se adequou aos interesses ideológico-culturais do período.

Numa análise que também contribui para justificar o uso da *Antologia* por tanto tempo, Soares (2001) estuda o perfil do professor de Língua Portuguesa que se pode depreender da obra. A autora destaca o fato não haver qualquer atividade didática relacionada à análise dos textos, bem como algum tópico gramatical seguido de exercícios; há apenas poucas notas explicativas, de pé de página, donde conclui que era tarefa do professor preparar as atividades e apresentá-las aos alunos. Além disso, ressalta que, ao longo das várias edições, o prefácio da obra sempre foi dirigido diretamente ao professor, com orientações sobre o modo como se apresentava o material e mais nove páginas com noções gerais sobre sintaxe. É válido lembrar que, até aos anos 1940, o professor de Língua Portuguesa associava uma gramática ao uso da *Antologia*. Soares (2001) destaca um conjunto significativo de gramáticas produzidas para uso escolar na primeira metade do século XX.

Para a autora, o fato de a *Antologia* ter sido usada por vários anos relaciona-se à disponibilidade do professor, que era “quase sempre um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino³⁵” (SOARES, 2002, p. 166), em estudar e preparar atividades a partir de um material que tinha em média 600 páginas, nas quais cada texto tinha por volta de cinco páginas, bem como ao fato de a escola da época estar restrita a um seletivo grupo de alunos, os “*filhos-família*” (HOUAISS, 1985 *apud* SOARES, 2002), a quem era mais imediata a identificação com a linguagem dos textos da coletânea.

A partir dos anos 1950, começa a haver mudanças na realidade do ensino de Língua Portuguesa, pois o acesso à escola torna-se mais amplo, “como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização” (SOARES, 2002, p. 166), o que acarreta a necessidade de um número maior de professores, que passam a ser selecionados com menos rigor nos critérios.

Além disso, a remuneração desse profissional cai em função do aumento da oferta de mão de obra, que conseqüentemente passa a se submeter a maiores jornadas de trabalho e a ter menos tempo para preparar as aulas. É nesse período que surge o LDP, um material didático voltado para um outro perfil de

³⁵ De acordo com Soares (2001), os autores das seletas e antologias em geral eram médicos, advogados, membros da Academia Brasileira de Letras ou renomados funcionários públicos, que tinham uma sólida formação humanística e também se dedicavam ao ensino de Língua Portuguesa.

professorado e de alunado (BATISTA, 1999; BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005; ROJO, 2008; SOARES, 2001; 2002)³⁶.

Ao reconstituir a história do LDP, Bunzen (2005) postula que este é um gênero do discurso secundário, resultante da confluência de três outros gêneros: a gramática, a antologia e a aula, pois os conteúdos originários das gramáticas e das coletâneas de textos são intercalados com atividades próprias da esfera pedagógica, como observar, ler, responder e acompanhar explicações didáticas, agora não mais realizadas pelo professor, mas por autores de livro didático. De acordo com Bunzen & Rojo (2005), em função da necessidade de sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelos didáticos, tendo, portanto, que apresentar uma metodologia de ensino, a autoria dos LDP vai se deslocando, com o passar do tempo, dos intelectuais e estudiosos do idioma, com sólida formação humanística, para os professores de Língua Portuguesa, com experiência docente ou formação em Didática e Pedagogia, num processo paralelo e semelhante ao que ocorre com a profissão de professor: antes um sinal de *status*, depois um meio para ascensão social.

Segundo esses autores, o LDP “nasce entre as décadas de 50 e 60 e encontra seu lugar, tal como o conhecemos hoje no Brasil, na década de 70 do século passado” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 73). O que ocorre entre as décadas de 1950 e 1960 é um agrupamento da gramática com a coletânea de textos, em um único livro. Porém, havia uma separação entre essas disciplinas (que outrora eram disciplinas independentes para o ensino de língua), pois os LDP traziam uma divisão entre o que fosse estudo gramatical e o que fosse estudo do texto. O final da década de 1960 assiste a uma fusão entre as duas frentes, pois são produzidos LDP divididos em unidades didáticas, cada uma delas com espaço para a análise do texto e para o tópico gramatical.

Mesmo assim, prevalece a concepção de língua como norma, pois o que se privilegia é o enfoque gramatical, uma vez que a coletânea dos LDP é composta basicamente por textos literários, que servem como pretexto para o ensino da gramática normativa e de um único modelo de língua a ser seguido. A justificativa para isso são os séculos de prevalência da gramática tradicional no ensino de língua materna, conforme mostramos no primeiro capítulo. Soares (2002) justifica esse quadro como sendo também consequência do abandono dos estudos sobre poética e retórica na escola.

³⁶ O LDP, desde seu surgimento, caracteriza-se como um material que planeja as atividades didáticas, apresentando uma seleção de conteúdos, bem como o modo de distribuí-los e aplicá-los. Além disso, com o passar das décadas, seu discurso foi cada vez mais sendo dirigido diretamente ao aluno, quase como se fosse possível prescindir do professor para o desenvolvimento das atividades propostas.

Mas, já nos anos 1970, de acordo com a autora, a primazia da gramática é minimizada, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei nº. 5692/71) redireciona o ensino de Língua Portuguesa ao propor que a disciplina tenha um caráter instrumental, isto é, tenha o foco na *comunicação*, tanto que seu nome é alterado para a *Comunicação e expressão*, no 1º grau³⁷. Rojo (2008) indica que essa mudança caracteriza uma “virada pragmática” em relação ao tratamento da língua, pois a concepção passa a ser a da linguagem como um código através do qual emissor e receptor se comunicam, tanto que o modelo do circuito da comunicação e as funções comunicativas constam em propostas curriculares e LDP do período. O enfoque proposto por diretrizes curriculares, nesse momento, sob influência dos estudos da Teoria da Comunicação, é para a língua em uso e não mais para a língua como um sistema fechado.

Os LDP da época incorporam parte das mudanças propostas, pois, conforme Bunzen & Rojo (2005), na coletânea de textos, além dos literários, são incluídos outros de circulação social diversa, como textos jornalísticos, textos publicitários, quadrinhos, textos não-verbais, o que amplia as possibilidades de leitura. As atividades de gramática vêm associadas ao estudo de textos, porém, de acordo com Neves (2004), mantêm a tradição, pois não exploram os recursos linguísticos para a construção dos sentidos dos textos e abusam das definições, das classificações e da metalinguagem, o que nos permite concluir que o texto vem como mero pretexto para o ensino da gramática tradicional normativa. Segundo a autora, apesar de na coletânea prevalecerem os textos contemporâneos, nos LDP a gramática “continuou reduzida aos seculares paradigmas modelares, acoplados aos textos em cada uma das ‘lições’, arranjados numa sequência sem significação alguma para a realidade linguística” (NEVES, 2004, p. 69).

Na década de 1980, permanece, nas propostas curriculares oficiais, o enfoque na língua em uso. O diferencial desse período é a ênfase na produção escrita. É dessa época a publicação de *O texto na sala de aula*, um conjunto de artigos organizado por Wanderley Geraldi (1984) que discute o ensino de Língua Portuguesa e traz propostas didáticas tendo o texto como unidade básica de trabalho. A obra se destaca como referência na área, servindo de base à elaboração de propostas curriculares para vários estados e municípios.

Em relação ao ensino de gramática, Geraldi (1984, p. 63) sugere que o professor reserve uma aula por semana para essa prática, à qual denomina “análise linguística”. A metodologia proposta é partir das

³⁷ A LDB reflete o contexto político-ideológico em que foi promulgada, pois o regime militar, instaurado em 1964, pretendia o desenvolvimento econômico do país. “A língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento” (SOARES, 2002: 169), uma vez que eram necessários recursos humanos minimamente qualificados para o trabalho na indústria em expansão. Assim sendo, o ensino de língua materna adquire um caráter utilitário, voltado ao mercado de trabalho.

produções escritas dos alunos, selecionar um tópico de relevância e discuti-lo a partir de processos de reescrita que levem ao exame de problemas de ordem sintática, fonológica, morfológica, textual e estilística, pois “fundamenta esta prática o princípio ‘partir do erro para a auto-correção’”. Como se vê, um dos diferenciais da análise linguística é não se pautar por uma sequência de tópicos com base na organização da gramática tradicional e nem se guiar por sua metodologia de ensino, focada em explicações transmissivo-prescritivas a partir de sílabas, palavras ou frases, sem considerar o texto. Para o autor, “o ensino gramatical somente tem sentido se for auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno”.

Rojo (2008) destaca a obra organizada por Geraldí como sendo fundadora das práticas didáticas que tomam o texto como unidade de ensino, porém, a exemplo de Neves (2004), critica as práticas e os livros didáticos do período que, sob influência dos estudos da linguística textual, trazem o texto mais como suporte para análises gramaticais e estruturais, focando a tipologia textual, sem considerá-lo em suas possibilidades de diálogo e produção de efeitos de sentido.

No artigo “O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa”, Rojo (2006c) faz críticas nessa mesma direção ao analisar as orientações dadas pelos PCN, documento lançado em 1998 e que, portanto, representa as discussões atuais para o ensino de língua materna. A autora ressalta o caráter inovador dos referenciais por proporem “o texto como unidade e o gênero como objeto de ensino”, afirmando ser essa proposta mais condizente com a conjuntura atual que, em decorrência da globalização e da informatização, confere maior importância ao trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal. Por isso, é coerente que os objetivos dos currículos oficiais voltem-se para as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, não mais para o conhecimento enciclopédico, tecnicista, conteudista e descontextualizado, pois visam à preparação de cidadãos para o trabalho e para as práticas cotidianas de uma sociedade letrada, na qual a difusão de textos é cada vez mais ampla. Porém Rojo (2006c, p. 59) critica o tratamento ambíguo que os PCN dão à noção de gênero, que ora é dada como *gênero textual*, desconsiderando seu valor de “universal concreto” e valendo-se das regularidades formais/estruturais/modelares que o compõem; ora é dada como *gênero do discurso*, de acordo com a concepção bakhtiniana. Esta, para a autora, parece ser a melhor opção, pois considera o “objeto-texto em sua integralidade”³⁸. Tal ambiguidade, em muitos casos, resulta em práticas e materiais didáticos que privilegiam o texto em seus aspectos estruturais e não em suas possibilidades de construção de efeitos de sentido, daí a proposta de Rojo (2006c), com a qual concordamos,

³⁸ Como os PCN apontam para as duas possibilidades, faremos menção a *gêneros textuais/discursivos* ao nos referirmos à proposta do documento.

para que o texto adentre a sala de aula de leitura e de escrita pelas múltiplas vozes que pode trazer e pelo seu potencial de significações e de uso efetivo, não sendo pretexto para modelização ou gramaticalização.

Nesse sentido, é válido tomarmos a colocação de Bunzen (2004) de que o conceito de gênero discursivo é utilizado para desestabilizar práticas de ensino vistas como tradicionais, pois é mais resistente à gramaticalização e funciona como uma força centrífuga que procura trazer para a escola o plurilinguismo, o heterogêneo e não mais o homogêneo. Segundo o autor, a proposta dos PCN, de ter o texto como unidade e o gênero como objeto de ensino, possibilita que a linguagem seja abordada como um objeto que proporciona reflexão e análise, permitindo o debate, o diálogo, a intertextualidade, a leitura crítica e a pesquisa, o que contribui para a construção de um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo.

As atuais coleções de LDP procuram se guiar por essas orientações, uma vez que significativa parcela dos critérios de avaliação do PNLD, como veremos no terceiro capítulo, incide sobre o tratamento didático dado aos gêneros textuais/discursivos. Em relação às atividades gramaticais, há um direcionamento para que os objetos de ensino de gramática sejam estudados a partir dos gêneros textuais/discursivos, uma vez que o que se espera é a reflexão sobre a língua em uso. Porém, são poucos os resultados bem sucedidos nesse sentido, conforme mostra o trabalho de Bräkling (2003). De acordo com a autora, salvo algumas exceções, os LDP produzidos recentemente³⁹ ainda trazem o texto como pretexto para gramaticalização e modelização, além de privilegiar o ensino da gramática tradicional, sob um viés transmissivo, com abuso das nomenclaturas, classificações e definições que marcam a metalinguagem como um fim em si mesmo.

Sobre esses dados, Rojo (2003) pondera que, apesar de os critérios de avaliação do PNLD sinalizarem que esperam uma abordagem gramatical reflexiva e construtivista das coleções de LDP, a maioria das obras avaliadas privilegia a transmissão de conceitos, em um tratamento didático que pouco relaciona os objetos de ensino aos gêneros textuais/discursivos. Entre as justificativas para isso, a autora aponta as práticas cristalizadas da esfera escolar no que diz respeito ao ensino gramatical e a falta de consenso na esfera acadêmica em relação ao tema. Diante disso, afirma que não cabe ao PNLD excluir coleções que se alinham mais às práticas tradicionais de ensino, donde se deduz que há um padrão de qualidade desejado para o LDP e há os livros aceitos pelo programa.

Assim sendo, é possível concluir, a partir desse percurso histórico, que o momento atual da disciplina Língua Portuguesa é marcado, sobretudo nos documentos oficiais (PCN, PNLD), por reflexões e propostas

³⁹ Bräkling (2003) apresenta resultados da análise de coleções de LDP avaliadas pelo PNLD/ 2002.

didáticas que têm como perspectiva a língua em uso e caracterizam a chamada virada pragmático-discursiva nos estudos da linguagem. A seguir, apresentaremos alguns dos principais trabalhos nessa área, desenvolvidos por linguistas brasileiros, destacando o que propõem para o ensino de gramática.

2.3. Propostas teórico-metodológicas para o ensino de gramática

Soares (2002) credita as mudanças no ensino de Língua Portuguesa principalmente às ciências linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Análise do Discurso), que foram introduzidas nos cursos de formação de professores na década de 1960 e geraram maior impacto a partir dos anos 1980, no movimento de renovação do ensino, quando surgiram propostas alternativas ao ensino tradicional, apontando para a necessidade de relação entre as práticas de leitura e escrita e as atividades gramaticais, como vimos anteriormente. No percurso histórico que faz sobre a disciplina, a autora conclui que diferentes concepções sobre a linguagem resultaram na diferença de abordagem dos objetos de ensino: inicialmente, a língua como sistema; em seguida, como comunicação e, posteriormente, como discurso.

Nesse sentido, apresentaremos algumas das principais propostas de linguistas brasileiros para o ensino de gramática, elaboradas a partir da década de 1980. São propostas que discutem e indicam diferentes concepções de gramática e atividades gramaticais, tendo em comum o fato de sugerirem uma abordagem crítica, pois privilegiam o enfoque nos usos da língua na esfera social. A apresentação partirá de estudos mais diretamente relacionados à tradição linguística e à perspectiva funcional em direção aos estudos enunciativos e situados⁴⁰.

2.3.1. Propostas teórico-metodológicas de base funcional

Uma referência em discussões sobre o ensino de língua materna, com propostas elaboradas sob a perspectiva funcional, é o professor Ataliba Teixeira de Castilho. Em Castilho (1994), o autor propõe a renovação do ensino de gramática a partir de uma reflexão sobre a língua falada. Conforme explica, essa obra é resultado de vários estudos por ele desenvolvidos e coordenados, desde a década de 1980, como o

⁴⁰ Com base em Aparício (2006), entendemos que os trabalhos de Perini – *Para uma nova gramática do Português* (1985); *Gramática descritiva do Português* (1996); *Sofrendo a gramática* (1997) – influenciaram a elaboração de propostas curriculares do estado de São Paulo, bem como foram obras de referência para boa parte dos cursos de formação continuada dirigidos a professores de Português. Porém, por entendermos que o autor se filia à perspectiva gerativista de análise linguística e que tais obras não se caracterizam como propostas para o ensino de língua materna ao estilo do que fazem os autores aqui resenhados, não discutiremos seus trabalhos.

projeto “Gramática do Português Falado” e a elaboração de propostas estaduais de ensino, nos quais fica evidente sua concepção de língua como “um instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa, isto é, a capacidade de manter a interação social por meio da linguagem” (CASTILHO, 1991, p. 15).

Em Castilho (1994), assumindo o ponto de vista de que a língua falada é um objeto autônomo em relação à escrita, sua proposta é para que as aulas de gramática incorporem o conhecimento linguístico que o aluno tem ao chegar à escola: a conversação e, a partir daí, explorem as variedades linguísticas sócio-culturais, mostrando as diferentes maneiras de dizer, em diferentes registros, em diferentes situações. Paralelamente a isso, deve ser feito o trabalho com a produção escrita, considerando semelhanças e diferenças entre as modalidades. Além disso, deve-se esclarecer aos alunos que o bom desempenho linguístico, isto é, falar e escrever bem, ser bem sucedido na interação é o objetivo primordial para sua formação.

Sobre a análise gramatical, a proposta o autor é para que seja dada ênfase aos *processos* próprios da conversação, do texto e da sentença, deslocando, portanto, o foco tradicionalmente dado ao *produto*, que seriam as definições e classificações próprias da nomenclatura gramatical. Conforme Castilho (1994, p. 22), “a aula de gramática deve implicar numa atuação participante de professor e alunos, movidos pelo desejo de descoberta científica”; o percurso deve ser da descrição para a prescrição.

Também sob a perspectiva funcional e defendendo uma postura investigativa nas aulas de gramática inscreve-se o trabalho de Ilari (1985), para quem professores e alunos devem, em relação aos fatos da língua, “levantar hipóteses intuitivas, dar a essas hipóteses uma formulação exata, inferir suas consequências e confrontá-las com os fatos, para uma confirmação sempre provisória ou uma refutação” (ILARI, 1985, p. 11). Para que isso se concretize, o professor deve desautomatizar a visão corrente sobre os fatos da língua, de acordo com a qual se deve partir da gramática para depois se chegar aos textos.

Ilari (1985) também espera que os alunos experienciem os vários níveis e registros de fala, tanto que propõe que sejam incluídos elementos típicos da expressão falada entre os objetos de ensino e que sejam proporcionados exercícios relacionados às situações efetivas da língua em uso.

Em 2003, o autor encaminha essa proposta em *Introdução à semântica: brincando com a gramática*, pois traz uma reunião de atividades didáticas, como jogos, pesquisas, análises de charges e histórias em quadrinhos, entre outras, todas referentes à significação. Na sua opinião, as obras didáticas apresentam muitos exercícios referentes à gramática tradicional e poucos relacionados à significação. Por

isso, as atividades didáticas que apresenta pretendem estimular a atividade epilinguística, definida como um tipo de reflexão sobre a linguagem que as pessoas praticam espontaneamente, sem complicações de ordem terminológica.

Franchi (1988) também destaca a significação como sendo a questão mais importante para a teoria gramatical, tanto que define gramática como sendo o estudo das “condições linguísticas de significação. É uma resposta sistemática e, quando possível, explícita, à questão fundamental: por que e como (e para quem e quando) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam” (FRANCHI [1988] 2006, p. 88). Porém ressalta que a gramática praticada nas escolas não aborda essa vertente, pois não “estuda a variedade de recursos sintáticos e expressivos, colocados à disposição do falante ou escritor para a construção do sentido” (FRANCHI [1988] 2006, p. 88), além de pautar-se em uma metodologia que desconsidera a reflexão, pois “trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados” (FRANCHI [1988] 2006, p. 52).

Sua proposta não é para que os professores abandonem a gramática tradicional, mas para que busquem uma descrição mais completa e eficaz para a língua, além de estratégias de ensino diferenciadas. Por isso, incentiva a atitude criadora e não meramente reprodutora desse profissional. De acordo com Franchi ([1988] 2006, p. 35), “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora”.

Essa colocação, assim como a de que “saber gramática significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”, feita em Franchi ([1991] 2006, p. 22), levam-nos ao entendimento de que, nesse trabalho, o autor defende uma abordagem funcional para o ensino de gramática.

Sob essa perspectiva, Franchi (1991) afirma que todo falante, desde a mais tenra idade, interioriza, a partir de suas experiências linguísticas com outros falantes, um conjunto de regras e princípios próprios de seu saber linguístico, o que constitui uma **gramática interna** e lhe permite desenvolver sua competência comunicativa, isto é, a capacidade de entender e ser entendido, através da interação pela linguagem. Nesse caso, os conceitos: “gramática”, “regra gramatical” e “saber gramatical” adquirem sentido diferente do estabelecido pela gramática tradicional.

Com a intenção de sugerir uma proposta didática para o ensino de gramática, Franchi (1988) afirma que a escola deve ser um espaço rico de interação social a fim de poder reproduzir a **atividade linguística**, isto é, o uso da linguagem nas situações cotidianas, o que permitirá ao aluno desenvolver o saber linguístico que possui.

Paralelamente às atividades linguísticas, devem ser desenvolvidas as **atividades epilinguísticas**, definidas como as hipóteses de trabalho que o falante faz em relação à estrutura da língua na elaboração de objetos linguísticos mais complexos, ou seja, uma “prática que se opera sobre a própria linguagem” (FRANCHI [1988], 2006, p. 97). Para o autor, as atividades linguísticas e epilinguísticas devem fazer parte de quase todas as séries do Ensino Fundamental, devendo-se chegar a uma teoria gramatical apenas nas últimas séries dessa etapa escolar, quando o aluno já foi preparado para:

Um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma **atividade metalinguística**. (FRANCHI [1988], 2006, p. 98; ênfase adicionada).

Embasa essa proposta o entendimento de que cabe à escola oferecer aos alunos condições para o domínio da norma culta, através de um trabalho constante que contribua para aumentar o conjunto de recursos expressivos de que dispõem para produzir e compreender textos. Não se deve, porém, substituir uma modalidade por outra, mas sim “levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis” (FRANCHI [1991], 2006, p. 30). São essas concepções que o professor de Língua Portuguesa deve assumir, além de conhecer bem a gramática tradicional e a descritiva e ter uma sólida formação linguística, conforme o autor.

Com uma proposta semelhante à de Franchi (1988) e com críticas mais duras à tradição gramatical e à gramática tradicional inscrevem-se as ideias de Faraco (2006). O autor resgata a história da gramática na cultura ocidental a fim de mostrar que, em diferentes momentos, as obras e os enfoques gramaticais correspondem a interesses sócio-culturais distintos, por isso, diferenciam-se. Na Grécia Antiga, a reflexão sobre a linguagem voltava-se às artes de bem falar e bem escrever e ao entendimento das relações entre linguagem e pensamento, por isso o foco era na língua viva. Posteriormente, com o domínio do Império Romano, a intenção foi fixar uma norma e preservar o grego clássico, daí a imposição de um modelo único para o uso da língua. Na

Idade Média, a gramática centrava-se no estudo do latim como sinal de erudição e aristocracismo, o foco, portanto, era numa língua morta.

Tal modelo é exportado para o Brasil durante a colonização e prevalece nas escolas, deixando de fazer parte do currículo obrigatório apenas na década de 1960. Como já vimos neste capítulo, é com base na gramática latina, por comparação e contraste, que se organiza e desenvolve o ensino de gramática no Brasil, caracterizado pela imposição, através de reformas e decretos, do português padrão de Portugal como modelo de língua a ser seguido.

Faraco (2006) destaca que, nas possibilidades de mudança desse paradigma, quando da proclamação da Independência e em posteriores projetos de lei referentes à questão linguística, a opção sempre foi pela manutenção do padrão europeu, o que revela a postura conservadora, hierárquica e excludente da sociedade brasileira, refletida também no que diz respeito às questões da língua, pois sempre se reforça o desejo de preservação do normativismo e da gramatiquice, duas “pragas”, já apontadas em Faraco (1984), que prejudicam o ensino de Língua Portuguesa, contra as quais se deve lutar enquanto não for exterminado esse modelo pedagógico medieval, entendendo *normativismo* como a imposição de um padrão único para o uso da língua e *gramatiquice* como o abuso da metalinguagem e da taxonomia.

O autor é enfático ao dizer que:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais (FARACO, 2006, p. 25).

Portanto, sua opinião é a de que é indispensável uma ação reflexiva sobre a própria língua, paralelamente às atividades de leitura e escrita. O que propõe como metodologia é partir do conhecimento intuitivo que todo falante tem sobre a língua, em direção à sistematização do conhecimento gramatical, o que só faz sentido se for feito “de forma contextualizada e funcional (isto é, subordinada às atividades que visam o domínio das práticas de fala e escrita)”, conforme Faraco (2006, p. 26).

Segundo o autor, tal proposta metodológica consiste numa atitude científica de observação, reflexão e descrição, que deve fazer parte dos propósitos de ensino de Língua Portuguesa, assim como o conhecimento sobre a realidade sócio-histórica e cultural da língua, a fim de que se acabe o preconceito linguístico e a norma padrão não seja mais fator de exclusão social, haja vista a profusão de dicionários e

gramáticas do português falado, resultantes de estudos linguísticos que redefinem a noção de norma padrão. Para Faraco (2006), cabe ao professor transmitir e valorizar os diferentes padrões de uso da língua.

Por fim, destacamos o trabalho de Possenti (1996) como tendo pontos em comum com os trabalhos de Franchi (1988), mas sem fazer considerações sobre as atividades epi- e metalinguísticas, e de Castilho (1994), por propor um trabalho com as variações linguísticas e a gramática descritiva. Sua proposta geral é que as aulas de Língua Portuguesa concentrem-se em atividades de leitura, escrita e reescrita. Paralelamente a essas atividades, o professor desenvolverá o ensino de gramática, mas não da gramática tradicional, pois “é necessário sofisticar um pouco a noção de campo” (POSSENTI, 1996, p. 82).

O percurso metodológico deve privilegiar a **gramática internalizada**. Em seguida, a partir dos resultados das produções escritas, deve ser trabalhada a **gramática descritiva**, que consiste em comparar formas linguísticas a fim de estabelecer o que se adequa à regularidade de organização da língua, o que é diferença linguística, compondo as variações, e o que não se enquadra em nenhuma variedade, sendo definido como erro. Possenti (1996, p. 90) sugere que sejam trabalhadas noções como concordância verbo-nominal e estrutura sintática, mas que não seja cobrada a terminologia, de modo que ela passe “a ser dominada como decorrência de seu uso ativo, e não através de listas de definições”. Ao final, entendido o procedimento de comparar formas linguísticas sem julgamentos valorativos, deve ser abordada a **gramática normativa**, definida como “a explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas” (POSSENTI, 1996, p. 90). A sugestão é para que se ensine a variedade padrão sem depreciar as demais e evitando o abuso da metalinguagem.

2.3.2. Propostas teórico-metodológicas de base enunciativa

Em suas propostas para o ensino de língua materna, Geraldi (1984a, b, c; 1991; 1996) faz questão de marcar em qual concepção de linguagem se baseia, principalmente porque sinaliza ao professor de Português a necessidade deste orientar-se a partir de uma determinada concepção teórico-metodológica.

Já em suas primeiras considerações sobre o tema, nos artigos que escreve para a coletânea *O texto na sala de aula*, obra por ele organizada e que marca o movimento de renovação para o ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (1984, p. 44) defende um ensino fundamentado na concepção enunciativa de linguagem, de acordo com a qual os falantes se tornam sujeitos, pois “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. Para o autor, o que tradicionalmente se tem feito é o ensino de

metalinguagem e não o ensino de língua propriamente dito. Sua proposta, sob a concepção enunciativa, é para que o ensino de língua predomine.

Para isso, em “Prática de leitura na escola” (1984c), defende que o ensino seja centrado nas atividades de leitura, produção escrita e análise linguística, dadas de maneira integrada, pois, assim, o uso da linguagem ocorrerá de forma natural, evitando a tradicional artificialidade que torna a relação intersubjetiva ineficaz porque a simula.

Tal metodologia também é apresentada em “Unidades básicas para o ensino de Português” (1984b), com o diferencial de aí serem dadas sugestões didáticas sobre que temas abordar, quais os tipos de textos a serem lidos e produzidos e quais os aspectos linguístico-gramaticais a serem trabalhados em cada uma das quatro séries finais do Ensino Fundamental. No lugar da tradicional aula de gramática, o autor propõe o ensino de análise linguística.

Sugere uma aula por semana para essa prática, que deve partir de problemas textuais, estilísticos, sintáticos, fonológicos e morfológicos apresentados nas produções escritas dos alunos. Cabe ao professor selecionar tais problemas e mostrá-los aos alunos sob uma perspectiva investigativa, a fim de que, coletivamente, cheguem às conclusões sobre a organização e a estrutura da língua e possam reorganizar os textos, assim como contar com um maior repertório para produções futuras. O autor ressalta que apenas subsidiariamente o professor deve apelar para a metalinguagem, “quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão” (GERALDI, 1984, p. 47) e assim define análise linguística: “entendo por prática de análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas” (GERALDI, 1984c, p. 79).

Entendemos, então, que a perspectiva para o ensino de gramática que propõe Geraldi (1984) difere da perspectiva dada pela gramática tradicional, pois traz uma visão mais abrangente, ancorada nos estudos linguísticos e numa concepção enunciativa sobre a linguagem. A escolha do termo “análise linguística” revela isso, pois é um jargão próprio dos estudos e discussões linguísticas para fazer referência às reflexões e considerações sobre a linguagem sem o viés tecnicista, próprio da gramática tradicional que concebe a língua como representação do pensamento (*fala e escreve bem quem pensa bem*), mas com base na pesquisa sobre os usos da língua, considerando seus aspectos gramaticais, textuais e discursivos.

Em *Portos de Passagem*, Geraldi (1991) enfatiza a necessidade de um olhar científico sobre as atividades de linguagem na escola. Segundo o autor, nos séculos IV e V, o professor também era produtor de

conhecimento científico, mas, com a expansão do capitalismo, isso mudou, pois foram criadas escolas e as demandas passaram a ser maiores, por isso o professor deixou de produzir tais conhecimentos, mas não deixou de se manter atualizado. Porém, atualmente, está esquecida a função social do professor, que é a de ser “articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas” (GERALDI, 1991, p. 92).

Para o autor, é necessário resgatar isso, juntamente com o entendimento de que a ciência não é algo pronto e acabado, assim como a escola não o deveria ser. Porém, essa não é a realidade, especialmente no ensino de gramática, onde se vê “a distância cada vez maior entre o que os pesquisadores pensam sobre a estrutura da língua e o professor que a ensina (transmite) a seus alunos” (GERALDI, 1991, p. 97). Nesse sentido, esclarece que o que o incentivou a escrever *Portos de passagem* foi a constatação de que falta conhecimento teórico, especialmente sobre o campo da Linguística, aos professores de Português. Porém, enfatiza que não trará um roteiro pronto a ser seguido, mas sim reflexões baseadas na concepção enunciativa de linguagem, com a intenção de suscitar indagações e reorganização de práticas, lembrando, porém, que “não há ponte entre a teoria e a prática. A *práxis* exige construção permanente, sem cristalizações de caminhos” (GERALDI, 1991, p. XXVIII).

Desse modo, define a linguagem como uma atividade constitutiva, coletiva, histórica e social do sujeito, o qual deve ser encarado como fio condutor da reflexão sobre a mesma. Por isso, o ensino de Português deve ser pensado à luz da linguagem como interlocução, pois a interação verbal é o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos. A escola deve, portanto, estimular **atividades linguísticas**, que “são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1991, p. 20), ou seja, atividades de produção e leitura de textos.

Paralelamente a tais atividades, devem ocorrer as **atividades epilinguísticas**, “aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seus objetos”; são atividades que “independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (GERALDI, 1991, pp. 23-24).

Segundo o autor, as atividades epilinguísticas devem ser frequentes, pois são formas de tentar construir o conhecimento e não de apenas o reproduzir, já que, a partir delas, caminha-se para as **atividades metalinguísticas**, “aquelas que tomam a linguagem como objeto e não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual

falam sobre a língua” (GERALDI, 1991, p. 25), sendo, portanto, uma “reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1991, pp. 190-191).

A esse processo de reflexão sobre a língua, dado tanto pelas atividades epilinguísticas como pelas metalinguísticas, Geraldi (1991) dá o nome de **análise linguística**. Sob tal denominação, pretende focar o fato de a linguagem remeter a si própria, pois “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 1991, pp. 189-190). Portanto, o percurso metodológico sugerido por Geraldi (1991, p. 192) é partir das atividades linguísticas, para as epilinguísticas e, depois, para as metalinguísticas, incluindo aí as “reflexões sobre as estratégias do dizer”, ou seja, a análise linguística.

Vemos que essa proposta se assemelha bastante à apresentada por Franchi (1988), inclusive nos conceitos e escolhas terminológicas. O diferencial está na explicitação do conceito “**análise linguística**”, feita por Geraldi já em 1984 e redimensionada em *Portos de Passagem*, e na concepção enunciativa de linguagem assumida pelo autor, enquanto Franchi (1988; 1991) filia-se à perspectiva funcional.

Por fim, o trabalho de Geraldi (1996, p. 80) reitera as propostas dos trabalhos anteriores, afirmando que a reflexão⁴¹ linguística deve se dar concomitantemente às atividades de leitura e produção de textos e, “para que as práticas propostas não se tornem apenas outro rótulo para atividades tradicionais”, o autor defende a concepção enunciativa bakhtiniana para o trabalho com a linguagem em sala de aula, ressaltando que:

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 71, ênfase dada pelo autor).

Outro autor que defende o ensino a partir de uma concepção enunciativa de linguagem é Britto (1997), cujo trabalho destaca-se pela crítica que faz à gramática tradicional, especialmente à noção de norma culta por ela propagada e assumida como objetivo final do ensino de Língua Portuguesa. O autor chama atenção para o fato de a escrita sempre ter sido usada como instrumento de dominação cultural das classes privilegiadas e de haver uma longa tradição de se analisar os fatos da língua a partir das representações escritas que dela são feitas.

⁴¹ Nesse artigo, o autor trata como sinônimas as expressões “reflexão” e “análise” linguística.

Britto (1997) ressalta que os estudos sociolinguísticos e as gramáticas das línguas faladas mostram que há vários níveis, registros e variedades de fala, não havendo nenhuma modalidade que unifique tal diversidade e possa ser definida como *a norma culta*. Da mesma forma que o padrão escrito não pode ser classificado como expressão gráfica de qualquer modalidade oral. Portanto, é um equívoco pretender ensinar o português padrão.

Nessa mesma linha, inscrevem-se os trabalhos de Bagno (2002; 2003), que também condena a associação entre norma culta e padrão escrito, acentuando as críticas à gramática tradicional e aos gramáticos. Segundo Bagno (2002), no Brasil, os gramáticos e a gramática tradicional são valorizados porque a sociedade preserva, desde a época colonial, três características que mantêm e reforçam esse preconceito linguístico: o autoritarismo, a oligarquia e o elitismo. Uma das atitudes que faz para manter seu *status* é dar voz aos gramáticos que vendem a ideia de que é possível adquirir a “língua certa” e de que “brasileiro não sabe português”, inculcando o sentimento de depreciação na maioria dos falantes em relação aos usos que fazem da língua, gerando o que chama de “baixa auto-estima linguística”. Para que essa visão deixe de existir, Bagno (2002; 2003) afirma que é necessário um ensino crítico da norma padrão nas escolas, isto é, que considere os dados históricos referentes à questão da língua no Brasil e que valorize a diversidade linguística do país. Para ele, isso, lentamente, já vem ocorrendo.

Em Bagno (2002), afirma que, graças aos estudos linguísticos, o ensino de Português vem passando por transformações positivas. Como exemplos, destaca a publicação dos PCN, suas orientações para que se discuta a variação linguística nas escolas e os atuais LDP como materiais que têm permitido a implementação dessa nova cultura pedagógica.

2.4. Considerações finais

Os autores que aqui apresentamos, através da exposição de suas considerações e propostas para o ensino de gramática, são unânimes em enfatizar a necessidade de um sólido embasamento linguístico aos professores de Português, assim como em criticar a gramática tradicional, especialmente a metodologia de ensino a ela vinculada, que se restringe ao nível da frase, abusa da metalinguagem e das definições, toma como exemplos situações linguísticas artificiais e prescreve regras tendo como base um modelo único para o uso da língua.

Entendemos que Geraldi (1984a, b, c) apresenta uma nova maneira de se pensar o ensino de gramática, que deve ser desenvolvido a partir de um viés linguístico, pautado pela observação, reflexão e

descrição, tanto que a escolha terminológica – *atividades de análise linguística* – e a metodologia de ensino que propõe evidenciam isso. As propostas de Castilho (1991; 1994), Ilari (1985; 2003) Franchi (1988; 1991), Possenti (1996) e Faraco (1984; 2006) reafirmam a necessidade de um tratamento científico para o ensino de Português nas escolas e assemelham-se à metodologia proposta por Geraldi em 1984 e complementada em 1991. O diferencial está na definição e escolha de alguns conceitos e na concepção de linguagem e de gramática assumida por cada autor.

Já os trabalhos de Britto (1997) e Bagno (2002; 2003) são marcados pela crítica ao conceito de *norma culta*, especialmente pela ênfase que dão à necessidade de desvincular tal conceito ao padrão escrito. Destacam-se também por proporem os temas “variação linguística” e “história da Língua Portuguesa” como objetos de ensino, na esteira do que propõem Ilari (1985), Castilho (1994) e Possenti (1996).

Para os próximos capítulos, interessa-nos analisar em que medida os PCN e o PNLD se orientam por essas discussões e qual a metodologia que propõem para o ensino de gramática, assim como qual o tratamento didático dado à gramática pelas coleções de LDP que serão nosso material de investigação, pois entendemos, do mesmo modo que Ilari (1985, p. 76) que “o mais importante veículo das ideias que tomaram corpo, na Linguística Moderna, foram os livros didáticos (...) são um meio potencial de renovação do ensino”.

Capítulo 3

Parametrização do ensino de gramática: PCN e PNLD

Este capítulo caracteriza-se por apresentar uma visão geral de parte dos materiais selecionados para responder às nossas questões de pesquisa. Assim sendo, será apresentada, inicialmente, uma explicação geral sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto na Educação brasileira, a fim de melhor esclarecer sobre o sentido dos PCN de Língua Portuguesa. Em seguida, faremos uma descrição geral dos PCN⁴², destacando o modo como definem e propõem o ensino de gramática, a fim de identificar qual (is) a(s) orientação (ões) teórico-metodológica(s) dada(s) para o trabalho com esse eixo de ensino. Por fim, faremos uma descrição geral do PNLD e uma análise comparativa sobre como as avaliações do Programa (1999, 2002, 2005 e 2008) apresentam os critérios para avaliar as atividades de gramática nos LDP de 5^a a 8^a séries. O objetivo dessa análise é entender como as orientações dos PCN têm sido incorporadas pelo Programa, assim como refletir a respeito do que este espera dos atuais LDP em relação ao ensino de gramática.

Por ser tratar de uma análise de dados, este capítulo retomará parte das discussões teóricas feitas nos capítulos anteriores. Além disso, também irá se valer de trabalhos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada que têm os PCN e o PNLD como objetos de discussão e análise.

3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino brasileiro – explicações gerais

A *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) esclarece que a elaboração de referenciais para o ensino de todas as disciplinas da Educação Básica é resultado do Plano Decenal de Educação, aprovado pela Constituição Federal de 1988, e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20/12/1996. Ambos os documentos destacam a necessidade da União, junto aos estados e municípios, estabelecer diretrizes que assegurem, através de conteúdos/procedimentos mínimos exigidos de cada disciplina escolar, uma formação básica comum aos alunos em todo o país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem, então, como referenciais para dialogar com propostas curriculares estaduais e municipais,

⁴²Relembramos que, salvo menções explícitas, estaremos sempre nos referindo aos PCN de Língua Portuguesa elaborados para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries, 1998).

bem como com os projetos pedagógicos das escolas, a fim de garantir essa formação comum em território nacional e também assegurar o respeito às diversidades do país⁴³.

A ênfase do documento, com base na nova LDB, é no desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, o que significa uma formação reflexiva, na medida em que valoriza a atitude investigativa em todas as disciplinas escolares. Conforme o documento, isso será possível a partir do domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático, habilidades determinantes para a formação de cidadãos, isto é, pessoas capazes de exercer seus direitos e deveres com competência e dignidade na sociedade. Reiteradas vezes o documento afirma que é papel da escola “promover a educação para a cidadania”.

Em função do nosso interesse por livros didáticos, destacamos que, conforme a *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 51), a elaboração de parâmetros de ensino a todas as áreas é um subsídio importante para “outras ações do Ministério da Educação e do Desporto, tais como a elaboração de referenciais para a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional”.

Neste sentido, agora com o intuito de justificar a análise dos critérios de avaliação de gramática estabelecidos pelo PNLD e o nosso interesse pelo modo como alguns dos atuais LDP desenvolvem o trabalho com essa frente, julgamos pertinente reproduzir também esta passagem do documento:

O livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos (*Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, BRASIL, 1998, p. 96).

Outro aspecto destacado pelo documento é a necessidade de os Parâmetros Curriculares articularem os interesses dos professores em exercício às propostas oficiais, que se baseiam em discussões acadêmicas relativamente recentes. Por isso, os referenciais de todas as áreas preocuparam-se em ouvir a opinião docente e considerar a realidade de sua prática.

Na área de Língua Portuguesa, conforme descreve Gomes-Santos (2004, p. 197), o discurso normatizador faz com que as políticas oficiais de ensino se imbriquem com o domínio acadêmico-científico e com as práticas didático-pedagógicas. Estas últimas são dadas como a “instância que harmoniza as

⁴³ Conforme o documento: “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (*Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, BRASIL, 1998, p. 57).

diferenças”⁴⁴ próprias da discussão acadêmico-científica. Vejamos, a seguir, como os PCN “harmonizam” o debate teórico em relação ao ensino de gramática.

3.2. Os PCN e a prática de análise linguística

As discussões teóricas apresentadas no segundo capítulo desta dissertação são consensuais na afirmação de que o ponto de partida e o ponto de chegada para o ensino de Português devem ser as situações reais de uso da língua. Os PCN consideram tais discussões⁴⁵ e definem as “práticas sociais de linguagem” como sendo o objeto de conhecimento a ser trabalhado pela disciplina, por isso estabelecem “o texto como unidade e o gênero como objeto de ensino” para a organização das atividades didáticas. Neste sentido, e declaradamente com base na metodologia sugerida por Geraldi (1984; 1996)⁴⁶, propõem que o ensino de Português se organize em torno de dois eixos básicos: o *eixo do uso* e o *eixo da reflexão*, diagramados da seguinte maneira:

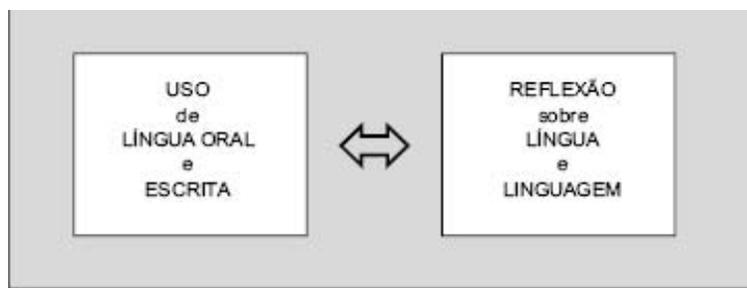


Diagrama 1 – Metodologia para o ensino de Língua Portuguesa

Fonte: BRASIL, 1998, p. 34.

No eixo do uso estão as práticas de leitura, escrita, fala e escuta de textos. No eixo da reflexão, está a *prática de análise linguística*, conforme representa o diagrama a seguir:

⁴⁴ No caso, Gomes-Santos (2004, p. 197) refere-se ao fato de que “o didático sobredetermina o modo como é renunciado o conceito de gênero nos PCN” e apresenta a diversidade teórica em torno de tal conceito.

⁴⁵ Todas as propostas para o ensino de gramática vistas no segundo capítulo, cuja data de publicação antecede a dos PCN, constam na bibliografia do documento.

⁴⁶ Em nota de rodapé, há a seguinte afirmação: “Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em ‘Unidades básicas para o ensino de Português’ (in *O texto na sala de aula*) e em ‘Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa’ (in *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*)” (BRASIL, 1998, p. 35).

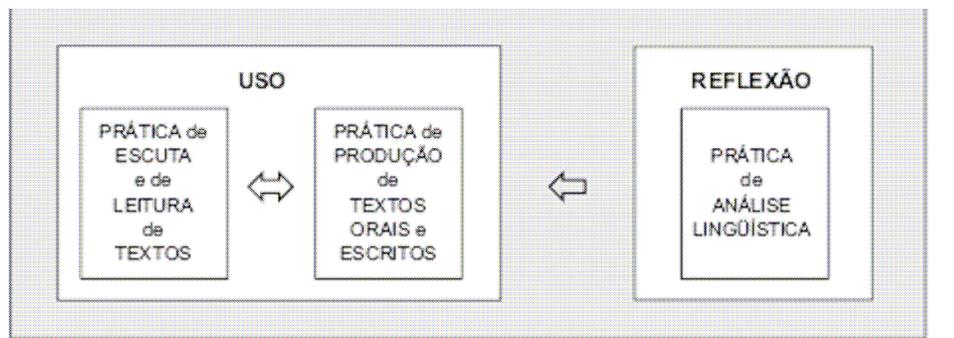


Diagrama 2 – Práticas para o ensino de Língua Portuguesa

Fonte: BRASIL, 1998, p. 35.

O procedimento para a *prática de análise linguística* sugerido pelos PCN inspira-se nos modelos propostos por Franchi (1988) e Geraldí (1991) para o ensino de gramática: partir das atividades *lingüísticas*, que consistem no desenvolvimento do conhecimento intuitivo que todo falante tem sobre a língua, ir para as atividades *epilingüísticas*, que consistem numa atitude reflexiva sobre a organização e o funcionamento da língua e da linguagem, sem a preocupação de definir conceitos, mas sim de lançar hipóteses, e, por fim, para as atividades *metalingüísticas*, ou seja, a explicitação de uma teoria gramatical.

Silva (2003) identifica nessa sugestão metodológica dos referenciais um trabalho com a gramática *implícita ou internalizada*, paralelamente a um trabalho com a gramática *descritiva ou reflexiva*, em direção ao estudo da gramática *explícita ou normativa*. Esse é o mesmo percurso metodológico proposto por Possenti (1996), visto no segundo capítulo.

Porém, de acordo com Silva (2003), os PCN não tornam explícitas tais concepções de gramática, pois têm uma preocupação tão grande em criticar o ensino da gramática tradicional que não esclarecem, a contento, quais as concepções de gramática a serem abordadas. Concordamos com o autor, no entanto entendemos que o enfoque dos referenciais são as práticas didático-pedagógicas, por isso a sugestão para o ensino de gramática centra-se antes em esclarecer procedimentos metodológicos que em explicitar definições teóricas. Entendemos também que a crítica maior dos PCN é à metodologia de ensino da gramática tradicional e não aos conteúdos/objetos de conhecimento a ela relacionados, mesmo porque, como bem observa Charaudeau (1992), é impossível ignorar a tradição gramatical de séculos, a valorização que a sociedade em geral lhe atribui, assim como a prática docente cristalizada.

Nesse sentido, a sugestão dos referenciais é para que as atividades que envolvam metalinguagem sejam abordadas no quarto ciclo (7^a e 8^a séries), porém sem o viés normativo-prescritivo e com o privilégio

de alguns conteúdos pertinentes às especificidades dos gêneros textuais/discursivos a serem estudados e não de todos os conteúdos geralmente abordados pela gramática tradicional, conforme explicam as seguintes passagens do documento:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem (...). É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

Se, nos ciclos anteriores [1ª a 6ª séries], priorizavam-se as atividades epilinguísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalinguísticas, nesse momento [7ª e 8ª séries] já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento linguístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias (BRASIL, 1998, p. 49).

Os alunos (...), ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns conteúdos e não com todos (BRASIL, 1998, p. 79).

Portanto, vemos que os referenciais não negam a necessidade do ensino de gramática, conforme evidenciam também nesta colocação: “discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28). Porém, parecem criar uma contradição ao afirmarem que *prática de análise linguística* “não é uma nova denominação para o ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p. 78). O fato é que, do mesmo modo que Franchi (1988) e Geraldi (1991), os PCN afirmam que a referência para o ensino não pode ser a gramática tradicional, pois a metodologia não deve reproduzir o clássico percurso de definição, classificação e exercitação, centrado na análise de unidades menores como fonemas, palavras e frases. As atividades do eixo da reflexão caracterizam-se por ser:

Uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica chegar a resultados diferentes da gramática tradicional, o que coloca a *necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes* (BRASIL, 1998, p. 29; ênfase adicionada).

Por essa colocação, entendemos que a proposta dos PCN, em consonância com todas as discussões sobre o ensino de gramática apresentadas no capítulo anterior, é de que a prática didática se apoie nas

contribuições dos estudos linguísticos e amplie a visão sobre a língua e a linguagem, através, principalmente, de uma atitude reflexivo-investigativa de professores e alunos. É nesse sentido que os referenciais dissociam a *prática de análise linguística* da gramática tradicional, pois, uma vez que tomam o texto como unidade de ensino, além dos aspectos fono-ortográficos e morfossintáticos a serem considerados, tal prática considera também os aspectos semânticos, pragmáticos, textuais e discursivos que o texto em determinado gênero discursivo/textual apresenta. Conforme os PCN:

Os conteúdos do eixo da REFLEXÃO, desenvolvidos sobre o eixo do USO (...) são estes:
1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998, p. 36).

Esses conteúdos gerais são *discretizados*⁴⁷ na segunda parte dos PCN, direcionada para definir o que desenvolver no eixo do uso e no eixo da reflexão. Reproduzimos, aqui, os tópicos a serem desenvolvidos na *prática de análise linguística*, que vêm expostos com maiores explicações e alguns exemplos nas páginas 59 a 63 dos PCN:

Prática de análise linguística

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo. (p. 59)
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico. (p. 60)
- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita das diferentes variedades. (p. 60)
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido. (p. 61)
- Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras. (p. 62)
- Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades da fala e da escrita. (p. 63)
- Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação. (p. 63)
- Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e acentuação gráfica. (p. 63)

Quadro 1 - Discretização parcial dos conteúdos para a *prática de análise linguística*

Fonte: BRASIL, 1998.

⁴⁷ Os PCN assim definem: “por discretização compreende-se a identificação dos diversos aspectos que estão investidos nos conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem, de modo a priorizar o tratamento de um ou de outro deles nas atividades didáticas” (BRASIL, 1998, p. 36).

Através da terminologia empregada e dos procedimentos propostos, é possível concluir que o que os PCN definem para o eixo da reflexão são conhecimentos baseados nos modelos funcional e enunciativo de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. Conforme o próprio documento afirma:

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 (BRASIL, 1998, p. 78; ênfase adicionada).

É válido ressaltar que conteúdos da gramática tradicional são redimensionados a partir dos enfoques funcional e enunciativo, especialmente porque, como vimos no primeiro capítulo, esta é a intenção dessas correntes: trazer explicações do âmbito da Linguística para as (tradicionais) definições e classificações gramaticais, ou seja, dar um tratamento mais científico às questões da linguagem. Nos tópicos da *prática de análise linguística*, discretizados anteriormente, vemos como alguns dos conhecimentos tradicionais são redimensionados, sobretudo a partir das noções de texto e gênero que norteiam o documento (SILVA, 2003).

São também os enfoques funcional e enunciativo que orientam as concepções de língua e linguagem dos autores que apresentam as propostas para o ensino de gramática nos anos 1980 e 1990, vistas no segundo capítulo, e marcam a chamada “virada pragmático-discursiva” nos estudos da linguagem. Os PCN, por consequência, influenciam-se por tais discussões e oscilam entre a perspectiva funcional e a enunciativa, evidenciando que “a imprecisão é característica das prescrições”, como bem mostra Aparício (2006, p. 96), e, ao mesmo tempo, associando pontos em comum das duas correntes, como a concepção de linguagem como interação/interlocução e de língua como um fenômeno sócio-histórico que influencia e é influenciado pelas ações e decisões dos sujeitos:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...]
Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade (BRASIL, 1998, p. 20).

Outro ponto em comum entre as duas correntes e enfatizado pelos PCN é a colocação de que o ensino de língua materna deve “criar condições para que o aluno possa desenvolver sua *competência*

discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23), esta sendo também definida como *competência linguística e competência estilística*. As três definições indicam a necessidade de o sujeito operar com o conhecimento que tem sobre a língua e a linguagem e, progressivamente, através da análise e da reflexão, ampliar a competência de que dispõe. Nesse sentido, é enfatizada a necessidade de não considerar a língua um sistema fechado e nem partir da metalinguagem para a língua. Deve-se sim, sempre, considerar situações efetivas de interlocução e entender “a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (BRASIL, 1998, p. 27). Daí os PCN defenderem o texto como unidade básica de ensino e o gênero como objeto de estudo.

A noção de gênero no documento, porém, como já mostramos no segundo capítulo a partir das considerações de Rojo (2006c), também é ambígua, oscilando entre a concepção enunciativa bakhtiniana, cujo foco é o dialogismo, e a concepção textual, centrada na descrição de aspectos estruturais e funcionais do texto. O documento parece tentar juntar as duas definições na seguinte passagem:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado de intertextualidade (BRASIL, 1998, p. 21; ênfase adicionada).

A leitura desse trecho, que aparece no tópico “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto” (BRASIL, 1998, pp. 20-22), relacionada às discussões que o antecedem, leva a supor que o que o documento define como “intertextualidade” seria definido como “dialogismo” ou “interdiscurso”, termos próprios da concepção enunciativa, mesmo porque a definição dada, na sequência, ao conceito de gênero é a bakhtiniana: “gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático (...), construção composicional (...), estilo (...)” (BRASIL, 1998, p. 21).

Mais adiante, porém, como destaca Silva (2003), o documento define que a prática de análise linguística deve preocupar-se com aspectos formais e estruturais dos *gêneros* a serem estudados:

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção de textos, bem como instrumentos de análise linguística (BRASIL, 1998, p. 48).

Uma colocação desse tipo, segundo Silva (2003), permite deduzir que os PCN apresentam, implicitamente, uma concepção de gramática de cunho funcional para o trabalho em sala de aula, que pode tanto privilegiar o texto e os elementos linguísticos que o enquadram em determinado gênero como pode privilegiar a análise de sentenças em seus aspectos lexicais, morfossintáticos e semânticos. Por isso, pelo percurso metodológico: *gramática implícita* → *gramática reflexiva* → *gramática explícita* e pela associação da perspectiva enunciativo-discursiva à perspectiva funcional-textual, o autor define que o documento apresenta uma abordagem textual-discursiva dos usos linguísticos. Concordamos com essa definição, especialmente ao considerarmos o **quadro dos objetivos para o ensino de análise linguística**, reproduzido a seguir:

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Quadro 2 - Objetivos para o ensino de análise linguística

Fonte: BRASIL, 1998, p. 52.

Vemos, então, que, apesar de os referenciais se basearem no modelo didático USO ↔ REFLEXÃO sugerido por Geraldi (1984; 1996), autor que se orienta pela concepção enunciativa de linguagem e, portanto,

defende o foco no “objeto-texto em sua integralidade” (ROJO, 2006c, p. 59) e nas relações dialógicas do sujeito da/na linguagem⁴⁸, abrem a possibilidade, sobretudo na prática de análise linguística, de “recortes para melhor entender o funcionamento da linguagem”, ou seja, de análises no nível da palavra e da frase. Já os que se filiam integralmente à perspectiva bakhtiniana:

Partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de se configurar a significação (ROJO, 2006c, pp. 57-58; ênfase adicionada).

Conforme Silva (2003, p. 45), “a junção da teoria discursiva bakhtiniana com a teoria do texto é uma prática, na Linguística Textual, anterior à publicação dos PCN”, o que contribui para a ambiguidade do documento. Segundo o autor, o que também inspira essa abordagem são as propostas didáticas da chamada Escola de Genebra⁴⁹, que se orienta pela noção de gênero de texto e pelo interacionismo sócio-histórico proposto por Vygotsky (1935) para a análise do processo ensino-aprendizagem.

Os PCN, ainda que não afirmem de modo explícito, também se fundamentam no interacionismo sócio-histórico proposto por Vygotsky ([1935] 2003) para discorrer sobre o papel do professor e os movimentos de aprendizagem dos alunos. Dentre os principais pressupostos dessa teoria, destacamos os seguintes: i) todo aprendizado é mediado pela linguagem, portanto ocorre sempre em situações de interação; ii) o aprendizado começa muito antes de o indivíduo frequentar a escola, por isso qualquer situação de aprendizado escolar tem sempre uma história prévia; iii) o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento do aprendiz, portanto toda situação de aprendizagem escolar deve considerar a ZDP (*zona de desenvolvimento proximal*)⁵⁰; iv) os processos de mudança do indivíduo, durante seu desenvolvimento,

⁴⁸ Relembramos que o autor define a linguagem como uma atividade constitutiva, coletiva, histórica e social do sujeito, e este deve ser o fio condutor da reflexão sobre a mesma (GERALDI, 1991; 1996).

⁴⁹ Conferir o trabalho *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

⁵⁰ Que é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros companheiros mais capazes” Vygotsky ([1935] 2003, p. 112).

têm origem na sociedade e na cultura. Essas ideias podem ser percebidas nos referenciais a partir de trechos como:

As necessidades dos alunos definem-se a partir dos objetivos colocados para o ensino. As possibilidades, por sua vez, definem-se a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta. Ambas – necessidades e possibilidades – são determinadas pelos conhecimentos já construídos pelos alunos (BRASIL, 1998, p. 37).

A complexidade de determinado objeto deve ser considerada em relação ao sujeito aprendiz e aos conhecimentos por ele já construídos a respeito (BRASIL, 1998, p. 38).

Pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos (BRASIL, 1998, p. 48).

Os PCN vislumbram um professor capaz de fundamentar-se em tais conceitos e elaborar projetos de ensino e sequências didáticas. Nesse caso, sob influência dos estudos sobre Didática do Francês Língua Materna, da Universidade de Genebra⁵¹, com destaque para o trabalho de Schneuwly (1994)⁵², a proposta dos referenciais é a de que, tendo os gêneros textuais/discursivos como objetos de ensino, através deles sejam desenvolvidas as capacidades linguísticas dos alunos para produção e compreensão de textos orais e escritos e para a reflexão sobre a língua e a linguagem.

De acordo com Schneuwly & Dolz (1996) e Dolz & Schneuwly (1997), para elaborar um projeto de ensino ou uma sequência didática, o professor deve definir, previamente, quais as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas, eleger um gênero textual, privilegiando a escolha entre aqueles dominados de modo insuficiente pelos alunos, estudá-lo e depois retomá-lo em progressão em espiral. Os PCN baseiam-se nesse modelo. É possível identificar essa sugestão didática através dos seguintes trechos:

Os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das *necessidades e possibilidades do aluno*, de modo a permitir que ele, *em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos* que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37; ênfase adicionada).

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma *sequenciação* não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do *tratamento em espiral*, sequenciação que considere a *reapresentação de tópicos, na qual a*

⁵¹ Os trabalhos de membros desse grupo, aqui mencionados, constam das referências bibliográficas dos PCN.

⁵² Schneuwly (1994) apresenta o gênero textual como um (mega) instrumento que permite o trabalho com várias capacidades linguísticas e cognitivas do aprendiz; para isso, baseia-se nas ideias de Vygotsky ([1935] 2003).

progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão (BRASIL, 1998, p. 39; ênfase adicionada).

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a *frequência a diferentes textos de diferentes gêneros* é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e linguística que serão objeto de reflexão (BRASIL, 1998, p. 67; ênfase adicionada).

Essas sugestões didático-metodológicas são sintetizadas no diagrama:

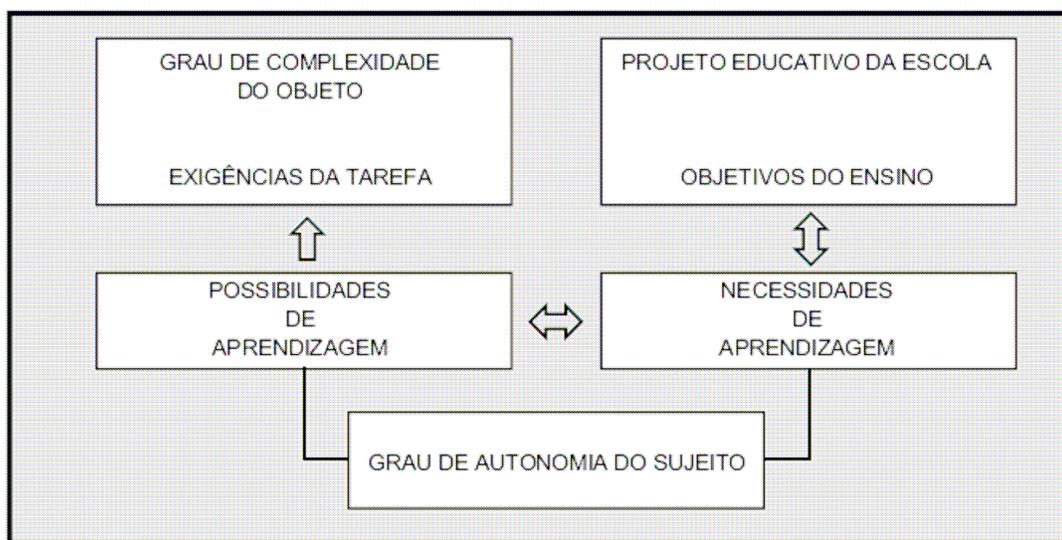


Diagrama 3 - Organização e sequenciação dos conteúdos

Fonte: BRASIL, 1998, p. 39.

A proposta de seqüências didáticas do grupo de Genebra se assemelha às propostas didáticas de Geraldi (1984; 1996)⁵³, pois ambos privilegiam o ensino a partir da língua(gem) em uso. O diferencial está no fato de os trabalhos de Schneuwly (1994), Schneuwly & Dolz (1996) e Dolz & Schneuwly (1997) se basearem nos estudos de Vygotsky ([1935] 2003) e no conceito de gênero textual e Geraldi (1984; 1996) defender uma concepção enunciativa de linguagem, centrar-se na noção de texto, privilegiar o próprio texto dos alunos e apoiar-se nas definições de epi- e metalinguagem.

⁵³ Relembramos que tais propostas formam a base da metodologia USO ↔ REFLEXÃO dada pelos PCN para o ensino de língua materna.

Em relação à *prática de análise linguística*, concluímos que os PCN consideram a fundamentação teórica vygotskiana, em que a escola de Genebra se ancora, conforme evidencia a passagem transcrita a seguir:

Não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito (BRASIL, 1998, p. 78).

Tal fundamentação diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e às implicações linguístico-cognitivas a ele relacionadas, mas a metodologia sugerida para a prática didática com os objetos de ensino de gramática concentra-se nas propostas dos linguistas brasileiros analisadas no segundo capítulo, especialmente nos trabalhos de Franchi (1988) e Geraldi (1991) para a definição do conceito de *análise linguística* (atividades linguísticas→ epilinguísticas→ metalinguísticas), conforme apresentamos no início desta discussão, e também nos trabalhos de Castilho (1991; 1994), Ilari (1985), Faraco (1984), Geraldi (1984; 1996) e Possenti (1996), pois define um processo a ser desenvolvido a partir da investigação, da seleção de dados, da reflexão e da análise, conforme indica o quadro que faz parte do tópico “Tratamento didático dos conteúdos” apresentando “Alguns procedimentos metodológicos fundamentais para as atividades de análise linguística”, que vêm reproduzidos a seguir:

- isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato lingüístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- construção de um *corpus* que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- análise do *corpus*, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.

Quadro 3 - Procedimentos metodológicos para as atividades de análise linguística

Fonte: BRASIL, 1998, p. 79.

Logo após a apresentação desse quadro, o documento discorre sobre “a refacção de textos na análise linguística”, com base principalmente em Geraldi (1984; 1996) e Possenti (1996), pois, assim como esses autores, define que “um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos” (BRASIL, 1998, p. 80). Dentre os procedimentos, há a sugestão para a seleção de textos representativos de determinada dificuldade, a transcrição dos mesmos para os alunos e a análise coletiva dessa dificuldade, que pode se relacionar a aspectos morfossintáticos ou ortográficos. Tais orientações são dadas nas páginas 80 e 81 do documento e não mencionam outros problemas textuais a não ser os referentes à ortografia e à morfossintaxe. Entendemos que a coesão textual pode se encaixar nesta última categoria. Aspectos referentes ao gênero textual/discursivo, dados como “conteúdos da *prática de análise linguística*”, são discretizados nas páginas 59 à 63 dos PCN e parcialmente reproduzidos no Quadro 1 deste capítulo, mas não são mencionados na discussão sobre refacção de textos.

Por fim, ainda em relação ao tratamento didático a ser dado às atividades de análise linguística, o documento traz “Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos”, nos quais se incluem: variação linguística, léxico e ortografia.

A discussão sobre variação linguística retextualiza o trabalho de Britto (1997), ao qual se alinham, posteriormente à publicação PCN, as reflexões de Bagno (2002; 2003) e Faraco (2006), vistas no segundo capítulo. Isso se confirma através de colocações como:

Não se pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita (BRASIL, 1998, p. 82).

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p. 31).

Para o tratamento didático do tema, as sugestões do documento são: i) análise de fatos de variação nos textos dos alunos; ii) discussão de textos que esboçam preconceito linguístico; iii) análise da linguagem popular em textos de maior circulação social, como propagandas, telenovelas, músicas; iv) levantamento de marcas de variação linguística regional, social, etária, geográfica e por gênero dos falantes.

Já as sugestões para o trabalho com o léxico enfatizam que não se deve tratar a palavra como portadora de um significado absoluto, deve-se, sim, considerar as implicações semântico-discursivas que a envolvem. De acordo com o documento:

É preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E, por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa: o sentido, em geral, decorre da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional (BRASIL, 1998, p. 84).

Dentre as sugestões didáticas para o estudo do léxico, destacamos: i) a identificação de itens lexicais que revelam pressupostos e implícitos em um texto; ii) a análise de termos ou expressões em sentido figurado; iii) a identificação de termos-chave que possibilitem a produção de esquemas e resumos de determinado texto; iv) a construção de famílias de palavras a partir dos processos de derivação com afixos e desinências.

É possível dizer que o tratamento didático sugerido para o trabalho com o léxico é de base enunciativa, tanto que os PCN retextualizam as seguintes colocações de Geraldi (1996, pp. 67-68):

Entendamos o sentido com que estamos usando a expressão *palavra*. Por certo, trata-se de um item lexical; mas trata-se de muito mais: das formas internas de cada palavra (os morfemas que as constituem), cujo conhecimento revelamos na construção de novos itens lexicais muito antes de sabermos o que significa derivação (todos nós já convivemos com crianças que combinam diferentes morfemas e constroem palavras novas, às vezes insólitas, por exemplo *infantilice*, com base em *meninice*); das formas de combinar itens lexicais para construir frases (regras de combinação, que são diferentes na oralidade e na escrita); das formas de construir textos completos, cada vez mais complexos.

[...]

A língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não-fechado e sempre em constituição.

Em relação à ortografia, o documento critica o tratamento didático de identificar e corrigir palavras erradas, seguido de cópias ou exercícios de preenchimento de lacunas. Sua proposta é:

Desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

Dentre as sugestões didáticas, destacamos: i) a partir de *corpus* de palavras, o aluno deve inferir regras ortográficas; ii) adotar mecanismos de consultas em dicionários, bem como a elaboração de

glossários; iii) considerar as interferências da fala na escrita, ou seja, as relações entre o aspecto fonêmico e o aspecto gráfico. Com esse tópico, encerram-se as discussões dos PCN sobre as práticas de análise linguística.

Entendemos que o documento, na função de traçar referências a partir do que se tem discutido na esfera acadêmica sobre ensino de língua materna, reúne uma variedade de discussões, seja de caráter eminentemente teórico, seja de caráter aplicado, assim como associa discussões do campo da Psicologia do Desenvolvimento às do campo da Linguística, na tentativa de, na instância didática, “harmonizar as diferenças” próprias da profusão dos debates teóricos (GOMES-SANTOS, 2004).

O resultado, porém, é um discurso não muito acessível aos professores em exercício, em função da variedade de sugestões dadas de forma “sucinta e amalgamada”, conforme opinião dos professores pesquisados por Aparício (2006), que ressaltam a falta de discussões mais claras e aprofundadas e de exemplos sobre atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Um dos fatores que contribuem para isso, a nosso ver, é a organização dos PCN.

Dividido em “Apresentação da área de Língua Portuguesa” e “Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos”, o documento pretende, na primeira parte, discorrer sobre objetivos gerais para o ensino da disciplina, válidos, ainda que não se faça menção, para todos os ciclos e níveis da Educação Básica. Na segunda parte, o objetivo é discorrer sobre como proceder na prática didática, ou seja, que objetos de ensino abordar nas atividades de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística, e com quais procedimentos, no 3º e no 4º ciclos do Ensino Fundamental. Porém, as intenções de ambas as partes se interpenetram, pois, na primeira, há orientações sobre conteúdos e procedimentos didáticos a desenvolver, assim como, na segunda, há orientações gerais sobre o processo ensino-aprendizagem. O Sumário dos PCN, aqui reproduzido no Anexo I, permite uma visão geral sobre como o documento se organiza.

Em relação ao ensino de gramática, nosso objeto de interesse, vemos, na primeira parte, as considerações sobre “Reflexão gramatical na prática pedagógica”, “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa” e “Conteúdos de Língua Portuguesa e temas transversais” já explicitando que conteúdos desenvolver e sob quais procedimentos. Orientações nesse sentido se repetem na segunda parte através dos tópicos “Conteúdos – Prática de análise linguística” e “Tratamento didático dado aos conteúdos – Prática de análise linguística”. O documento indica que as discussões da segunda parte trazem um aprofundamento – *discretização* – do que se lançou anteriormente. Entendemos que isso ocorre, porém há uma certa repetição do que se diz nos “Conteúdos – Prática de análise linguística”, que descreve o que e como trabalhar em relação a essa frente, em “Tratamento didático dos conteúdos – Prática de análise linguística”, que retoma o

que foi dito na primeira parte dos PCN e parte do que já foi discretizado na segunda, especificando como abordar os conteúdos referentes à variação linguística, ao léxico e à ortografia, mas não discorrendo sobre “organização estrutural dos enunciados” e nem sobre “modos de organização dos discursos”, conteúdos dados, na primeira parte, como sendo do eixo da reflexão.

Ao que parece, o próprio documento se organiza em “espiral”, tratamento didático que sugere ao ensino dos e através dos gêneros textuais/discursivos, pois o mesmo tema é retomado em várias passagens, de modo que algo se acrescente em relação à passagem anterior ou que se retome o já dito, no sentido de reforçar o discurso.

Uma justificativa para essa organização, dada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (BRASIL, 1999) em relação à elaboração de referenciais para todas as séries da Educação Básica, é a de que o documento não apresenta de forma cartesiana ao professor o quê/como ensinar, pois pretende, pelo discurso e pela forma como aborda o ensino de Língua Portuguesa, incutir uma nova forma de pensar a disciplina, calcada nos textos e nas infinitas possibilidades de diálogos e reflexões que trazem.

Tal justificativa é válida e pertinente, mas há que se considerar a formação e a realidade da prática docente no país. Como mostra Rojo (2000), há um descompasso entre a formação docente e as sugestões dos PCN, pois boa parte dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Português não aborda a contento as teorias sobre língua-linguagem e ensino-aprendizagem que embasam os referenciais. Além disso, nas três últimas décadas não têm sido proporcionadas as condições necessárias para o exercício da profissão docente, seja em função dos baixos salários, da excessiva jornada de trabalho a que os professores têm que se sujeitar, da multiplicação e da diversidade de alunos por sala, entre outros fatores, como muito bem mostra Soares (2001). Portanto, ainda que seja expectativa dos PCN, é uma realidade pouco comum, sobretudo na escola pública, um professor que elabore seu próprio material didático, conceba e trabalhe o ensino de língua materna dentro de uma perspectiva textual-discursiva e perceba os limites, necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos. O mais comum, novamente de acordo com Rojo (2000), é um profissional que estruture seu trabalho a partir do livro didático⁵⁴.

⁵⁴ Rojo (2001), em um trabalho com um grupo de professores de Ensino Fundamental II visando à elaboração de uma sequência didática, constatou que, apesar de entenderem o conceito teórico a ser ensinado e avaliarem a ZDP dos alunos, os professores, no momento de planejar “como” ensinar, recorreram a práticas cristalizadas. Isso levou a autora a levantar a hipótese de que a função de planejar é uma prática que o professor tem delegado ao livro didático

Os PCN são considerados um subsídio importante para orientar a análise e o uso de livros e materiais didáticos, especialmente porque são o mais recente documento oficial com propostas para o ensino de Português. Por isso, veremos a seguir em que medida os critérios de avaliação do PNLD redimensionam o discurso dos PCN em relação ao ensino de gramática, indicando ao professor, via configuração geral sugerida para o LDP, o que as políticas públicas voltadas para a educação linguística esperam da prática didática em relação ao trabalho com essa frente.

Para isso, faremos, inicialmente, uma descrição do PNLD no contexto da Educação brasileira e, em seguida, uma análise comparativa da evolução dos critérios elaborados pelo PNLD (1999, 2002, 2005, 2008) para avaliar as atividades sobre os conhecimentos linguísticos de coleções didáticas destinadas ao Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), procurando identificar, na mesma linha que o trabalho realizado por Bunzen (2008, no prelo)⁵⁵, quais objetos de ensino e metodologias são indicados pelo Programa para o ensino de gramática, ou seja, quais as concepções didático-pedagógicas que apresenta.

3.3. O PNLD: histórico, procedimentos, critérios e objetivos

Conforme Rojo (2006d, p. 2), no relatório final da pesquisa *O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, perfil e circulação (LDP-Profile)*, Grupo de Pesquisa do Diretório do CNPq:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. É iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela arrecadação dos recursos do salário educação, para serem aplicados em programas sociais, voltados para o desenvolvimento do Ensino Fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, executado pela Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação.

Batista (2003), num estudo que resgata o histórico do Programa, afirma que o PNLD é instituído em 1985, na sequência de políticas públicas para aquisição e distribuição de livros didáticos em vigor no Brasil desde 1938. Nessa fase inicial, os livros didáticos não passavam pelo processo de avaliação pedagógica, o que ocorria era: a adoção de livros reutilizáveis (exceto para a primeira série), a escolha feita pelos

⁵⁵ O autor faz uma análise da evolução dos critérios de avaliação relacionados ao ensino de gramática para LDP de 1ª a 4ª séries.

professores e a aquisição e distribuição gratuita às escolas públicas, procedimentos que, segundo o autor, fixaram parte das características atuais do PNLD.

A partir de 1996, soma-se a esses procedimentos a avaliação pedagógica, contínua e sistemática, dos livros a serem adquiridos e distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental. O que contribuiu para isso, de acordo com Batista (2003), foram os estudos sobre a produção didática brasileira que vinham se desenvolvendo desde a década de 1960, denunciando a desatualização, o caráter ideológico e discriminatório, as incorreções conceituais e as deficiências metodológicas de obras referentes a todas as disciplinas escolares, e também a preocupação com o investimento financeiro envolvendo recursos públicos para a compra dos livros didáticos⁵⁶, tidos como “o principal impresso utilizado por professores e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28), contribuindo para a definição do currículo, da metodologia de ensino, do cotidiano da sala de aula e sendo um dos principais meios para os letramentos das camadas populares do Brasil (ROJO & BATISTA, 2003); portanto, é um material que deve ter qualidades mínimas que justifiquem sua aquisição e distribuição pelo governo federal.

Para a avaliação pedagógica, foram instituídas comissões formadas por professores com experiência nos três níveis de ensino, coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria da Educação Básica (SEF/SEB), com as funções de estabelecer critérios específicos para analisar cada área de conhecimento e de definir critérios comuns de análise. Estes últimos estabelecem que os livros didáticos, independentemente da disciplina escolar a que se destinam, devem: i) apresentar adequadamente as orientações didáticas; ii) ter uma qualidade gráfica e editorial adequada ao manuseio e à leitura; iii) apresentar um Manual do Professor com orientações e definições coerentes com o que é desenvolvido ao longo do volume e que contribua para a atualização docente. Além disso, são definidos como critérios eliminatórios de qualquer livro didático: i) a apresentação de erros conceituais graves ou de informações que induzam ao erro; ii) a veiculação de preconceitos de raça, cor, sexo ou qualquer outra forma de discriminação.

De acordo com Batista (2003), os primeiros resultados desse processo compõem o PNLD/1997, referente à análise de livros didáticos de Português, Ciências, Matemática e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, e foram divulgados no final do primeiro semestre de 1996 a diversos setores como editores, autores,

⁵⁶ Como exemplo, Batista (2003) traz dados do FNDE informando que, em 1996, o governo comprou 80 milhões de livros didáticos. Hofling (2007) apresenta dados comparando os gastos de 1996, que foram de R\$196.400.000,00, aos de 2007, quando foram comprados 102.500.000 livros didáticos ao valor de R\$620.000.000,00. Isso mostra que os investimentos financeiros são de grande monta e também que o Programa tem universalizado o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental brasileiro.

distribuidores, professores, pais, alunos e comunidade universitária, sendo expressos pelas seguintes menções:

- *Excluídos (EX)*: para os livros que apresentassem erros conceituais, desatualização ou preconceitos de qualquer tipo.
- *Não-recomendados (NR)*: para os livros que apresentassem impropriedades que comprometessem a prática didático-pedagógica.
- *Recomendados com ressalvas (RR)*: para os livros que possuíssem qualidades mínimas e apresentassem problemas que não comprometessem a prática didático-pedagógica.
- *Recomendados (Rec)*: para os livros que atendessem satisfatoriamente a todos os quesitos avaliados.

Os resultados que classificavam os livros como *excluídos* ou *não-recomendados* eram enviados a autores e editoras através de um parecer técnico. A divulgação aos outros setores foi feita através do *Guia de Livros Didáticos*, um catálogo que listava as obras *Rec*, *RR* e também as *NR*, com explicações e considerações gerais para que o professor adotasse a obra que melhor conviesse à sua prática didática, sendo que as *não recomendadas* figuravam entre as possíveis escolhas.

No PNLD/1998, também voltado aos livros de 1ª a 4ª série, foi incluída a categoria *Recomendado com Distinção (RD)* para classificar os “manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (BATISTA, 2003: 33). Além disso, foi publicado o *Guia de livros didáticos*, com o diferencial de apresentar resenhas dos livros *RD*, *Rec* e *RR*, tendo por objetivo possibilitar um melhor entendimento em relação aos livros e ao modo como foram avaliados. As obras *NR* foram relacionadas ao final do *Guia*. Outra novidade dessa edição do Programa foi a indicação das menções através de estrelas, com o objetivo de facilitar a visualização da categoria em que o livro foi inserido. Desse modo, convencionaram-se: *** para os *RD*, ** para os *Rec* e * para os *RR*.

No PNLD/1999, pela primeira vez foram avaliados livros destinados ao Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e novas modificações foram feitas: i) a categoria dos *não recomendados* foi eliminada; ii) aos critérios eliminatórios foram acrescentadas a *incorreção* e a *incoerência* metodológicas, indicando, conforme Batista (2003, p. 34), que uma abordagem metodológica eficiente deveria favorecer “apropriadamente o desenvolvimento de competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento)”.

Como o Programa adquire livros para serem usados nas escolas públicas por um período de três anos, a partir do PNLD/1999 organizou-se de modo a não coincidir a avaliação e a distribuição de livros didáticos entre as turmas do Ensino Fundamental I e as do Ensino Fundamental II. Desse modo, a análise e a distribuição de livros para as turmas de 1ª a 4ª séries ocorreram nos PNLD/2001, PNLD/2004 e PNLD/2007. Já os processos referentes aos livros de 5ª a 8ª séries ocorreram nos PNLD/2002, PNLD/2005 e PNLD/2008.

Como esperamos ter esclarecido nas considerações anteriores, a cada edição do Programa ocorrem mudanças que são incorporadas nas edições futuras. Nesse sentido, com base em Rojo (2006d), destacamos mais novidades: i) a retirada das menções por estrelas nos *Guias de Livros Didáticos* a partir do PNLD/2004; ii) a retirada das menções *RD*, *Rec* e *RR* nos *Guias de Livros Didáticos* a partir do PNLD/2005, tendo continuado, porém, esse tipo de classificação a ser feita pelos avaliadores, a fim de melhor orientar os procedimentos internos do Programa; iii) a avaliação apenas de coleções didáticas a partir do PNLD/2002, pois, anteriormente, as obras eram analisadas como volumes independentes, por isso autores e editores poderiam apresentar volumes isolados ou coleções (in)completas; iv) o barateamento do custo do *Guia de Livros Didáticos*, a partir do PNLD/2007, a fim de que um número maior de escolas tenha acesso a esse material.

Para a condução do processo e a elaboração ou revisão dos critérios de avaliação dos LDP, a cada edição do Programa é formada uma equipe contando com acadêmicos e educadores em seu corpo de especialistas, distribuídos nas funções de:

- **Comissão técnica:** membro ligado à SEB/MEC, que supervisiona e orienta, do ponto de vista do Ministério, as ações da Universidade que sedia o processo de avaliação.
- **Coordenação geral:** membro ligado à universidade sede, no caso de Língua Portuguesa, o CEALE/FAE/UFMG – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que coordena a ação avaliadora de um conjunto de equipes regionais de avaliadores.
- **Coordenação regional:** membros relacionados às universidades públicas que participam do processo⁵⁷ e que têm a função de coordenar as ações dos avaliadores.

⁵⁷ No PNLD/2008, além da UFMG, também participaram da avaliação equipes ligadas à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/ SP), à UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e à UnB (Universidade de Brasília), que também incorporaram membros de outras Universidades tais como a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), a USP (Universidade de São Paulo), a UFPB (Universidade Federal da Paraíba), a UFBA (Universidade Federal da Bahia).

- **Avaliadores ou pareceristas:** membros (professores-pesquisadores) que avaliam as coleções didáticas inscritas a cada edição do Programa.
- **Revisores:** membros que têm a função de revisar o produto final gerado no processo de avaliação, adequando-o para compor o *Guia de Livros Didáticos*.

O processo de avaliação dos LDP é descrito por Rojo (2003), na análise que a autora faz do PNLD/2002. Os procedimentos se mantiveram nas edições posteriores do Programa e consistem nas seguintes etapas: cada coleção inscrita é analisada por dois avaliadores, que preenchem a “ficha de avaliação” por volume e por coleção. Em seguida, essa dupla avaliação é analisada por coordenadores do Programa, que consideram as divergências e semelhanças entre as análises e geram a “ficha consolidada”, um documento resultado do confronto entre três análises distintas (dois avaliadores e um coordenador) e que pretende apresentar uma justa caracterização de cada coleção, bem como uma menção (*EX, RR, REC, RD*) – atualmente apenas para efeitos internos – sobre as mesmas.

Quando os resultados da “ficha consolidada” indicam uma menção de exclusão (*EX*), é enviado um parecer técnico à editora responsável pela coleção, no qual constam os itens avaliados, as justificativas da avaliação e as considerações sobre o que a coleção realizou de modo inadequado ou deixou de realizar. Já nos casos em que as coleções recebem as menções *RR, REC* ou *RD*, são elaboradas resenhas que descrevem as obras didáticas, compondo o *Guia de Livros Didáticos* e orientando a escolha docente para o trabalho durante três anos letivos.

A “ficha de avaliação” e a “ficha consolidada” são documentos que organizam a avaliação a partir dos itens a serem avaliados de modo quantitativo e das considerações a serem feitas de modo qualitativo. Cada item é avaliado a partir de rubricas binárias (*SIM/NÃO; ZERO/UM*), sendo que *SIM* ou *UM* correspondem a uma avaliação positiva e *NÃO* ou *ZERO*, a uma avaliação negativa. De acordo com Rojo (2003, p. 72), “as rubricas concretizam aspectos ligados à: precisão e adequação dos conteúdos selecionados para o ensino de cada um dos componentes; pertinência e adequação metodológica ou didática das propostas”.

A avaliação do PNLD/2008, que é a mais recente e analisou os LDP que compõem nosso *corpus*, considerou a menção a ser dada às obras e três componentes gerais, que se dividem em sub-componentes e reúnem os aspectos relacionados à área de Língua Portuguesa:

1. **Conhecimentos, capacidades e atitudes** relacionados a: leitura de textos escritos, produção de textos escritos, compreensão e produção de textos orais, conhecimentos linguísticos e contribuição para uma ética plural e democrática.
2. **Abordagem teórico-metodológica** desenvolvida: no Manual do Professor, na proposta pedagógica efetivada no Livro do Aluno, nas atividades didáticas e nas atividades de avaliação.
3. **Projeto gráfico-editorial**
4. **Menção** aos volumes e à coleção: *EX, RR, REC, RD*.

Conforme mostra o Anexo II desta dissertação, são 110 rubricas divididas na análise dos componentes e sub-componentes acima mencionados. Após cada bloco de critérios avaliados, o avaliador deve justificar textualmente sua avaliação. Os textos gerados dessas justificativas têm a função de orientar a análise detalhada dos volumes e da coleção, além de servir como base para a elaboração da resenha ou do parecer técnico.

A cada edição do Programa, é tarefa da comissão técnica estabelecer os critérios norteadores para avaliação dos LDP. De acordo com o *Edital de convocação – área de Língua Portuguesa - PNLD/2008* e o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*⁵⁸, os critérios relacionados às atividades de ensino da gramática são definidos como *Conhecimentos linguísticos* e representam 10% do valor total da avaliação, pois as práticas de uso da linguagem (leitura, escrita, oralidade) são prioritárias, por isso têm maior peso. Conforme o *Edital*:

As três preocupações centrais do ensino de língua materna, em todos os ciclos do Ensino Fundamental, devem ser:

- a) o *processo de apropriação da linguagem escrita* pelo aluno, assim como das formas públicas da *linguagem oral* – o mais complexo e variado possível;
- b) o *desenvolvimento da proficiência na norma culta*, especialmente na modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;

⁵⁸ Esses documentos são elaborados a cada edição do Programa. Conforme Batista, Costa-Val & Rojo (2004), os produtos gerados nos processos de avaliação do PNLD têm valor jurídico, histórico e científico, por isso são informatizados e disponibilizados à consulta pública. Os endereços www.fnnde.gov.br e <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Profile/> trazem esses e outros materiais e informações referentes ao Programa.

c) a *prática da análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos. Portanto, as atividades de leitura, produção de texto e exercício da oralidade, em *situações reais de uso*, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem também destes ciclos e, por decorrência, na proposta dos livros didáticos a eles relacionados (BRASIL, 2007, p. 51, ênfases dadas pelo próprio documento).

Como se vê, a sugestão didático-pedagógica do PNLD é coerente com o que propõem os PCN: partir das situações de uso da língua, para a análise e a reflexão linguística, conforme as necessidades das atividades de leitura, produção de texto e oralidade. As coleções didáticas que trazem o texto como pretexto para o ensino de gramática, a ser feito de forma transmissiva, desarticulada e descontextualizada, são avaliadas negativamente, o que indica que a perspectiva tradicional é refutada pelo Programa, o que, entretanto, por si só não constitui fator para exclusão de coleções didáticas.

A ênfase na necessidade de articular os conhecimentos linguístico-gramaticais aos usos da linguagem não é algo novo nas discussões sobre o ensino de Português. Como vimos no segundo capítulo, a tendência dos LDP produzidos a partir da década de 1970 é para não mais separar o ensino de gramática do ensino de leitura e produção de textos. Os resultados, porém, não têm sido satisfatórios, pois a “gramatiquice” tem prevalecido, conforme mostram Bräkling (2003), Neves (2004) e Rojo (2006c).

No atual contexto sócio-histórico, a expectativa do PNLD é a de que o ensino de gramática esteja articulado às práticas sociais de linguagem, por isso o Programa, ao longo das edições, tem definido que um LDP de qualidade é aquele que organiza o ensino de língua materna a partir das noções de texto e gênero/tipo e apresenta as definições e atividades de acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, conforme também sugerem os PCN. Como já vimos no capítulo anterior, com base nas considerações de Bunzen (2004), a sugestão dos referenciais desestabiliza as práticas tradicionais, pois permite uma abordagem didática pautada no diálogo, na intertextualidade e na reflexão. Portanto, a expectativa do PNLD, incidindo sobre critérios desse tipo, é para a renovação das práticas de ensino.

Nesse sentido, os *conhecimentos linguísticos* têm sido considerados pelas comissões de avaliação como um eixo de ensino que engloba aspectos e níveis linguísticos abordados na gramática tradicional, tais como a fonética, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, mas também, e principalmente, discussões dos estudos da linguagem, como a variação linguística, os aspectos semânticos, pragmáticos, textuais e discursivos, além das considerações sobre léxico (vocabulário), ortografia e pontuação. A própria escolha terminológica – *conhecimentos linguísticos* – indica essa concepção mais ampla, que extrapola o que tradicionalmente foi agrupado em torno da disciplina gramática (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe) ao considerar as

noções de texto e discurso, conforme propõem as correntes funcional e enunciativa dos estudos linguísticos, respectivamente.

Conforme Bunzen (2008, no prelo), a cada edição do Programa, esse eixo de ensino vem se (re)definindo em termos de conteúdos, atividades, enfoques, abordagens, metodologias e objetivos específicos. Vejamos, então, como vêm se transformando os critérios para avaliar os *conhecimentos linguísticos* e como tal conceito vem sendo (re)definido a cada avaliação do PNLD referente aos LDP de 5ª a 8ª séries.

3.4. PNLD e a avaliação dos *conhecimentos linguísticos*⁵⁹

Como mostra o quadro a seguir, no **PNLD/1999** os critérios de avaliação dos conhecimentos linguísticos eram:

Quadro 4 – Critérios de avaliação – Conhecimentos linguísticos – PNLD/1999

4. CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS (1/0)
- correção dos conceitos e definições;
- consideração da variedade dialetal (do aluno);
- orientação para uso;
- orientação para reflexão;
- orientação para sistematização;
- articulação;
• entre os conteúdos da área,
• no livro,
• na coleção.
- progressão.
- adequação à competência linguística do aluno;
- contribuição para o desenvolvimento das habilidades de:
• sensibilização/observação,
• reflexão,
• generalização,
• aplicação.
- graus de complexificação;
- formulação clara e precisa;
- variedade.

⁵⁹ Agradeço à professora Nabihá Gebrin, ex-coordenadora da COGEAM/SEF/MEC, e à Profª Roxane Rojo, IEL/UNICAMP, o acesso às fichas de avaliação anteriores ao PNLD/2002, através do projeto integrado LDP - PROPERFIL, por esta última coordenado.

Como vemos, os critérios incidem sobre aspectos relacionados à metodologia de ensino, pois há a preocupação de que as atividades estejam orientadas para o uso, a reflexão e a sistematização, bem como para que haja articulação e progressão entre os conteúdos da área em um mesmo volume e na coleção como um todo. Há também uma preocupação com o aspecto cognitivo do aprendiz nos itens que avaliam: i) a adequação das atividades à competência linguística do aluno; ii) a contribuição para o desenvolvimento das habilidades de observação, reflexão, generalização e aplicação; iii) o grau de complexificação das atividades. Outro objetivo é que as atividades sejam variadas, formuladas com clareza e não apresentem erros conceituais.

Não há especificação quanto aos conteúdos a serem abordados e nem quanto aos aspectos didáticos relacionados ao estudo do texto e dos gêneros textuais/discursivos, como propõem os PCN. Há apenas a diretiva para que se considere a variação dialetal do aluno. Porém, em função do modo como é indicado, não entendemos tal item como uma abordagem da variação linguística como objeto de ensino relacionado à reflexão e à análise linguística, como propõem os PCN.

Entendemos que a ficha de avaliação do PNLD/1999 orienta-se pelo modelo didático USO ↔ REFLEXÃO, sugerido pelos PCN, mas não se aprofunda na análise sobre as etapas envolvidas no desenvolvimento de tal modelo didático e nem na análise dos conteúdos para a prática de análise linguística propostos pelos referenciais. A ênfase da avaliação, conforme já mencionamos, é nos procedimentos metodológicos e nas implicações linguístico-cognitivas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é evidente a orientação pelo interacionismo sócio-histórico para avaliar aspectos do processo ensino-aprendizagem, conforme propõem os PCN.

Esta orientação muda, entretanto, na edição do **PNLD/2002**, como vemos a seguir:

Quadro 5 – Critérios de avaliação – Conhecimentos linguísticos - PNLD/2002

O TRABALHO SOBRE OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS (1/0)
66. Está voltado para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua?
67. Propõe atividades de exploração:
a) epilinguística
b) metalinguística
68. Privilegia a <i>transmissão</i> de conteúdos gramaticais?
69. Privilegia a <i>reflexão</i> sobre os usos da língua?
Conteúdos
70. Correção dos conceitos e definições
71. Consideração da variação linguística
72. Orientação para a reflexão
73. Orientação para a transmissão de conceitos

74. Orientação para sistematização
75. Exploração de conhecimentos:
a) fono-ortográficos
b) morfológicos
c) sintáticos
d) semânticos
e) pragmáticos/discursivos
f) textuais
76. Articulação entre os conteúdos gramaticais:
a) no livro
b) na coleção
77. Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados
Atividades
79. Adequação à competência linguística do aluno
80. Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de:
a) memorização
b) análise
c) generalização
d) sensibilização/observação
e) aplicação
81. Progressão nas atividades
82. Formulação clara e precisa
83. Variedade na formulação das atividades

Vemos que a ficha de avaliação traz uma descrição mais detalhada em relação à análise da metodologia de ensino, dos conteúdos e dos aspectos cognitivos desenvolvidos pelos LDP ao abordar os conhecimentos linguísticos, tanto que separa os conjuntos de itens a serem avaliados, orientando-se por esses três aspectos.

Os itens 66 a 69 avaliam o enfoque metodológico. Assim como na avaliação anterior (PNLD/1999), há a preocupação com o desenvolvimento das habilidades de uso da língua, através da reflexão sobre a mesma. O diferencial está no acréscimo da análise da condução das atividades, se voltadas para as explorações epilinguísticas e/ou metalinguísticas. Por isso, entendemos que a avaliação do PNLD/2002 orientou-se de modo mais efetivo pela sugestão metodológica dada pelos PCN.

O mesmo ocorre em relação à avaliação dos conteúdos, nos itens 70 a 78, pois aparecem especificados os conhecimentos a serem explorados: fono-ortográficos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos/discursivos e textuais, os quais são discretizados nos PCN como sendo conteúdos do eixo da reflexão ou da prática de análise linguística. Faltou, porém, à avaliação do PNLD/2002, analisar de modo mais preciso o trabalho com a variação linguística e com os gêneros textuais/discursivos, tópicos propostos pelos PCN e também por boa parte das discussões sobre ensino de língua materna vistas no segundo capítulo

como fundamentais para a boa formação dos alunos em relação aos usos e reflexões sobre a língua e a linguagem.

Ainda em relação aos conteúdos, mantêm-se os critérios eliminatórios voltados para a formulação correta e adequada ao nível de ensino, bem como para que haja progressão e articulação dos conteúdos em um mesmo volume didático e também na coleção.

Os itens 79 a 83 avaliam as capacidades ou habilidades mobilizadas pelas atividades didáticas, que devem ser variadas, formuladas com clareza e precisão, além de estar adequadas à competência linguística dos alunos, de modo a desenvolver, através da progressão adequada às suas possibilidades e necessidades, as habilidades ou capacidades de memorização, análise, generalização, sensibilização/observação e aplicação.

Já os critérios de avaliação do **PNLD/2005**, em relação aos *conhecimentos linguísticos*, concentram-se em dois tópicos: o enfoque teórico-metodológico e os conteúdos. Vejamos:

Quadro 6 – Critérios de avaliação – Conhecimentos linguísticos - PNLD/2005

O TRABALHO SOBRE OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS (S/N)

Enfoque teórico-metodológico

79. Favorecimento do desenvolvimento de habilidades de uso da língua
80. Favorecimento da *reflexão* sobre os usos da língua (atividades epilinguísticas)
81. Criação de oportunidades, para o aluno, de *reflexão* metalinguística
82. Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de observação e
83. de análise (comparação, estabelecimento de relações, contraste etc.)
84. generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno linguístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise)
85. de memorização
86. de aplicação
87. Favorecimento da sistematização pelo aluno dos conhecimentos construídos

Conteúdos

89. Exploração de conhecimentos fono-ortográficos e
90. morfossintáticos
91. semânticos
92. textuais
93. discursivos
94. Consideração da variação linguística
95. Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados
96. Correção dos conceitos e definições

Na primeira parte, vemos que os itens 79 a 81 relacionam-se à abordagem teórico-metodológica proposta por linguistas brasileiros e pelos PCN para o ensino de gramática: partir

das atividades de uso da língua para as reflexões epi- e metalinguísticas. O diferencial desses itens, em relação aos do PNLD/2002, está em não avaliar se o volume ou a coleção “privilegia a *transmissão* de conteúdos gramaticais?”. Entendemos que isso ocorre porque a ênfase do Programa é para que haja uma abordagem reflexiva e, portanto, não transmissiva dos tópicos relacionados aos conhecimentos linguísticos. A avaliação anterior permitia uma resposta positiva tanto para a “abordagem transmissiva dos conteúdos gramaticais” como para a “abordagem que privilegia a *reflexão* sobre os usos da língua” (itens 68 e 69, PNLD/2002), cabendo ao avaliador justificar qualitativamente como se configurava o volume e a coleção. Isso, a princípio, pode parecer um contra-senso, entretanto, conforme Rojo (2003), a maioria dos LDP inscritos para a avaliação de 2002 apresentava uma abordagem gramatical predominantemente transmissiva, coerente com a tradição gramatical e com as práticas docentes cristalizadas, por isso excluí-los significaria restringir, em muito, o número de coleções aprovadas. Além disso, a autora, em consonância com Bräkling (2003), ressalta a falta de consenso social e acadêmico em relação ao ensino de gramática, bem como a falta de trabalhos de divulgação sobre novas perspectivas para o trabalho com essa frente. Por esses fatores, a ficha de avaliação do PNLD/2002 considerou tanto a abordagem tradicional quanto a reflexiva. No PNLD/2005, considerou-se apenas a abordagem reflexiva; se o volume e/ou a coleção não a desenvolvesse, seriam mal avaliados nesse quesito.

Outro diferencial do PNLD/2005 na avaliação dos conhecimentos linguísticos está em reunir no “enfoque teórico-metodológico” questões que anteriormente eram relacionados aos aspectos linguístico-cognitivos, conforme exemplificam os itens 82 a 87, que avaliam se a abordagem teórico-metodológica contribui para o desenvolvimento das habilidades de observação, análise, generalização, memorização, aplicação e sistematização dos conhecimentos construídos. Vemos, então, que a definição do PNLD/1999 de excluir livros didáticos que apresentassem incorreção e incoerência metodológicas, considerando que uma abordagem metodológica eficiente deve favorecer “apropriadamente o desenvolvimento de competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento)”, conforme Batista (2003, p. 34), efetiva-se de modo mais concreto na edição do PNLD/2005, que reúne os aspectos metodológicos aos cognitivos, mantendo-os como critérios eliminatórios.

Mais uma novidade em relação à avaliação dos aspectos metodológicos e cognitivos está no fato de que os itens que nas edições anteriores avaliavam clareza e variedade na formulação das atividades relacionadas aos conhecimentos linguísticos, além da progressão e articulação dos conteúdos ao longo de um volume e da coleção, a partir do PNLD/2005 são reunidos em um outro bloco de avaliação que contempla os quatro eixos de ensino: leitura, oralidade, produção escrita e conhecimentos linguísticos, que passa a considerar esses aspectos relacionados ao desenho didático da obra.

Em relação aos “conteúdos” também há novidades, pois a avaliação restringe-se aos tópicos relacionados à análise linguística, propostos pelos PCN, e diferencia-se um pouco da avaliação anterior ao destacar os conhecimentos “discursivos” em separado, isto é, sem os “pragmáticos” e incluir a “variação linguística” entre os objetos de ensino. Conforme os itens 89 a 96 os conhecimentos em análise são os: fonológico-ortográficos, morfo-sintáticos, semânticos, textuais, discursivos e variação linguística. Não são considerados, conjuntamente, os aspectos metodológicos conforme o PNLD/2002 nos itens 72, 73 e 74, que avaliavam se a apresentação dos conteúdos desenvolve uma orientação para a reflexão, para a transmissão e/ou para a sistematização. Isso nos leva a concluir que a avaliação do PNLD/2005 está circunscrita aos objetos de ensino. Os aspectos cognitivos aparecem com menor ênfase nesse bloco, tanto que a ficha de avaliação, apesar de ter a mesma quantidade de itens que a do PNLD/2002: dezessete, está mais sucinta, não vindo dividida em subitens, como a da edição anterior, atendo-se, portanto, aos aspectos linguístico-metodológicos.

Já na edição do **PNLD/2008**, houve muitas mudanças; vejamos como se apresentam os critérios de avaliação:

Quadro 7 – Critérios de avaliação – Conhecimentos linguísticos - PNLD/2008

1.4 Conhecimentos linguísticos (S/N)
Quanto ao trabalho com a gramática e a metalinguagem:
<ul style="list-style-type: none"> • 56. Há descrição do sistema linguístico?
<ul style="list-style-type: none"> • 57. Há prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua?
<ul style="list-style-type: none"> • 58. Há economia de conceitos e definições, isto é, evita-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias? (a gramática é apresentada segundo sua funcionalidade e relevância como instrumental de estudo da língua?)
<ul style="list-style-type: none"> • 59. A metalinguagem é apresentada como um recurso que contribui para a compreensão do fato linguístico estudado (e não como um fim em si mesma)?
Quanto ao trabalho com variação linguística:
<ul style="list-style-type: none"> • 60. A variação linguística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas?

<ul style="list-style-type: none"> 61. As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído?
<ul style="list-style-type: none"> 62. As formas linguísticas estudadas correspondem à realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito?
<ul style="list-style-type: none"> 63. A coleção vai além das variantes prosódicas (“sotaque”) e lexicais (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”)?
<p>Quanto à relação fala/escrita:</p>
<ul style="list-style-type: none"> 64. Abordam-se as diferenças e semelhanças entre fala e escrita?
<ul style="list-style-type: none"> 65. Evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada (evita-se tratar a linguagem falada como o lugar do erro)?
<p>Quanto às convenções da escrita:</p>
<ul style="list-style-type: none"> 66. Há exploração dos conhecimentos fono-ortográficos?
<ul style="list-style-type: none"> 67. Há exploração dos conhecimentos relativos a marcas convencionais de segmentação do texto escrito (pontuação, paragrafação etc.)?
<p>Quanto ao texto e ao discurso, a coleção explora conhecimentos</p>
<ul style="list-style-type: none"> 68. constitutivos da forma composicional dos gêneros e tipos textuais?
<ul style="list-style-type: none"> 69. caracterizadores do estilo dos gêneros e tipos textuais?
<ul style="list-style-type: none"> 70. responsáveis por efeitos poéticos, estéticos e literários (figuras de linguagem, rimas, jogos de palavras, etc.)?
<ul style="list-style-type: none"> 71. constitutivos de processos de construção de efeitos de sentido (ironia, humor, discurso relatado, ancoragem, modalização)?
<ul style="list-style-type: none"> 72. constitutivos dos processos coesivos (conexão, coesão nominal, coesão verbal e outros)?
<p>Quanto a vocabulário e léxico, a coleção</p>
<ul style="list-style-type: none"> 73. aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopéia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)?
<ul style="list-style-type: none"> 74. trabalha os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas?
<ul style="list-style-type: none"> 75. No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?

O PNLD/2008, na mesma linha que a avaliação da edição anterior, focaliza-se nos aspectos linguísticos, porém de modo mais direcionado, pois reserva um bloco com critérios específicos para avaliar a abordagem metodológica e também os aspectos linguístico-cognitivos relacionados aos quatro eixos do ensino de Português (ver itens 83 a 103, no Anexo II). O diferencial dessa avaliação em relação às anteriores está em considerar de modo mais preciso, através de análise detalhada, os objetos de ensino que os PCN

definem e discretizam como sendo próprios da prática de análise linguística: variação linguística, ortografia, léxico, organização estrutural dos enunciados e modos de organização dos discursos, além de orientar para um enfoque específico de abordagem ao diferenciar “gramática” de “conhecimentos linguísticos”.

Vemos então que, antes de avaliar os objetos de ensino propostos pelos PCN para a *prática de análise linguística*, a ficha de avaliação, nos itens 56 a 59, avalia como o LDP trabalha com a gramática, que parece estar sendo entendida como o trabalho com os aspectos da gramática tradicional (fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos), definidos por Bunzen (2008, no prelo) como “objetos de ensino fixos” (sílabas tônicas, substantivo, pronome, sujeito, predicado, etc), uma vez que avalia se é feito um “trabalho descritivo” (item 56) ou “prescritivo” (item 57) sobre o funcionamento do sistema linguístico, considerando se há “economia de conceitos e definições referentes às categorias e subcategorias” (item 58), ou seja, a intenção do PNLD é para que o estudo da gramática ocorra conforme a necessidade dos usos da língua, tanto que há a preocupação para que a metalinguagem não seja dada como um “fim em si mesma” (item 59), mas que contribua para a compreensão do fato linguístico estudado.

Outro indício de que os itens 56 a 59 relacionam-se a aspectos da gramática tradicional está no fato de não explicitarem, como nas edições anteriores, o modelo didático USO ↔ REFLEXÃO e nem as considerações sobre os enfoques epi- e metalinguísticos, propostos pelos PCN como metodologia para a *prática de análise linguística*, justamente porque tal prática explora o texto e o discurso, níveis não explorados pela gramática tradicional, que se mantém no nível dos morfemas, das palavras e das frases e normalmente privilegia a metodologia transmissiva, conforme evidencia a maioria dos LDP aprovados na avaliação do PNLD/2008, como veremos no próximo capítulo.

Por outro lado, há LDP que desenvolvem o ensino da reflexão sobre a língua e a linguagem através de outros conhecimentos, decorrentes da exploração do texto e do discurso, e que, por isso, são classificados como *conhecimentos linguísticos*. São esses conhecimentos que os itens subsequentes (60 a 74) avaliam, privilegiando as sugestões de objetos de ensino dadas pelos PCN para a prática de análise linguística.

Em comparação com as avaliações anteriores, pela primeira vez a variação linguística é apresentada claramente como um objeto de ensino próprio dos conhecimentos linguísticos, que deve ser trabalhado para além das discussões comuns que apontam a fala como o lugar da variedade, da informalidade e do erro e concentram-se nas variedades prosódicas e lexicais. Na mesma linha que os PCN e os trabalhos de Britto (1997) e Bagno (2002; 2003), os itens 60 a 65 indicam para as coleções didáticas a necessidade de um

trabalho que mostre a realidade do Português brasileiro contemporâneo, tanto escrito quanto falado e mostre as variedades como próprias das línguas humanas.

Os itens 66 e 67 referem-se ao trabalho com a ortografia, repetindo o critério de avaliações anteriores: “há exploração dos conhecimentos fono-ortográficos?” (item 66) e acrescentando a necessidade de se trabalhar as convenções da escrita, através da segmentação de palavras, da pontuação e da paragrafação. Entendemos que os itens 66 e 67, relacionados ao item 64, indicam um trabalho com a ortografia na mesma linha proposta pelos PCN: explorar os recursos grafo-fonêmicos da língua, assim como as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, de modo que a ortografia seja um dos caminhos para a reflexão sobre a língua, especialmente em sua modalidade escrita.

Os itens 68 a 72 referem-se aos conhecimentos linguísticos como subsídios para o estudo sobre a estrutura, o funcionamento e as especificidades dos diferentes gêneros e tipos de textos. Diferentemente das avaliações anteriores, que apenas apontavam a exploração (ou não) dos conhecimentos textuais e discursivos, o PNLD/2008 traz os conhecimentos linguísticos como constitutivos da forma composicional e do estilo dos gêneros e tipos textuais, além de serem responsáveis pela construção dos efeitos de sentido e também contribuir nos processos coesivos. Nessa edição do Programa, os conceitos de texto e gênero, que norteiam os referenciais (SILVA, 2003), fazem-se mais presentes na avaliação dos conhecimentos linguísticos.

Os itens finais, 73 e 74, ao avaliarem o vocabulário e o léxico como objetos de ensino dos conhecimentos linguísticos, também se baseiam na sugestão dos PCN. A proposta é para que se explorem as possibilidades de sentido de uma palavra isolada, considerando também seus aspectos formais, como as desinências e os afixos como elementos que compõem seu significado. Já o trabalho com os conhecimentos léxico-semânticos, considerando as relações contextuais e discursivas, indica que o sentido de determinada palavra deve apreendido a partir do contexto em que ela é usada e dos efeitos de sentido intencionados em sua escolha.

3.5. Considerações finais

Pode-se concluir que as propostas dos PCN para a *prática de análise linguística* têm sido paulatinamente incorporadas pelo PNLD na avaliação dos *conhecimentos linguísticos*, com a redefinição dos critérios de avaliação a cada edição do Programa, de modo a se adequarem, com mais detalhes, ao que os referenciais sugerem, conforme vimos na evolução dos critérios de avaliação.

Além disso, entendemos também que tanto o termo *prática de análise linguística*, cunhado por Geraldi (1984) e utilizado pelos PCN, como o termo *conhecimentos linguísticos*, cunhado pelo PNLD, referem-se às atividades que englobam tanto aspectos da gramática tradicional ou “objetos de ensino fixos”, quanto “objetos de ensino fluidos” – coesão, coerência, intertextualidade, polissemia, entre outros – (BUNZEN, 2008, no prelo), decorrentes dos estudos linguísticos que tomam como base o texto e o discurso para a elaboração de conceitos e definições. Nesse sentido, a concepção de linguagem é mais ampla, considerando elementos da gramática tradicional, mas também dos estudos linguísticos, sobretudo as considerações das correntes funcional e enunciativa de análise linguística.

Por isso, tanto os PCN quanto o PNLD definem, respectivamente, a *prática de análise linguística* e os *conhecimentos linguísticos* como um *eixo* de reflexão sobre a língua e a linguagem, não cabendo, portanto, falar apenas em *gramática* para um enfoque que engloba conhecimentos gramaticais (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe), conhecimentos ortográficos, além dos conhecimentos sociolinguísticos, textuais e discursivos. Assim sendo, é possível dizer que deve ser feita a separação entre a visão tradicional de *ensino de gramática* e a *prática de análise linguística* ou os *conhecimentos linguísticos*, nos mesmos moldes em que na década de 1980 se fez entre redação e produção de texto, ou seja, sob o olhar dos estudos linguísticos, que focam os usos e reflexões sobre a linguagem como um processo e não como um produto pronto, a ser imposto.

Os LDP produzidos após a publicação dos PCN e as avaliações do PNLD tendem a incorporar as sugestões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas dadas por essas políticas públicas voltadas para a educação linguística, apresentando novas metodologias e objetos de conhecimento referentes ao eixo da reflexão. Por isso, analisaremos, no próximo capítulo, como se configuram três coleções de LDP em relação ao trabalho com esse eixo de ensino.

Capítulo 4

O que fazem os LDP – análise do *corpus* selecionado

Este capítulo traz a análise de volumes das coleções didáticas selecionadas para responder à nossa questão geral de pesquisa: “Como alguns dos atuais LDP desenvolvem o ensino de gramática?”. Como essas coleções foram aprovadas pelo PNLD/2008, faremos, inicialmente, uma apresentação geral do *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa/2008*, destacando as considerações feitas em relação ao ensino dos conhecimentos linguísticos. Em seguida, apresentaremos o que o *Guia* nos informa sobre as coleções que compõem nosso material de análise, tendo a intenção de justificar a seleção das obras.

Após essas considerações, será feita a análise de cada coleção a partir das seguintes etapas: i) apresentação do que se diz no Manual do Professor (doravante, MP) sobre a proposta teórico-metodológica adotada⁶⁰, destacando as orientações dadas em relação ao trabalho com os conhecimentos linguísticos; ii) identificação da correspondência – ou não – entre as concepções teórico-metodológicas definidas no MP em relação aos conhecimentos linguísticos e o trabalho desenvolvido no livro do aluno, especificamente nos volumes da 5ª e da 7ª séries⁶¹. Elaboramos alguns critérios para essa investigação, os quais vêm explicitados na análise dos mencionados volumes.

4.1. O que nos informa o *Guia de livros didáticos – Língua Portuguesa/2008*

O *Guia de livros didáticos – Língua Portuguesa/2008* tem como interlocutor privilegiado o professor, uma vez que orienta a escolha de materiais a serem utilizados por um período de três anos. Por isso, enfatiza que o LDP não é um conjunto de atividades didáticas, mas sim um projeto de ensino-aprendizagem que deve estar adequado aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, dados nos PCN e nas diretrizes curriculares estaduais e municipais, e é considerando isso, bem como o projeto pedagógico da escola e seu plano de ensino, que o professor deve fazer a escolha.

⁶⁰ O *Edital de convocação – área de Língua Portuguesa – PNLD/2008* informa que as coleções didáticas devem explicitar qual a concepção de língua-linguagem e a de ensino-aprendizagem que adotam, bem como ser coerentes com tais concepções, pois esses são critérios eliminatórios.

⁶¹ Em função do tempo e do espaço reservados a este estudo, foi necessário fazer um recorte para a análise dos livros didáticos, por isso optamos pelos volumes que iniciam o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Assim sendo, o *Guia* esclarece os critérios de avaliação das coleções, tanto os eliminatórios, já comentados no terceiro capítulo: correção de conceitos e informações, adequação metodológica e respeito aos preceitos éticos, quanto os classificatórios, baseados nos princípios gerais “referentes aos *quatro grandes conteúdos curriculares* básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2007, p. 11, ênfase adicionada). Cabe aqui reproduzir tais princípios:

1. O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação) em situações o mais complexas e variadas possível;
2. A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
3. O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
4. O domínio das normas urbanas de prestígio⁶², especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;
5. A prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2007, pp. 11-12)

Essas orientações retomam as colocações do *Edital de convocação – área de Língua Portuguesa - PNL/D/2008* citadas no terceiro capítulo, trazendo acréscimos no item 2, que define como princípio a fruição estética e a apreciação de textos literários, e no item 3, que chama a atenção para um trabalho efetivo com a variação linguística. Além disso, ao enfatizar que “as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos” (BRASIL, 2007, p. 12), o *Guia* esclarece ao professor que tais práticas, por subsidiarem as atividades de uso da linguagem (leitura, escrita, oralidade), não devem ser predominantes.

Nesse sentido, no “Roteiro para Análise e Escolha de Livros Didáticos de Português (LDP)”, a orientação é para que o professor observe nas coleções enviadas às escolas para análise, e também nas informações dadas nas resenhas do *Guia*, se as atividades referentes aos conhecimentos linguísticos: i)

⁶² O *Guia* (BRASIL, 2007, p. 12) esclarece que: “Em substituição à expressão ‘norma culta’, *normas urbanas de prestígio* é um termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes de português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa”.

relacionam-se às situações de uso, subsidiando-as direta ou indiretamente; ii) têm um peso menor, isto é, são menos exploradas que as atividades referentes aos usos linguísticos; iii) consideram as variedades linguísticas regionais e sociais, respeitando-as; iv) promovem a reflexão e a construção em relação aos conceitos abordados.

Além dessas orientações, o *Guia* descreve o perfil das coleções a partir do tratamento metodológico dado a cada eixo de ensino – leitura, oralidade, produção escrita e conhecimentos linguísticos – e a partir do modo como cada coleção compõe seu projeto didático-pedagógico. Tais descrições constituem uma novidade em relação aos *Guias* das edições anteriores e revelam uma análise diferenciada das 24 coleções aprovadas dentre as 33 inscritas no PNLD/2008. Por isso, cabe explicá-las com mais detalhes.

Em relação ao **tratamento metodológico**, o *Guia* identifica quatro tendências recorrentes:

1. **Vivência (V)**: aposta no “aprender fazendo”, pois entende que o aluno aprende determinado conteúdo curricular vivenciando situações em que este esteja envolvido. Como exemplo, destaca a tese “é lendo que se aprende a ler”. Como tal metodologia não utiliza nem a transmissão e nem a construção dos conhecimentos, há o alerta para que professores e alunos saibam qual o objeto de ensino proposto em cada atividade didática, caso contrário ela será ineficaz.
2. **Transmissão (T)**: acredita que a aprendizagem do aluno se dá através da assimilação de definições, normas e explicações sobre determinado conteúdo dadas pelo professor ou pelo material didático.
3. **Uso situado (US)**: entende que o ensino de determinado conteúdo deve partir de usos socialmente contextualizados, ou seja, autênticos. Geralmente se relaciona aos gêneros, suas formas composicionais, estilos e contextos de produção e circulação.
4. **Construção/reflexão (CR)**: leva o aluno à análise e reflexão sobre determinados dados para, posteriormente, traçar conclusões e sistematizações relativas ao objeto em estudo, sempre orientadas pelo professor e pelo material didático.

Há a ressalva de que não se pode classificar uma obra como sendo portadora de uma única tendência metodológica, haja vista que a história da disciplina Língua Portuguesa mostra abordagens diferenciadas, conforme o campo de ensino em questão. Por isso, o *Guia* esclarece que é comum a diversidade metodológica em uma mesma coleção. Em relação aos conhecimentos linguísticos, por exemplo, os dados da avaliação informam que 75% das coleções (18) desenvolvem majoritariamente a metodologia

transmissiva, mantendo a tradição gramatical; os 25% restantes desenvolvem a metodologia construtivo-reflexiva, em alguns casos associando-a ao uso situado e à vivência. Já nas atividades relacionadas à oralidade e à produção escrita, predomina o uso situado. Nas atividades de leitura, destaca-se a construção/reflexão.

Conforme o *Guia*, em função das “escolhas e combinações metodológicas, as obras (...) revelam perfis didático-pedagógicos diferenciados” (BRASIL, 2007, p. 22), o que se reflete no “princípio organizador” das coleções, ou seja, no modo como selecionam e apresentam os objetos de ensino. Diante disso, as resenhas são apresentadas em cinco blocos distintos, divididos com base nos perfis didático-pedagógicos identificados na avaliação das coleções aprovadas pelo PNLD/2008:

Blocos	Perfil didático-pedagógico	Número de Coleções
Bloco 1	Coleções organizadas por temas	12
Bloco 2	Coleções organizadas por temas associados a gêneros/tipos	02
Bloco 3	Coleções organizadas por tópicos linguísticos	02
Bloco 4	Coleções organizadas por projetos temáticos	04
Bloco 5	Coleções organizadas por projetos temáticos associados a gêneros/tipos	04

Quadro 8 – Divisão das coleções com base no projeto didático-pedagógico.

As coleções do **bloco 1** caracterizam-se por apresentar unidades didáticas estruturadas a partir de um tema específico, sobre o qual são selecionados textos em variados tipos e gêneros, a partir dos quais são propostas atividades didáticas. As coleções do **bloco 2** organizam-se de modo semelhante às do primeiro bloco, com a diferença de apresentarem unidades didáticas estruturadas sobre um tema específico, explorado juntamente com o estudo do gênero em que o tema pode se desenvolver. Por exemplo, uma unidade didática que trabalhe o tema “memória” pode se dividir em capítulos que estudem a estrutura composicional, o estilo, as esferas de produção e circulação de gêneros como “autobiografia”, “diário íntimo”, “cartas pessoais”. Há também coleções que exploram os aspectos tipológicos do texto em que o tema se manifesta; exemplo disso pode ser a análise dos “elementos da narrativa” ou da “estrutura do texto dissertativo”, entre outros.

As coleções do **bloco 3**, organizadas por tópicos linguísticos, ainda que apresentem unidades didáticas elaboradas a partir de temas específicos, destacam-se por privilegiar o estudo de questões relativas à linguagem, como aspectos semânticos, variação linguística, história da escrita, marcas de determinados gêneros textuais/discursivos, mecanismos textuais de coesão e coerência, intertextualidade, entre outras.

No **bloco 4**, estão as coleções com unidades didáticas organizadas por temas a partir dos quais são propostos projetos envolvendo pesquisas, leituras, reflexões e produções dos alunos. Conforme o *Guia*, as coleções desse bloco interessam a professores que desejem fazer de sua prática didática um espaço de investigação, geralmente com preocupação interdisciplinar. Tais considerações também valem para as coleções do **bloco 5**, que têm o mesmo princípio organizador que as do bloco 4, com a diferença de organizarem unidades com projetos temáticos visando ao estudo de um gênero ou tipo de texto específico.

Essas categorias são reunidas em um “Quadro síntese” – aqui reproduzido no Anexo III – que traz as coleções divididas em blocos, conforme seu princípio organizador, e destaca as tendências metodológicas predominantes em cada eixo de ensino. O propósito do quadro é subsidiar a escolha docente através de uma amostra do perfil metodológico geral das coleções; entretanto o *Guia* destaca a necessidade de o professor recorrer às resenhas “para ter uma ideia mais clara e aprofundada do desempenho qualitativo e das particularidades da proposta didático-pedagógica de cada obra” (p. 25).

4.2. Critérios para seleção da amostra analisada

Na mesma linha que o trabalho de Bunzen (2008, no prelo), isto é, com base no “Quadro síntese” e nas resenhas, fizemos as seguintes perguntas a fim de selecionar as coleções para compor nosso material de análise:

- i) Que obras realizam um trabalho inovador com os conhecimentos linguísticos, ou seja, não pautado na metodologia transmissiva?
- ii) Que obras mantêm a tradição gramatical?
- iii) O princípio organizador da coleção pode influenciar o tratamento metodológico dado aos conhecimentos linguísticos?

A partir dessas questões, selecionamos três coleções que podem respondê-las. Além disso, cada uma delas pode ser definida como representativa de uma vertente teórica para o ensino de gramática e a prática de análise linguística: tradicional, funcional ou enunciativa. São elas:

Código da coleção	Título	Autoria	Editora	Sigla
0108	<i>Linguagens do século XXI</i> (2ª edição)	Heloísa Harue Takazaki ⁶³	IBEP (2006)	LSXXI
065	<i>Português, uma proposta para o letramento</i> (1ª edição)	Magda Becker Soares ⁶⁴	Moderna (2002)	PPL
064	<i>Projeto Araribá</i> (2ª edição)	Autoria Institucional ⁶⁵	Moderna (2007)	PA

Quadro 9 – *Corpus* selecionado.

Vejamos, a seguir, o que o *Guia* nos informa sobre nosso *corpus* de análise.

4.2.1. *Linguagens do século XXI*

Essa coleção compõe o bloco 3, sendo organizada por tópicos linguísticos, o que significa que privilegia o trabalho com questões referentes à linguagem, como as implicações semânticas, o estudo dos gêneros textuais/discursivos, a intertextualidade, entre outras. Entendemos isso como sendo um diferencial em termos de organização didático-pedagógica, pois, tradicionalmente, as coleções são organizadas por temas, tanto que o tomamos como um indício de práticas renovadas de ensino, que podem se configurar também no trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Vemos no “Quadro síntese” que a abordagem metodológica também aponta para isso, pois o uso situado e a construção/reflexão predominam nos quatro eixos da área de Língua Portuguesa, o que indica um trabalho contextualizado e reflexivo com todos os componentes curriculares.

Na resenha sobre a obra, o *Guia* destaca que a reflexão linguística não se prende à gramática tradicional, pois os conhecimentos são trabalhados a partir dos gêneros estudados nas unidades didáticas, mas pondera que não é feito um bom trabalho de sistematização e, para suprir isso, todos os volumes apresentam uma “Síntese gramatical” com temas e abordagens próprios da gramática tradicional. Interessa-

⁶³ Licenciada em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em ensino de Língua Portuguesa e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna pela Universidade Federal do Paraná. Professora do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental em escolas de ensino público e privado.

⁶⁴ Licenciada em Letras. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁶⁵ Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

nos, portanto, observar como isso ocorre na coleção, especialmente porque o *Guia* destaca sua “perspectiva sócio-interacionista, tomando a linguagem como produto da interação do sujeito com o mundo e com os outros e considerando que sua apropriação demanda a compreensão de seus significados culturais” (BRASIL, 2007, p. 110), o que nos parece indicar uma concepção enunciativa de linguagem e uma abordagem enunciativa para o trabalho com os conhecimentos linguísticos/análise linguística.

4.2.2. Português, uma proposta para o letramento

PPL pertence ao bloco 1 e nos interessou por também ser descrita como uma coleção que faz um trabalho inovador com os conhecimentos linguísticos. De acordo com o *Guia*, a obra não opta pela tradição gramatical, pois a metodologia de ensino adotada mescla o uso situado e a construção/reflexão no trabalho com tal eixo; nos demais, a única metodologia presente é a construção/reflexão. É uma coleção organizada por temas, como a maioria das coleções aprovadas pelo PNLD/2008 e, nesse sentido, preserva a tradição de organização didático-pedagógica dos LDP.

A resenha nos informa que há uma boa articulação entre os eixos de ensino e que a obra opta pela gramática em uso, “visando ao desenvolvimento das capacidades linguísticas e reflexivas dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 69).

Essa colocação, associada à afirmação de que os conhecimentos linguísticos desenvolvem “atividades de conscientização linguística, que propõem observação, análise e uso de estruturas morfológicas e sintáticas (substantivos, adjetivos, verbos, conjunções, estruturas frasais, relações semânticas entre orações, frases e partes do texto) (...) voltando-se para observação e análise do sistema linguístico e de seu funcionamento” (BRASIL, 2007, p. 71), foram tomadas por nós como indícios de que a obra adota a perspectiva funcional de análise linguística.

4.2.3. Projeto Araribá

Essa coleção faz parte do bloco 5, o que tomamos como indício de uma proposta que aponta para práticas renovadas de ensino, pois se organiza por projetos temáticos associados a gêneros/tipos, o que faz supor um trabalho de pesquisa e reflexão de professores e alunos – agentes envolvidos no uso do LDP – bem como a articulação entre os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa. Porém, o “Quadro síntese” mostra que os conhecimentos linguísticos são abordados unicamente sob a metodologia transmissiva, que também

se faz presente na produção escrita, sendo associada ao uso situado. Já o ensino de oralidade associa uso situado à vivência e a prática de leitura traz três metodologias: vivência, uso situado e construção/reflexão.

A resenha nos informa que o foco da coleção é o trabalho com os conhecimentos linguístico-textuais visando à eficiência na leitura e na produção de textos, porém não há integração e articulação entre os eixos de ensino, pois a coleção dá ênfase à metalinguagem e à transmissão de conceitos, abordando conhecimentos gramaticais e ortográficos de modo descontextualizado e com excesso de nomenclatura.

Nesse sentido, o *Guia* orienta o professor que optar por essa obra a organizar as atividades de modo a não sobrepor as atividades gramaticais às atividades de leitura, escrita, fala e escuta e a criar “oportunidades de reflexão sobre a língua e seu uso, por meio do estabelecimento de relações mais claras dos objetos de ensino com o funcionamento dos textos em situações de interlocução” (BRASIL, 2007, p. 144). Essas colocações nos indicam que a abordagem gramatical desenvolvida pela coleção é a tradicional.

Esperamos ter esclarecido que a diferença de perfis e o indício de diferentes abordagens no trabalho com os conhecimentos linguístico-gramaticais foi o que determinou a seleção das três coleções para análise. Veremos, a seguir, se o que tomamos como indícios se confirma. Para isso, faremos a análise de volumes da 5ª e da 7ª séries de cada coleção.

4.3. “O que fazem os LDP?” - Análise das coleções

Faremos, inicialmente, uma descrição geral de cada coleção a partir das informações dadas no MP sobre seus pressupostos teóricos, o trabalho com os conhecimentos linguísticos e o modo como se organizam. Em seguida, apresentaremos a análise das atividades didáticas referentes aos conhecimentos linguísticos nos volumes selecionados, observando, com base principalmente na análise feita por Aparício (2006):

1. O modo de apresentação das atividades referentes aos conhecimentos linguísticos no projeto pedagógico: há uma seção específica para tais atividades? Os tópicos referentes a esse eixo são abordados em seções variadas? Em que proporção isso ocorre?
2. Quais os objetos de ensino privilegiados? Predominam aqueles próprios da gramática tradicional ou os propostos pela avaliação do PNLD/2008?
3. Os objetos de ensino são apresentados conforme as necessidades do texto/gênero, como propõem os PCN e o PNLD, ou seguem a sequência clássica dos manuais de gramática tradicional?

4. Há articulação entre as atividades sobre os conhecimentos linguísticos e os outros eixos de ensino? Com quais? Que tipo de articulação?
5. Qual a metodologia de ensino adotada: transmissão, uso situado, vivência ou construção⁶⁶?
6. Qual o procedimento exigido pelas atividades: há nomenclaturas/definições sobre o que está sendo abordado com a preocupação de definir categorias e conceitos pertinentes apenas ao sistema linguístico e não voltados para o uso, isto é, há privilégio da metalinguagem? Ou há o privilégio de aspectos metodológico-cognitivos como: observação e reflexão, para eventuais atividades de identificação e classificação, ou seja, das atividades epilinguísticas?
7. Qual a abordagem teórica para o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos: tradicional, funcional ou enunciativa?

Para responder a essas subquestões de pesquisa, geramos dados numéricos que colaborassem na análise das atividades didáticas relacionadas aos conhecimentos linguísticos a partir do seguinte quadro sinóptico:

Coleção/ Volume	Objeto de ensino	Seção ⁶⁷	Articulação entre os eixos Sim? Não?	Metodologia de ensino ⁶⁸	Condução ⁶⁹ das atividades	Abordagem teórica ⁷⁰	Pág

Quadro 10 – Base de dados para análise das atividades didáticas relacionadas aos conhecimentos linguísticos.

No Anexo IV desta dissertação, reproduzimos um exemplo de base de dados elaborada em nossa análise. Os resultados vêm interpretados de forma qualitativa. Para exemplificar nossas conclusões, traremos atividades didáticas emblemáticas que possam responder às questões postas acima, lembrando que nossa intenção é analisar como LDP elaborados após os PCN e as avaliações do PNLD desenvolvem as atividades relacionadas ao eixo da reflexão e podem orientar os professores nesse sentido, tendo como base a ênfase dada por Rojo (2000, p. 32) em relação à necessidade de “uma rediscussão do ensino de gramática em geral

⁶⁶ Optamos pelas metodologias identificadas na avaliação do PNLD/2008, mas não nomeamos “construção/reflexão” por entendermos que a reflexão pode estar presente nos demais procedimentos metodológicos, por isso mantemos apenas “construção”.

⁶⁷ Conhecimentos linguísticos (CL); Oralidade (O); Leitura (L); Escrita (E).

⁶⁸ Vivência (V); Transmissão (T); Uso situado (US); Construção (C).

⁶⁹ Epilinguística (EPI) ou metalinguística (META).

⁷⁰ Tradicional (TRAD); Funcional (FUNC); Enunciativa (ENUN).

e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas”.

4.3.1. *Linguagens do século XXI*

LSXXI dialoga diretamente com o professor ao final de cada volume, no MP, que primeiro traz a “proposta educacional” da coleção e, em seguida, explicações sobre a área de Língua Portuguesa, a partir das quais são definidos os pressupostos teóricos e a estrutura da coleção. Após essas considerações, há orientações sobre como proceder em cada uma das sete unidades didáticas que compõem cada volume; essas orientações detalham o tema abordado, os possíveis procedimentos a serem adotados pelo professor, bem como os conteúdos trabalhados em cada eixo de ensino.

Na “proposta educacional”, são feitas considerações sobre a função social da escola. De acordo com o MP (TAKAZAKI, 2006, p. 04), cabe a essa instituição formar e desenvolver a consciência, a inteligência e a criatividade dos alunos, concebendo o conhecimento como “produto das relações sociais que o homem produziu a partir de suas necessidades”. Nesse processo, o professor deve colaborar para a formação de “uma base ética que oriente o uso correto do saber científico, estético e tecnológico”.

Para conduzir os docentes nesse propósito, são dadas informações gerais sobre os estágios envolvidos na elaboração do conhecimento, definidos como “fundamentos epistemológicos”. Em linhas gerais, conforme o MP (TAKAZAKI, 2006, p. 05), o conhecimento é resultado da experiência do sujeito com o meio e se dá em etapas, partindo da “sensação, passando pela percepção, pela compreensão, pela definição, pela argumentação e pelo discurso, até chegar à transformação científica”. Por isso, a coleção enfatiza que o sujeito deve interagir com o objeto de conhecimento, a fim de apreender conceitos; os modelos didáticos pautados na pura definição e na memorização são criticados.

A segunda parte do MP, com os pressupostos teóricos da coleção, é precedida por uma carta ao professor, assinada pela autora, com o objetivo de responder à questão: “o que é e para que serve um livro didático de Língua Portuguesa?”. Como resposta, há a afirmação de que o LDP “deve estabelecer uma via de comunicação entre as correntes linguísticas e pedagógicas que estabelecem os enfoques atuais no ensino de língua e a prática cotidiana na sala de aula” (TAKAZAKI, 2006, p. 07). É com esse propósito, segundo a autora, que a coleção se organiza.

Em seguida, vêm os pressupostos teóricos, definindo a linguagem como “produto da interação do sujeito com o mundo e com os outros” e a língua como “um sistema de signos histórico-social que permite

ao homem a (re)construção da realidade” (TAKAZAKI, 2006, p. 08); sob essa perspectiva, linguagem e sociedade são indissociáveis. Por essas considerações, somadas às anteriores sobre a função social da escola, entendemos que a autora adota a concepção enunciativa de linguagem, o que se evidencia nas considerações subsequentes em relação ao trabalho com os eixos de ensino.

Porém, antes de discorrer sobre as práticas de compreensão, produção e análise linguística, o MP destaca que a proposta pedagógica da coleção é ter o texto como unidade básica do ensino de língua e apresenta um quadro com a relação dos gêneros estudados em cada unidade dos quatro volumes, ressaltando que a separação entre as atividades de leitura, produção e reflexão linguística é meramente didática, pois todas compõem um mesmo processo. Na sequência, as considerações sobre o trabalho com cada eixo de ensino vêm precedidas por excertos extraídos dos PCN.

A prática de análise linguística é definida como “um conjunto de atividades que tomam um dos aspectos da língua como seu objeto de estudo e reflexão” (TAKAZAKI, 2006, p. 13). O propósito da coleção no trabalho com essa prática é que o aluno reconheça as características de diferentes gêneros textuais, domine operações sintáticas que estabeleçam relações entre a forma e o sentido, amplie o repertório lexical, compare fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita, ou seja, propostas que se alinham ao que os PCN definem como “conteúdos do eixo da reflexão”.

Para o trabalho com essa frente, não há uma seção específica, assim como para o trabalho com as atividades de compreensão e produção; conforme a coleção “os capítulos não são estruturados a partir de uma sequência de seções única e previsível. Ao contrário, é a partir do texto que se desenvolvem as atividades” (TAKAZAKI, 2006, p. 16), ou seja, as seções ocorrem a partir das possibilidades que o texto oferece. O que identificamos como recorrentes, mas nem sempre se repetindo em todas as unidades, são as seções “você sabia?”, “sugestões de leitura”, “sugestões de filmes”, “analisando”, “atividades”, “trocando ideias”, “refletindo”, “produzindo textos” e “estudo da língua”. Esta última aborda os conhecimentos linguísticos, que também são explorados em outras seções, como veremos adiante.

Por não se pautar pela apresentação de todos os conteúdos geralmente abordados nos manuais de gramática tradicional, a coleção traz uma “síntese gramatical”, que se repete ao final de cada volume, independentemente da série à qual se destina, com as mesmas definições sobre ortografia, classes de palavras, conjugação verbal, sinais de pontuação, análise sintática, concordância e regência verbo-nominal e crase, dadas de modo prescritivo, com poucos exemplos, muitos dos quais não condizentes com a realidade do Português contemporâneo falado e escrito. Ou seja, a coleção traz uma espécie de “compêndio

gramatical”, na linha tradicional, ao professor que se interessar por sistematizar os estudos referentes aos conhecimentos linguísticos a partir, também, dessa orientação. Porém, há a seguinte colocação: “na concepção adotada por esse material didático não cabe nenhuma espécie de exercícios de memorização de regras ou nomenclaturas” (TAKAZAKI, 2006, p. 18).

Vejam, a seguir, como os pressupostos e as propostas da coleção se materializam nos volumes da 5ª e da 7ª séries.

4.3.1.1. *LSXXI* – análise das atividades didáticas

A análise dos volumes de 5ª e 7ª séries permitiu-nos constatar que a coleção efetiva a proposta de trabalho dada no MP, pois apresenta os objetos de ensino referentes aos conhecimentos linguísticos conforme as necessidades do texto/gênero em estudo, o que é coerente com o princípio organizador da coleção, que a cada unidade didática privilegia o estudo das marcas linguísticas, das situações de uso e da estrutura de um gênero textual/discursivo específico, em alguns casos comparando-o a outro gênero. Por conta disso, os objetos de ensino aparecem em seções específicas para os conhecimentos linguísticos e também em seções que privilegiam a abordagem de outros eixos. Conforme indicam os dados numéricos:

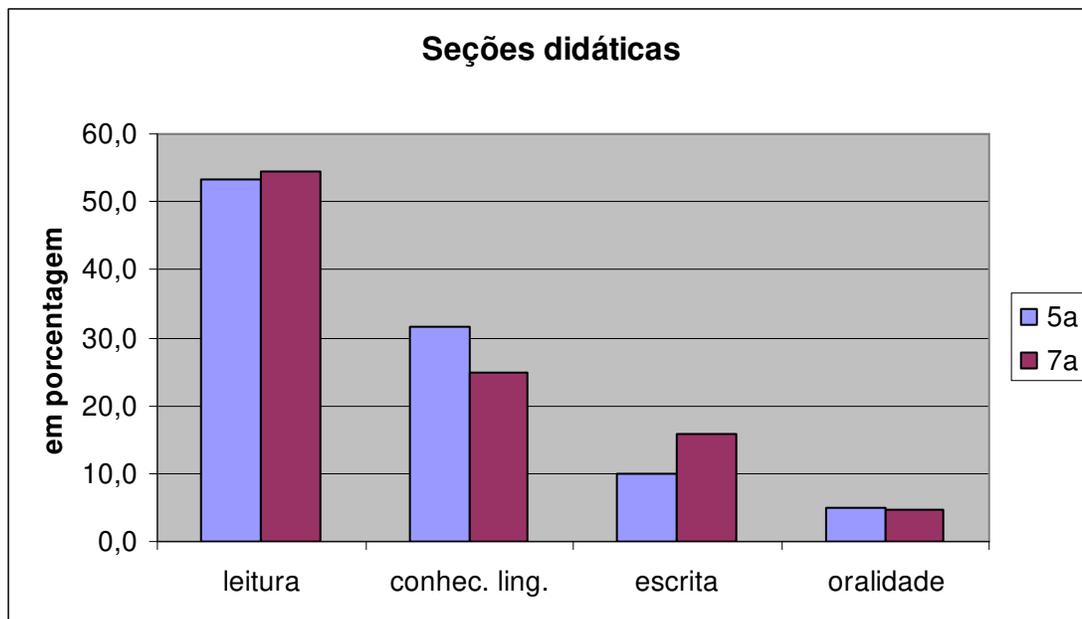


Gráfico 1 - Seções didáticas que abordam conhecimentos linguísticos em *LSXXI*

Isso evidencia que há articulação dos conhecimentos linguísticos com os demais eixos de ensino, especialmente com as atividades de leitura, o “ponto forte” da coleção (BRASIL, 2007, p. 109), conforme mostram os dados gerados em nossa análise:

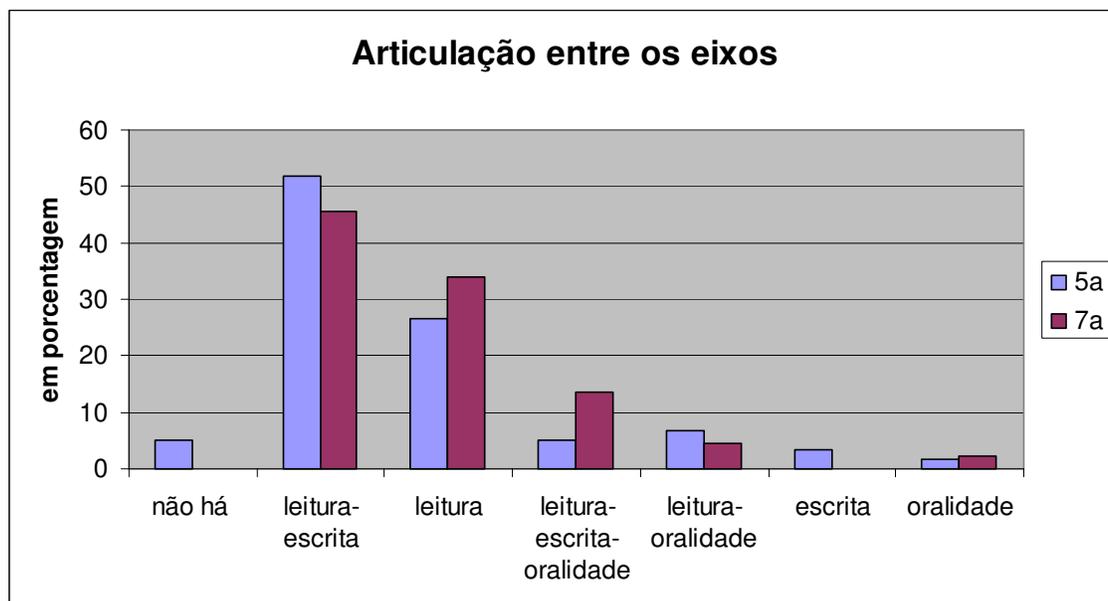


Gráfico 2 - Articulação dos conhecimentos linguísticos com os outros eixos em *LSXXI*

Há, nos dois volumes, várias questões de compreensão leitora que focam: i) a intencionalidade do autor de determinado texto em função da escolha lexical; ii) a interlocução estabelecida com os leitores; iii) as marcas linguístico-estruturais de dado gênero; iv) os elementos coesivos; v) a linguagem figurada; vi) a relação entre o título e o texto; vii) contradições e incoerências, entre outras questões de tipo metalinguístico⁷¹, mas que também exigem a leitura inferencial e a global. Esse tipo de questão também é feito com a oralidade, com acréscimo do enfoque em aspectos pertinentes ao eixo, como entonação, níveis de linguagem e a relação entre fala e escrita, havendo, inclusive, duas unidades específicas para o tema no volume da 7ª série: “Atenção! Tenho algo a dizer” e “Conversando a gente se entende”, que desenvolvem um trabalho mais aprofundado.

O trabalho com a leitura prepara para as atividades de produção escrita, abordadas sob a perspectiva procedimental proposta na década de 1980 (BONINI, 2002), que consiste em: planejar, elaborar e revisar. O diferencial é que, além de trabalhar a escrita como um processo, a coleção situa os alunos a respeito de “para

⁷¹ Marcuschi (2001, pp. 54-55), a partir da análise de questões de compreensão escrita em LDP, traça um quadro com os tipos de perguntas recorrentes. As do tipo metalinguístico são aquelas que “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais”.

quê” e “por quê” os textos serão produzidos, ou seja, considera os contextos de produção e circulação dos textos e gêneros propostos e, conseqüentemente, as implicações e necessidades linguístico-discursivas daí decorrentes. Além disso, há várias propostas para a produção escrita com temas referentes ao cotidiano escolar, como a elaboração de um jornal da escola, a troca de correspondências entre os alunos, o roteiro de um programa de rádio, a análise e produção de entrevistas na escola, entre outras. É por isso que a metodologia de ensino predominante no trabalho com os conhecimentos linguísticos, que se dão de forma bem articulada com as atividades de leitura e escrita, é a do uso situado (US), como mostram os dados numéricos a seguir:

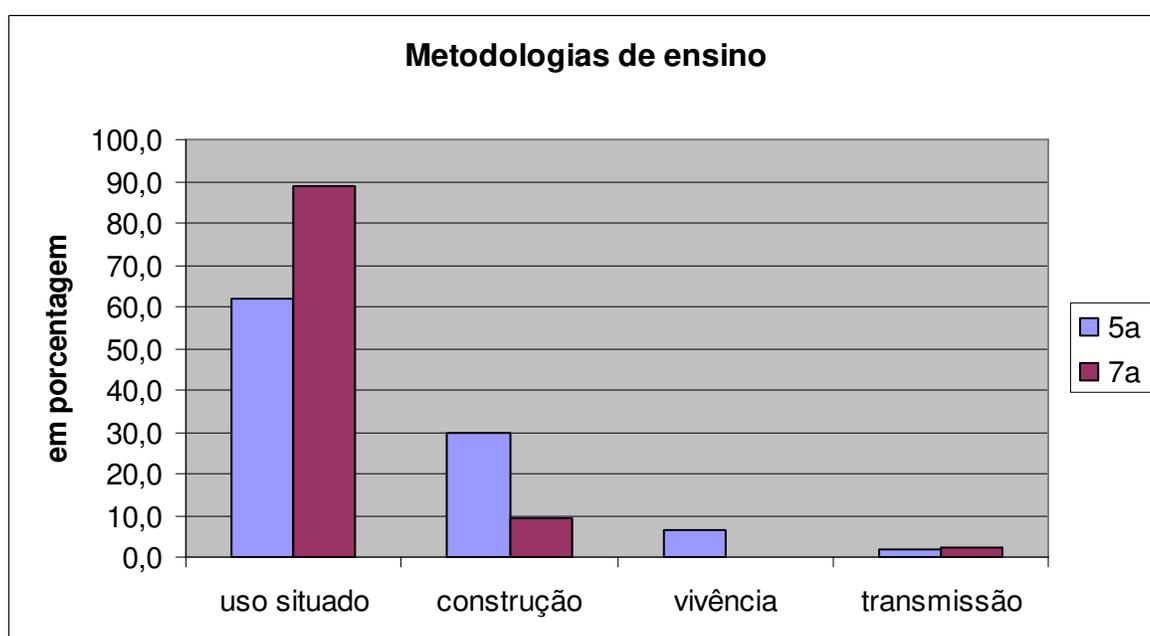


Gráfico 3 - Metodologias de ensino em LSXXI

Essa metodologia predomina nos eixos de ensino, como mostra o quadro síntese no Anexo III, sendo consequência da organização da coleção que os aborda de forma integrada. Por isso, no trabalho com os conhecimentos linguísticos, prevalecem os objetos de ensino propostos pelos PCN e pela avaliação do PNLD, não havendo a preocupação em seguir a seqüência clássica dos manuais de gramática tradicional.

Dentre tais objetos, constatamos um trabalho frequente sobre as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, as convenções da escrita (pontuação, paragrafação), a forma composicional, o estilo e as esferas de produção e circulação de gêneros/tipos textuais, os recursos coesivos, o léxico e as redes semânticas, além da linguagem figurada, dos efeitos de sentido relativos ao humor, à ironia e aos jogos de palavras e das

propostas de reescrita de textos. Porém, o trabalho com as variedades linguísticas restringe-se aos níveis de linguagem, assim como a abordagem de textos da esfera literária é pouco explorada, o que nos permite concluir que o que o *Edital* e o *Guia* propõem como “princípios gerais no trabalho com Língua Portuguesa” não se realiza completamente nos volumes de 5ª e 7ª séries.

Tópicos e nomenclaturas próprios da GNT (Gramática Normativa Tradicional) são utilizados e abordados conforme as necessidades do gênero/texto em questão, por isso identificamos a predominância do enfoque epilinguístico na condução das atividades. Porém, há alguns casos em que os excessos metalinguísticos se destacam, como mostra o exemplo a seguir, extraído do volume da 5ª série:

> **Estudo da língua**

O uso de pronomes nas cartas

Os pronomes pessoais indicam os participantes de uma situação comunicativa. Observe a relação entre os pronomes no quadro a seguir.

	PESSOAIS		PRONOMES	POSSESSIVOS
	Caso Reto	Caso Oblíquo		
1.ª singular	eu	me – mim – comigo		meu – minha – meus – minhas
2.ª singular	tu	te – ti – contigo		teu – tua – teus – tuas
3.ª singular	ele/ela	o – a – lhe – se – si – consigo		seu – sua – seus – suas
1.ª plural	nós	nos – conosco		nosso – nossa – nossos – nossas
3.ª plural	eles/elas	os – as – lhes – se – si – consigo		seu – sua – seus – suas

37

1. Releia estes três inícios de cartas:

Meu nome é Vicente Neto, tenho 13 anos, e compro sempre a revista *internet.br*.

...Sou um colecionador argentino de HQs.

Estou indignado com certas edições.

- a) Em que pessoa do discurso estão os três trechos acima?

Na primeira pessoa do singular: eu.

- b) Que marcas lingüísticas lhe permitem afirmar isso?

Pelo uso do pronome MEU na primeira carta e pela forma verbal nas duas últimas.

2. Releia o primeiro e segundo parágrafos da carta de José Romildo, na página 33. Em que pessoa a carta foi escrita? Transcreva em seu caderno os pronomes que indicam isso.

Na primeira pessoa do singular: eu, meu, minha...

3. E o modelo de solicitação da página 36, em que pessoa está? Que formas verbais levam a essa conclusão?

Também na primeira pessoa do singular: venho, esclareço. Os pronomes encontrados: meu, mim, eu, minha, me, comigo.

4. Observe o modelo formal de carta da página 34. Em que pessoa foi escrita? Por quê?

Na primeira pessoa do plural, porque a pessoa que assina está representando uma empresa e fala em nome dela.

Confira, a seguir, o uso de diferentes pronomes para se fazer a mesma solicitação.

> 1.^a pessoa do singular (eu)

Sou aluna e representante da 5.^a série B do Colégio Tal e venho, através desta, solicitar a troca do quadro-de-giz da minha sala de aula, pois o mesmo está em condições precárias.

> 1.^a pessoa do plural (nós)

Nós, alunos da 5.^a série B do Colégio Tal, solicitamos, através desta, a troca do quadro-de-giz da nossa sala de aula, pois o mesmo está em condições precárias.

> 3.^a pessoa do singular (ele)

A 5.^a série B do Colégio Tal solicita, através desta, a troca do quadro-de-giz da sala de aula, pois o mesmo está em condições precárias.

> 3.^a pessoa do plural (eles)

Os alunos de 5.^a série B do colégio Tal vêm, através desta, solicitar a troca do quadro-de-giz da sala de aula, pois o mesmo está em condições precárias.

1. Observe que nem sempre o pronome está explícito, muitas vezes, é a forma verbal que indica a pessoa do discurso.

a) Identifique no quadro anterior todas as formas verbais.

b) Qual das frases abaixo daria continuidade a cada uma das solicitações da página anterior? Copie-as em seu caderno, estabelecendo essa relação.

• Informamos também que o problema já foi comunicado verbalmente na semana passada. *2.ª carta.*

• Informam também que o problema já foi comunicado verbalmente na semana passada. *4.ª carta.*

• Informo também que o problema já foi comunicado verbalmente na semana passada. *1.ª carta.*

• Informa também que o problema já foi comunicado verbalmente na semana passada. *3.ª carta.*



Nas cartas pessoais, o uso da primeira pessoa do singular é mais comum. Nas cartas mais formais ou naquelas em que o remetente está representando um grupo ou uma empresa, usa-se a primeira pessoa do plural, ou a terceira do singular ou a terceira do plural. O importante é que deve ser mantida, ao longo da carta, a mesma pessoa do discurso.

c) Em seu caderno, copie e complete as frases abaixo usando os verbos contar e agradecer, nessa ordem. Atente para a pessoa gramatical indicada nos parênteses.



Contamos

•  com seu pronto atendimento e  antecipadamente.
(1.ª pessoa do plural)

agradecemos

conta

• A turma  com seu pronto atendimento e  antecipadamente.
(3.ª pessoa do singular)

agradece

Contam

•  com seu pronto atendimento e  antecipadamente.
(3.ª pessoa do plural)

agradecem

Conta

•  com seu pronto atendimento e  antecipadamente.
(1.ª pessoa do singular)

agradeço

Apesar de relacionar os conhecimentos linguístico-gramaticais ao texto e ao discurso, desenvolvendo a abordagem proposta pelos PCN e pela avaliação do PNLD, esse exemplo mostra um excesso de nomenclaturas e definições, especialmente se considerarmos que são atividades propostas para alunos de 5ª série. Ao que parece, a coleção supõe que já tenham sido trabalhados os conceitos gramaticais em questão ou espera que o professor os aborde a partir da “Síntese Gramatical”, pois os apresenta como se já houvesse familiaridade com noções como “pessoa gramatical”, “pessoa do discurso”, “pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo”, “formas verbais”, sendo que essas são as primeiras – e únicas – ocorrências no volume, dado que nos remete à sinalização do *Guia* de que o ponto fraco da coleção é a sistematização dos conhecimentos linguísticos.

Por outro lado, entendemos que essa dificuldade na sistematização ocorre porque a coleção trabalha tópicos linguístico-gramaticais a partir dos textos, focalizando-se na perspectiva da língua em uso e não na perspectiva do sistema linguístico fechado em categorias e definições, tanto que identificamos, nos dois volumes, a predominância do enfoque epilinguístico na condução das atividades relacionadas aos conhecimentos linguísticos.

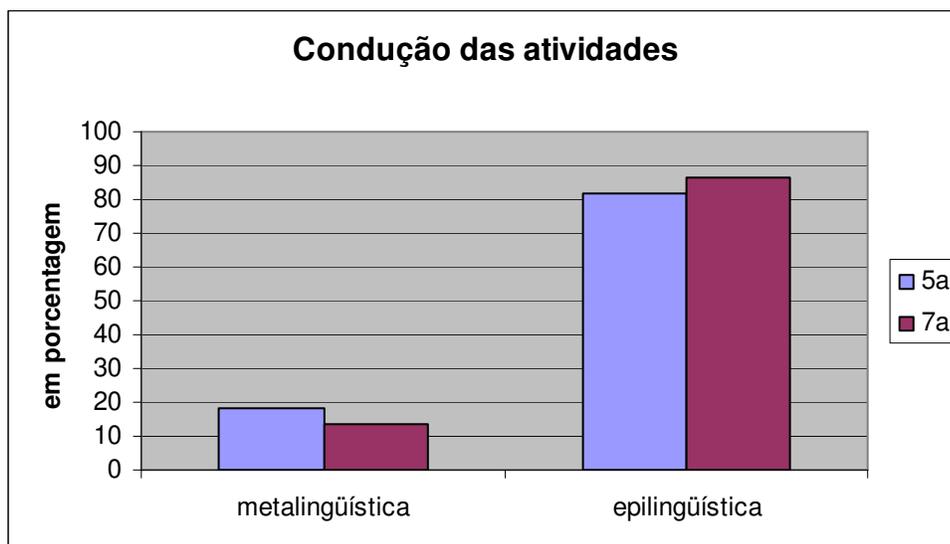


Gráfico 4 - Condução das atividades didáticas em *LSXXI*

Em função do princípio organizador da coleção, que privilegia o estudo de “tópicos linguísticos”, conforme classificação do *Guia*, há atividades que utilizam termos e definições da GNT, porém sem o viés prescritivo e sim em uma perspectiva descritiva, assim como há atividades e definições calcadas na utilização

de termos e conceitos específicos dos estudos linguísticos. Como exemplo, citamos a organização da unidade 5, do volume da 5ª série, cujo tema é o humor. Há piadas, contos, crônicas, charges e tiras humorísticas analisadas em seções denominadas: “os humores da palavra – palavras com duplo sentido/ frases ambíguas”, “quando o humor é macabro”, “piadas e discursos implícitos”, “o humor dos quadrinhos”, “recursos dos quadrinhos”.

Por conta do princípio organizador, da metodologia de ensino predominante, da condução epilinguística, da articulação entre os eixos e dos pressupostos da coleção, que tomam a língua(gem) como um processo de interação do sujeito com o mundo e privilegiam o estudo do gênero discursivo/textual como um dos caminhos possíveis para essa interação, concluímos que a abordagem teórica da coleção é a enunciativa. Os dados gerados confirmam nossa conclusão:

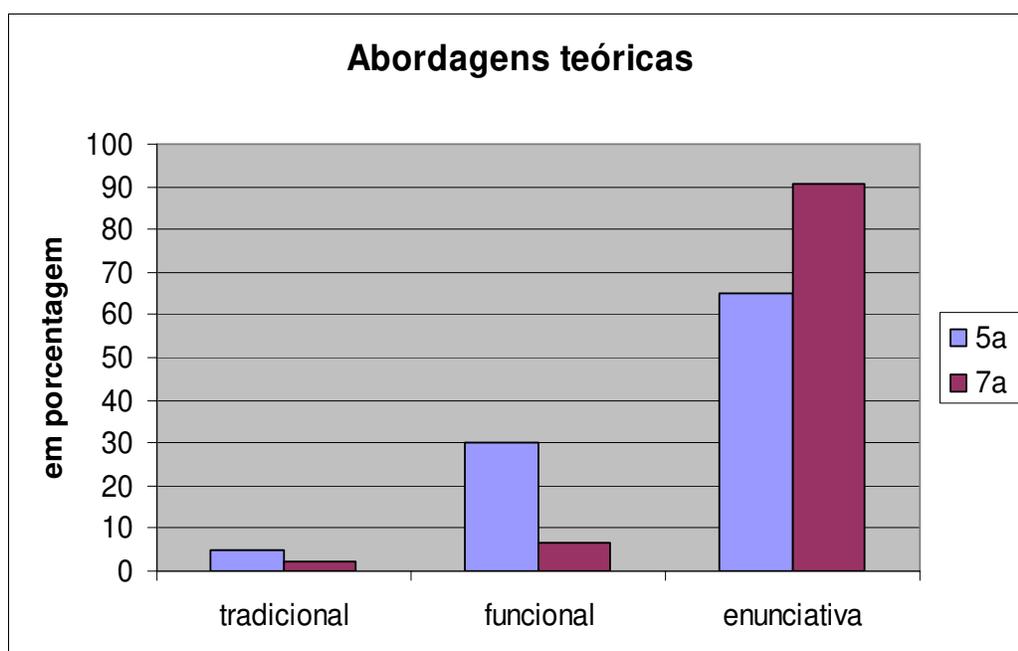


Gráfico 5 - Abordagens teóricas em *LSXXI*

Classificamos como próprias da abordagem tradicional atividades de reescrita de frases dadas de modo descontextualizado, sem explicitação sobre qual o objeto de conhecimento em exercício. Consideramos sob o enfoque funcional atividades que partem de trechos de textos, propondo reflexões sobre sua estrutura, escolha lexical e efeitos de sentido daí advindos, mas sem se aprofundar na reflexão sobre seus contextos de produção e circulação. Sob a abordagem enunciativa, classificamos atividades que propõem um

olhar mais abrangente, com foco no “objeto texto em sua integralidade” (cf. Rojo, 2006c), considerando, além dos aspectos formais que enquadram um texto em determinado gênero, as situações em que este se manifesta, a fim de analisar quem diz o quê, para quem, com que intenção e a partir de que lugar⁷².

Para exemplificar como esse tipo de abordagem se dá na coleção, selecionamos a sequência didática a seguir, proposta a partir de uma entrevista de Jô Soares à revista *Carta Capital*, selecionada para o volume da 7ª série para refletir sobre os temas “a conversa e a entrevista” e “a entrevista no papel”. Tal sequência integra os quatro eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos), dado que marca o trabalho da coleção como inovador e coerente com as propostas dos PCN e do PNLD. Vejamos:

⁷² Estes foram os critérios para classificar a abordagem teórica que embasa as atividades referentes aos conhecimentos linguísticos nos seis volumes analisados. Para a classificação de atividades sob o viés tradicional, consideramos também os exercícios de: identificação de determinada classe de palavras em fragmentos de texto, análise morfosintática e treinos ortográficos a partir de regras pré-estabelecidas. Como *LSXXI* não traz casos como esses, não os citamos acima.

> Analisando

1. Quem é o entrevistado? É uma figura pública?
Jô Soares, um entrevistador famoso, uma figura pública.
2. Qual é a vantagem de ser, segundo ele mesmo, um humorista em primeiro lugar?
Ele, como humorista, tem mais liberdade para brincar com os entrevistados, o que, geralmente, deixa-os mais à vontade para falar de coisas que normalmente não falaria.
3. A entrevista faz referência a muitas pessoas entrevistadas por Jô Soares. Copie a tabela abaixo em seu caderno e complete-a com a ajuda do professor.

Nomes	Atividade exercida, título ou cargo ocupado	O que foi dito sobre ele em relação à entrevista?
a)	O que todas essas pessoas têm em comum?	<i>Todas as pessoas têm ou tiveram importante participação no cenário sociopolítico brasileiro.</i>
b)	A revista pressupõe que o leitor tenha conhecimento sobre essas pessoas ou não?	<i>A revista pressupõe que os nomes citados façam parte do cabedál de conhecimentos do leitor.</i>
c)	A relação de nomes de entrevistados por Jô Soares contribui para uma imagem positiva ou negativa dele?	<i>Contribui para uma imagem positiva de Jô Soares.</i>
d)	Há explicações sobre todas as pessoas ou elas devem ser deduzidas no próprio texto da entrevista?	<i>Algumas explicações são dadas, mas, na maioria dos casos, pressupõe-se que o leitor conheça as pessoas sobre as quais se fala.</i>

> Trocando idéias

- Releia o que disse Jô Soares em relação aos tratamentos **você** e **senhor**.

O tratamento “você” ou “senhor” no Brasil, ao contrário de todo o resto do mundo, não é um tratamento que defina respeito ou intimidade e sim classe social. O francês chama o diretor de banco de *vous* e também o motorista e o ascensorista. No Brasil, você chama o diretor de *senhor* e chama o motorista de *você*. É uma diferença de classe social, não é uma diferença de intimidade.

- Compare com o que é dito nos manuais de redação e estilo de *O Globo* e *O Estado de S. Paulo*.

No texto, o tratamento dado à pessoa entrevistada é “senhor” e “senhora”, – por extenso, salvo se seguido do nome. Mas há a praxe (que não envolve qualquer julgamento ou comparação) de tratar atletas, artistas e marginais de “você”.

GARCIA, L. (Org.) *Manual de redação e estilo*. 17. ed. São Paulo: Globo, 1993, p. 32.

Em entrevistas de perguntas e respostas, use “você” para artistas, esportistas, crianças, etc., e o “senhor” para pessoas de idade, autoridades, políticos, empresários e membros da administração pública.

MARTINS, E. L. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*, 3. ed. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

Comente oralmente:

- Você concorda com Jô Soares, quando ele diz que, no Brasil, o tratamento “você” ou “senhor” não define respeito nem intimidade? Isso vale para todas as faixas etárias?
- Você conhece casos de pessoas que se sentiram ofendidas por terem sido tratadas de “você”?
- Atletas, artistas e marginais podem ser tratados de “você”, segundo o manual de *O Globo*. Que motivos é possível supor que estejam por trás de tal uso?
- A orientação do manual de *O Estado de S. Paulo* dada aos seus jornalistas quanto à forma de tratamento também envolve a idade do entrevistado. Que critério prevaleceria caso um ator ou esportista de 75 anos fosse entrevistado?



A entrevista no papel



> *Transcrever uma entrevista é registrar por escrito uma conversa mais ou menos espontânea da oralidade. Uma entrevista deve aparecer representada no papel do modo mais parecido possível com a conversa que a originou. Assim os gestos, a entonação, as pausas, os silêncios podem ser assinalados de alguma forma. É importante levá-los em conta porque são tão significativos quanto as palavras.*

Entrevistador e entrevistado

Mesmo que seja semelhante a uma conversa particular, a entrevista é elaborada para que circule em um espaço público. Além dos interlocutores que participam da entrevista (entrevistador e entrevistado), a equipe jornalística e especialmente os espectadores ou leitores são também receptores dessa conversa.

É importante ressaltar também que a relação entre os participantes não é de igual para igual: a voz do entrevistado (ou o que ele diz) é mais importante que a do entrevistador. O entrevistado é a personalidade – muitas vezes conhecida pelo público – que foi convidada para falar de si, dar uma opinião, contar uma experiência. É preciso considerar também que o entrevistado sabe que deverá submeter-se a um questionário “imposto” pelo entrevistador.

- Você conhece algum caso em que a figura do entrevistador é tão importante quanto a figura do entrevistado? Comente com o professor e colegas.

Os turnos

A estrutura de uma entrevista transcrita possui um formato fixo: o par pergunta/resposta organiza o texto. A entrevista é realizada oralmente, porém, não é tão ordenada e, muitas vezes, não respeita essa regra implícita do "um por vez".

Em geral, cede-se a palavra por meio de perguntas ou, em alguns casos, o silêncio ou a hesitação daquele que fala leva o outro a tomar o turno. Há também signos não-verbais que regulam os turnos: um olhar e um gesto que demonstrem compreensão e interesse são um estímulo para o que fala. Por outro lado, algumas atitudes que significam incômodo ou aborrecimento podem levar o outro a interromper o que fala. As situações são muito variadas e complexas.



A interação conversacional busca sempre um acordo. Esse acordo é feito por negociação. Para isso utiliza-se expressões como:



Tais expressões permitem os reajustes necessários para continuar ou encerrar um diálogo.

1. Observe como os turnos do entrevistador e de Jô Soares transpassam-se graças à cumplicidade que parece existir entre os dois.

CC: *Ele atendeu o seu pedido?*

JS: *Atendeu com esforço. De vez em quando olhava para a câmera.*

CC: *Com aquele olhar...*

JS: *É. Olhando firme.*

CC: *E o PC acabou não atendendo aos seus reclamos.*

2. Que outros momentos de cumplicidade você percebeu nessa mesma entrevista? Responda em seu caderno.

Elementos não-verbais

Muitos elementos, além dos verbais, funcionam como sinais ou indícios de alguma situação: as diferentes entonações, o ritmo que se dá a uma frase, os gestos, as posturas, os olhares, os silêncios... Como as palavras, esses elementos proporcionam muitas pistas sobre o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores durante uma entrevista. Mostra, por exemplo, se o vínculo entre eles é mais ou menos familiar, ou mais ou menos formal, se o tratamento é mais ou menos próximo ou distante. Dessa forma, o silêncio pode ser uma resposta para uma pergunta.



Apresentar o entrevistado

Além de incluir uma pequena biografia da pessoa entrevistada, a maioria das entrevistas é aberta com uma descrição do lugar onde se desenvolve a conversa. Esses mecanismos de apresentação justificam a entrevista e/ou colocam em cena o lugar e a situação de conversa, tornando-os familiares para o público. Assim, produzem um efeito de realidade, ou seja, uma situação não-espontânea é representada como se fosse natural.

A descrição do entrevistado parece capturar seu estado de ânimo, seus pensamentos, suas intenções. Desse modo, os espectadores têm a sensação de que estão participando da vida privada dessa pessoa reconhecida publicamente.

> Atividades

1. Qual é o nível de conhecimento que os entrevistadores possuem sobre Jô Soares? Como isso pode ser percebido? *Os entrevistadores conhecem profundamente o trabalho do entrevistado e seu estilo. Isso pode ser percebido nas perguntas feitas, que sempre fazem referência a algum fato ou detalhe do trabalho do humorista.*
2. Releia algumas expressões que os entrevistadores usaram no texto de apresentação do entrevistado.

DOR ONDE COMEÇA A BIOGRAFIA DE JÔ SOARES? PELO ATORE, pelo escritor, pelo entrevistador? Em todas as artes, que praticou, conseguiu ser notável, até

Humorista não é pouca coisa. É aquele que enfrenta os mistérios da vida sem perder a paz do espírito. cenário, estranho de cada momento as melhores para vivê-la plenamente. Os verdadeiros humoristas, como Jô, são pessoas sérias.

entrevistador mais popular do Brasil.

Pela leitura desses trechos, pode-se afirmar que os entrevistadores formam uma imagem positiva ou negativa de Jô Soares? *É positiva.*

3. Onde aconteceu a entrevista? O que indica isso?

Na casa do entrevistado. Os entrevistadores mencionam uma foto em uma parede da casa de João Soares.

4. Que detalhe do ambiente foi descrito? Que efeito produziu essa descrição?

Os entrevistadores descreveram com detalhes uma foto da infância de João Soares. Produziu-se, assim, um efeito de realidade, aproximou-se o leitor da intimidade do entrevistado.

5. Analise duas apresentações de entrevistados, reproduzidas a seguir:

Quando ri, Narcisa Tamborindeguy abre bem a boca, deixando à mostra seus dentes de comercial de dentifrício, mas não emite o mais leve ruído. É um riso feito sob medida para fotógrafo de coluna social, e que ela também incorporou à sua intimidade. Se é que é possível falar em intimidade no caso dessa morena sestrosa de 33 anos, uma das personagens mais exuberantes da vida social do Rio de Janeiro. Todos os movimentos da espevitadíssima Narcisa, que organiza as festas mais divertidas da cidade, são vigiados de perto pelos

fofoqueiros de plantão. Ela adora, claro. Tanto que, assim como o ex-prefeito do Rio, Cesar Maia, aprendeu a criar seus factóides. Atitudes insignificantes de Narcisa, como beber água mineral no gargalo durante uma festa de casamento, podem virar notícia no dia seguinte. Rega-bofes, sociedade carioca, drogas – esses são os assuntos abordados pela *socialite* nesta entrevista à *VEJA*, realizada em seu apartamento com vista para o mar de Copacabana e repleto de espelhos. Sim, porque Narcisa faz literalmente jus ao nome.

VEJA, Abril, São Paulo, 1998.

Geraldine Chaplin (56) é o registro vivo daquilo que **Charles Chaplin** transmitiu em sua obra. Era enorme a expectativa de sua chegada à Ilha. A primogênita de um dos maiores mitos do cinema podia ser qualquer coisa, até mesmo arrogante. Com um DNA desses, tinha o direito. Mas quando ela aportou na Ilha de CARAS, saiu cumprimentando a todos. “Sou a filha”, ria, avessa a neuroses.

Geraldine não se faz de vítima por ser filha de gênio. Aliás, soube se beneficiar do pai famoso. Quando decidiu ser atriz, foi recebida com tapete vermelho nos sets de filma-

gens. Como em 1965, em *Doutor Jivago*, seu primeiro destaque no cinema. “Fui tratada melhor que a realeza. Amavam meu pai e queriam insanamente que eu desse certo.” Até na escola aproveitava a fama. “Dizia que se fizessem meu dever de casa eu os levaria para conhecer Charles Chaplin”, conta, sem vergonha. O pai a repreendia, mas pensa que ela se deprimia? Estava preocupada em ser feliz. “Se eu tive a sorte de ser filha dele...”

Talento não vem carimbado no código genético. “Ah! Adoraria que fosse hereditário”, brinca. No entanto, Geraldine é convincente. Aos 17 anos, desafiou o pai, que “preferia

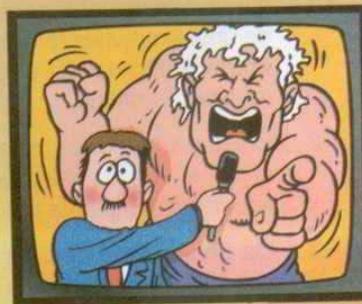
que os filhos tivessem uma profissão decente”. Saiu de casa e entrou no Royal Baller Scholl. A bailarina virou atriz com a experiência em filmar produções americanas, francesas, inglesas, latino-americanas e espanholas. Fala tão bem espanhol quanto a língua paterna. Foi casada com o diretor **Carlos Saura** (69) e teve um filho, **Nashe** (26), em Madri. A paixão fulminante pelo diretor de fotografia **Patricio Castilla** (57) pôs um ponto final no primeiro casamento e lhe rendeu outra filha, **Oona** (14) – nome de sua mãe, a alma gêmea de Chaplin. “Acredito no amor porque o vi em casa”, conta, em entrevista à CARAS.

CARAS, Globo, São Paulo, ed. 379, n. 5, 9 fev. 2001. Suplemento publicitário.

Uma questão de poder

O entrevistador tem, por regra geral, o controle do desenvolvimento da conversa: é ele quem a propõe, inicia, faz as perguntas, orienta o tema ou os temas, e encerra a entrevista quando considera conveniente. Esse pré-acordo, porém, não evita que as entrevistas, muitas vezes, tornem-se verdadeiras “batalhas de palavras”, nas quais entram em jogo as relações de poder. Geralmente, ganha a “batalha” quem conta com os seguintes pontos a seu favor:

- Possui mais idade.
- Está numa posição social privilegiada.
- Conta com o respeito e a admiração de uma maioria por se destacar em alguma atividade.
- Possui conhecimentos e habilidade de expressão.
- Durante a entrevista, fala mais tempo e maneja melhor o sistema de turnos.
- Impõe os temas da conversa.



> *As relações de poder, em uma entrevista, podem gerar conflitos: se o entrevistador tem muita experiência, o entrevistado pode ficar em uma posição de desvantagem. Por isso, em geral, pode-se dizer que quem conta com mais fatores a seu favor acaba se impondo em seu papel de entrevistador ou entrevistado.*

117

Identificamos como objetos de ensino do eixo da reflexão, trabalhados: i) Usos, sentidos e implícitos nos tratamentos “você” e “senhor”; ii) Características da entrevista no papel: turnos, pontuação, representação de elementos não-verbais, apresentação do entrevistado, relação entre entrevistador e entrevistado; iii) Escolha lexical/efeitos de sentido. A metodologia de ensino é o uso situado, pois a sequência didática esclarece em que situação se faz uma entrevista, assim como quais os procedimentos/papéis assumidos entre os sujeitos que dela participam.

A condução das atividades é epilinguística, uma vez que não há a preocupação com conceitos e definições restritas ao sistema linguístico fechado em si. Há definições sobre a estrutura e o funcionamento da entrevista, feitas com base nos estudos linguísticos, usando nomenclatura específica da análise da conversação; o diferencial é que tais definições partem de uma entrevista apresentada na íntegra, o que leva os alunos a refletirem sobre a língua em uso.

Nesse sentido, por o texto estar sendo focado de maneira integral, com considerações sobre o papel do entrevistador e o do entrevistado, bem como sobre seus gestos, olhares, intenções, escolhas lexicais, formas de abordar um assunto ou tomar a palavra, dizemos que a fundamentação teórica que embasa essa sequência didática é a enunciativa.

4.3.2. *Português, uma proposta para o letramento*

Essa coleção traz orientações aos professores página a página, ao longo das atividades didáticas, e também ao final de cada volume, no Manual do Professor, que é dividido em duas partes. A primeira delas traz os “Fundamentos da Coleção” através de breves explicações teóricas, seguidas de referências bibliográficas, sobre: i) a necessidade de um ensino integrado da alfabetização à oitava série; ii) o que é letramento; iii) o ensino de língua materna tendo o texto como unidade onde possam se manifestar diferentes tipos e gêneros de texto sobre um mesmo tema. Por esses tópicos, e lembrando que o MP dialoga com professores e com a avaliação do PNLD, é possível ao leitor identificar a concepção teórica subjacente à coleção.

Ao criticar a fragmentação do ensino em séries escolares, acarretando na fragmentação dos materiais didáticos, por exemplo, a coleção afirma que, apesar de se organizar de forma seriada, preocupou-se em manter uma unidade teórico-metodológica que cria “condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental, seja ele organizado em séries, ciclos ou períodos de aprendizagem” (SOARES, 2002, p. 03).

Já na discussão sobre letramento, definido como “uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, conjugando-as adequadamente com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 2002, p. 04) ou “aperfeiçoamento da prática social de interação linguística” (SOARES, 2002, p. 07), devendo ser a finalidade e o fundamento do ensino de Língua Portuguesa, vemos a definição de língua como um processo de interação entre os sujeitos para a elaboração dos discursos.

Por fim, ao discorrer sobre o texto como unidade de ensino, a coleção apresenta seu princípio organizador, que é o de reunir textos em diferentes tipos e gêneros sobre um mesmo tema para a composição das unidades didáticas, havendo quatro delas em cada volume, de modo que o professor possa trabalhar uma por bimestre.

A segunda parte do MP traz explicações sobre as “áreas e atividades de aprendizagem”, ou seja, sobre as seções didáticas que compõem a coleção, que são: “leitura” (preparação para a leitura, leitura oral,

leitura silenciosa, interpretação oral, interpretação escrita, sugestões de leitura), “produção de texto”, “linguagem oral”, “língua oral - língua escrita”, “vocabulário”, “reflexão sobre a língua”. O MP explica quais as tarefas e habilidades a serem desenvolvidas a partir de cada seção, bem como a metodologia que o professor pode adotar para abordá-las, além de indicar as referências bibliográficas em que se baseiam tais orientações, o que serve como sugestão de leitura aos docentes.

A ordem e a ocorrência das seções não são fixas: o que as determina são as capacidades linguísticas que se pretende desenvolver a partir dos textos – ao estilo das propostas do grupo de Genebra e das orientações dos PCN. Vemos também que a divisão por seções tem apenas fins didáticos, pois há “grande fluidez e frequente sobreposição entre elas” (SOARES, 2002, p. 10). Os estudos sobre os conhecimentos linguísticos, nosso objeto de interesse, são especificamente reservados para a seção “reflexão sobre a língua”, mas também são realizados em outras seções.

Ao discorrer sobre o trabalho com esse eixo, a coleção esclarece que as atividades “voltam-se para a observação da língua *em uso*, visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, as variedades da língua portuguesa, os diferentes registros” (SOARES, 2002, p. 25; ênfase no texto original). Em função disso, e ressaltando o letramento como proposta fundamental da coleção, há a orientação para que o professor realize um trabalho a partir dos problemas linguístico-textuais que identificar nas produções orais e escritas dos alunos, sendo que alguns desses problemas podem não estar previstos pelo livro didático.

Paralelamente a esse trabalho, o docente pode contar com a abordagem dos conhecimentos linguísticos nas atividades de “produção de texto” elaboradas pela coleção, pois trazem propostas de revisão, refacção e reescrita. Há também o estudo dos conhecimentos linguísticos nas seções relacionadas às atividades de leitura, como: “interpretação”, “vocabulário”, “linguagem oral”, “língua oral – língua escrita” e, especificamente, “reflexão sobre a língua”. Isso indica que a *reflexão sobre o uso* perpassa todas as atividades didáticas.

Conforme o MP, os estudos sobre os conhecimentos linguísticos concentram-se no desenvolvimento de três tópicos: “as variedades da língua portuguesa, determinadas por fatores geográficos, socioeconômicos, de sexo, de idade; os fatores responsáveis pela textualidade e pelo discurso; o sistema linguístico, sua morfologia e sintaxe” (SOARES, 2002, p. 26), ou seja, os mesmos tópicos propostos pelos PCN, ainda que a coleção não faça menção alguma aos referenciais. Vejamos, na análise dos volumes, como o desenvolvimento desses tópicos se manifesta.

4.3.2.1. PPL – análise das atividades didáticas

A análise dos volumes da 5ª e da 7ª séries nos indica que a coleção desenvolve o trabalho com os conhecimentos linguísticos em articulação com os demais eixos. Os dados mostram todas as atividades referentes ao nosso eixo de observação relacionadas a pelo menos um dos outros eixos e ocorrendo tanto em seções específicas para a reflexão e análise linguística, como em seções cujo foco sejam atividades de produção e compreensão oral ou escrita.

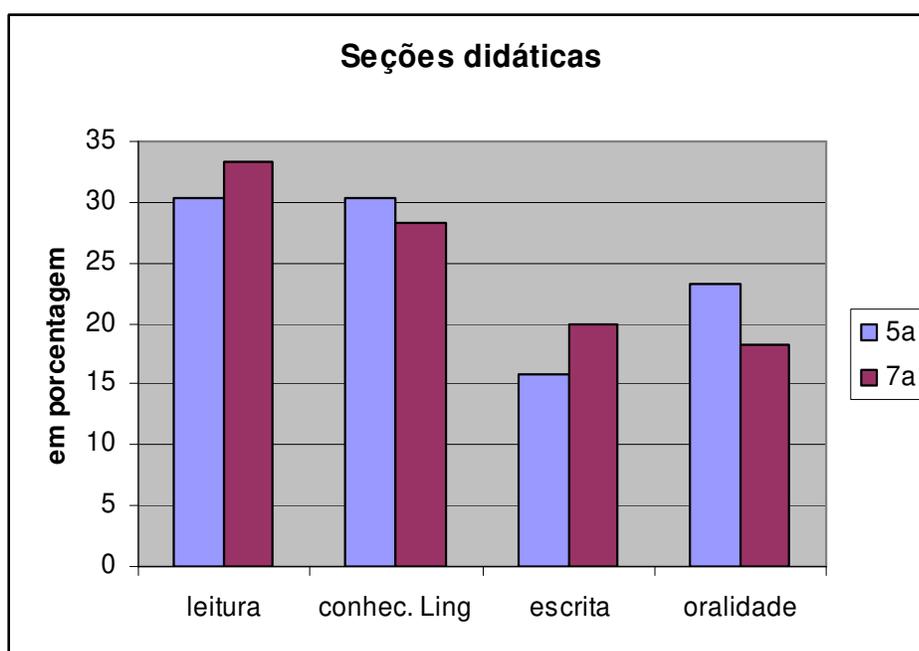


Gráfico 6 - Seções didáticas que abordam os conhecimentos linguísticos em PPL

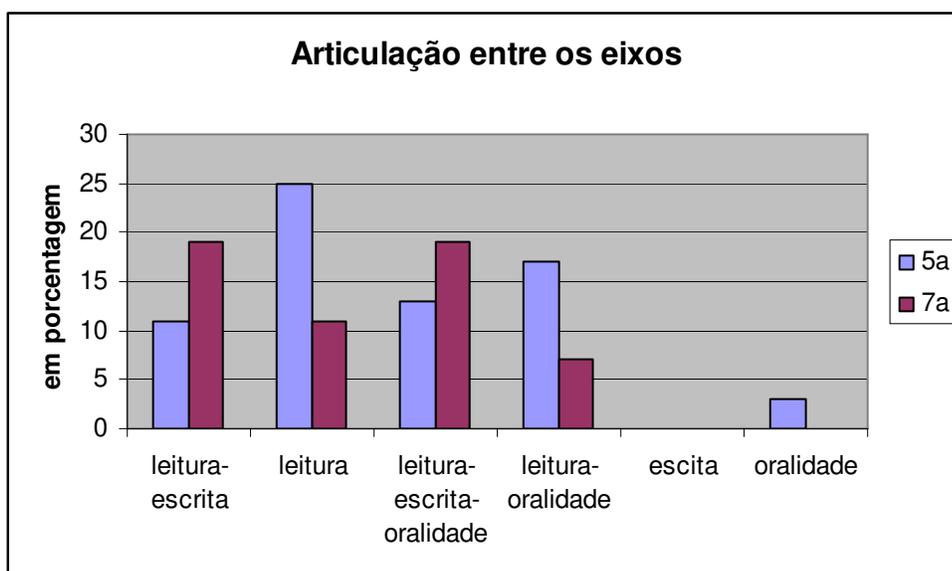


Gráfico 7 - Articulação dos conhecimentos linguísticos com os outros eixos em *PPL*

A articulação com as atividades de leitura predomina, uma vez que a maioria das atividades didáticas parte da leitura de um texto relacionado ao tema específico da unidade. Isso indica que os objetos de ensino são dados conforme as necessidades do texto/gênero em questão, em consonância com as propostas dos PCN e da avaliação do PNLD. Mas, diferentemente de *LSXXI*, a coleção não privilegia o estudo da forma composicional, do estilo e das esferas de produção e circulação de determinado gênero discursivo/textual; no próprio MP já sinaliza que o foco são as possibilidades de discussão temática e as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas a partir de elementos do texto. Por isso, várias atividades relacionadas aos conhecimentos linguísticos partem de um aspecto linguístico tido como relevante em determinado texto e expandem para análise e sistematização do que é a generalidade do objeto linguístico em foco. Por conta disso, identificamos a abordagem teórica funcional como sendo predominante, como confirmam os dados:

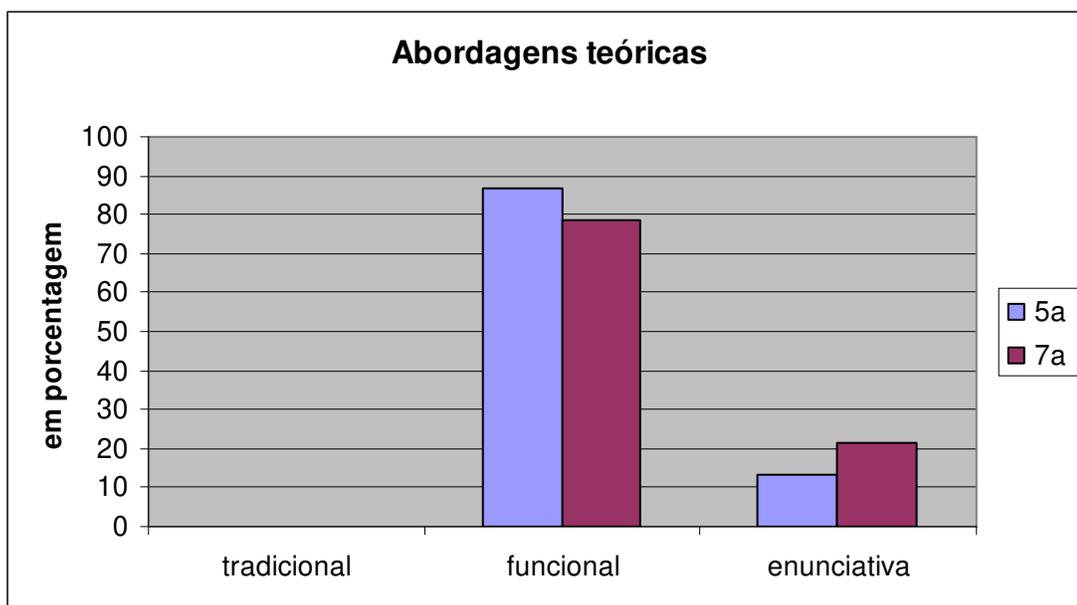


Gráfico 8 - Abordagens teóricas em *PPL*

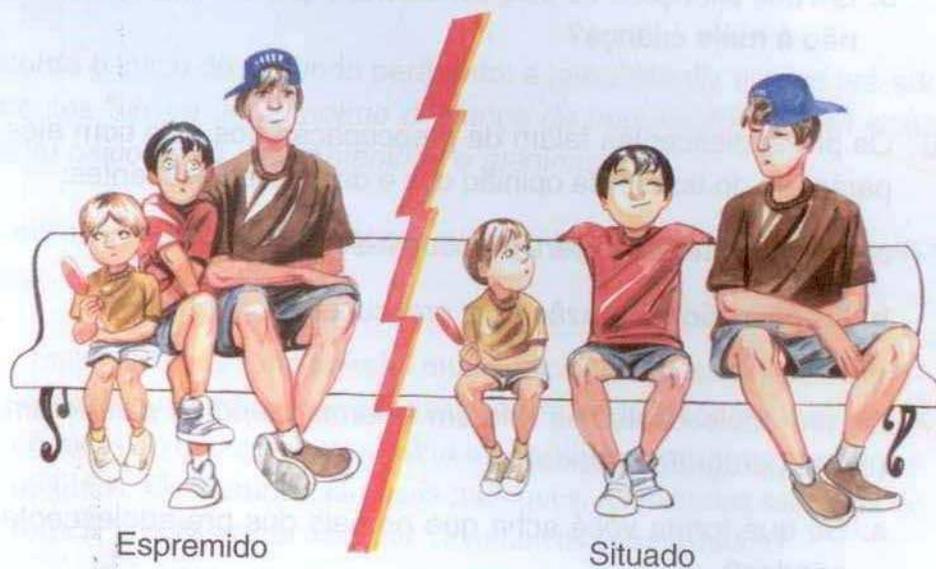
Para exemplificar tal orientação teórico-metodológica, selecionamos a sequência didática do volume da 5ª série, que parte da análise da escolha lexical feita pela autora da reportagem “Quem são eles?”, cujo tema é a passagem da infância para a adolescência. Em seguida, passa à análise da palavra “pré-adolescente”, explicando o sentido do prefixo “pré”. Por fim, analisa o significado do prefixo “pós”, terminando com exercícios gerais, que não se relacionam diretamente ao texto gerador, mas que levam à conclusão de como alguns prefixos funcionam na língua.

1 Recorde o lide da reportagem:

“Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...”

◆ Compare com:

Situados entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...



- Qual é a diferença de sentido entre *espremido* e *situado*?
- Por que a jornalista escolheu dizer que os pré-adolescentes estão *espremidos* e não que estão *situados* entre a infância e a adolescência?

2 Observe a palavra *pré-adolescência*:

pré-adolescência = período anterior à adolescência,
logo antes da adolescência.

PREFIXO — acrescenta à palavra o sentido de: *anterior*, *antes de*.

◆ Descubra o significado das palavras com o prefixo **pré-**:

- a. O que é um alimento **pré-cozido**?
- b. O que é um tecido **pré-encolhido**?
- c. O que é um cheque **pré-datado**?
- d. O que é um período **pré-eleitoral**?
- e. O que são ruínas **pré-colombianas**?

3 Os prefixos permitem que nós criemos palavras novas.

Um exemplo: As providências **pré-festa** deram muito trabalho!

◆ Como você poderia chamar:

- a. O estudo que você faz na véspera de uma prova?
- b. A expectativa que sentimos nas vésperas das férias?
- c. Os sintomas que indicam que uma gripe está chegando?
- d. A discussão feita para preparar a leitura de um texto?

4 Leia este verbete de um dicionário:

ro: "Era o **porvir** — em frente do passado" (Castro Alves, *Poesias Escolhidas*, p. 110).

△ **pos-**. [Do lat. *post.*] **Pref.** = 'posterioridade', 'após': *poscéfalo*; *posfácio*. [Equiv., quando não aglutinado: *pós-*: *pós-dorsal*, *pós-glacial*. Por tratar-se de prefixação, as palavras com *pós-* flexionam apenas o 2º elemento na formação do plural: *pós-bíblico*: *pós-bíblicos*.]

pós. [Do lat. *post.*] **Prep.** Após. [Cf. *pós*, do v. *pôr*.]

△ **pós-**. Equiv. de *pos-*.

pós-adolescência. [De *pós-* + *adolescência*.] **S. f.** Período imediatamente posterior ao da adolescência.

posar. [De *pose* + *-ar*².] **V. int.** 1. Pôr-se em atitude conveniente para ser representado numa obra de arte (escultura, pintura, fotografia, etc.); servir de modelo. 2. Ser posado: *Era um homem simples, mas hoje, milonário, posa de modo ridículo. T. I. 3.* Posar (1): *Posou para o escultor. Pred. 4.* Assumir atitude, modos, ares; bancar: *Tinha [Custódio Mesquita] prazer em aju-*

Verbetes.

REPRODUÇÃO

Novo Aurélio século XXI.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 1614.

Pós-adolescência = período logo depois da adolescência.

↑
PREFIXO — acrescenta à palavra o sentido de: *posterior, depois de*.

◆ Descubra o significado das palavras com o prefixo **pós-** :

a. O que é o **pós-escrito** em uma carta?

b. O que quer dizer Brasil **pós-colonial** ?

c. O que é um período **pós-eleitoral** ?

d. O que são cuidados **pós-operatórios**?

⑤ Crie palavras com o prefixo **pós-** :

a. Como você poderia chamar as *fofocas* que circulam depois de uma festa?

b. Depois das férias, que preguiça de voltar para a rotina! Como você qualificaria essa preguiça?

c. Briga com amigo... depois, dá um arrependimento! Como você qualificaria esse arrependimento?

A metodologia de ensino dessa atividade é a construção (C): parte da inferência sobre a escolha lexical, vai para a análise e produção de palavras com prefixos, passando pela leitura de verbete de dicionário. O objeto de ensino – função dos prefixos, com foco nos prefixos *pré* e *pós* – é explicitado e as possibilidades de produção de efeito de sentido a partir dos prefixos são testadas pelos alunos. Essa metodologia prevalece nas atividades referentes aos conhecimentos linguísticos, conforme indicam os dados a seguir:

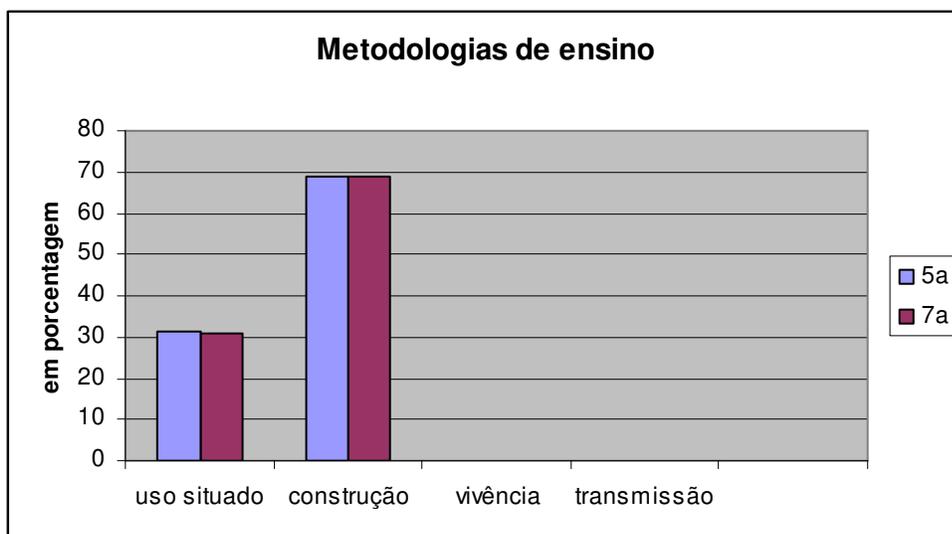


Gráfico 9 - Metodologias de ensino em PPL

A metodologia do US ocorre em boa parte das atividades de produção oral e escrita, que geralmente propõem a produção de textos com temas referentes aos adolescentes e ao universo escolar e solicitam a divulgação dessas produções, além de focarem seus aspectos linguístico-estruturais. A maioria dessas atividades foi classificada como adotando a abordagem teórica enunciativa, pois, além de apresentar as propostas sob a perspectiva procedimental de planejamento, elaboração, revisão/avaliação, considera os textos em seus usos sociais, ou seja, observa **quem diz o quê, para quem, onde, quando e por quê**.

O exemplo a seguir, retirado do volume da 5ª série, ilustra o modo como a coleção traz as propostas de produção oral e escrita. Em geral, a atividade oral antecede a atividade escrita e os conhecimentos linguísticos vêm atrelados aos dois eixos, como vemos nas dicas de “Atenção!” referentes à oralidade e nos itens 2 e 3 que instruem sobre marcas linguísticas e estruturais para se escrever a entrevista. Há também uma articulação desses três eixos com a leitura, pois as instruções remetem à leitura da entrevista com alguns adolescentes feita pela *Folhinha (Folha de São Paulo)*.



Agora, vocês é que vão entrevistar e ser entrevistados.

- ① Com a orientação do professor, escolham um (ou uma) de vocês para ser o jornalista (ou a jornalista).
- ② Aqueles de vocês — meninos e meninas — que desejarem dar a sua resposta pessoal às perguntas da entrevista vão se apresentar como voluntários (voluntárias) — quantos quiserem, não apenas seis, como no texto.

3 Realizem assim a entrevista:

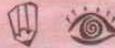
- ◆ Quem assumiu o papel de jornalista faz aos entrevistados as mesmas perguntas da Folhinha, consultando o texto, mas procurando **falar**, não ler.
- ◆ Cada pergunta será respondida pelo voluntário que o entrevistador indicar **ou** pelo voluntário que se oferecer para responder.
(Naturalmente, as meninas não respondem às perguntas que são dirigidas a meninos, e os meninos não respondem às perguntas que são dirigidas às meninas.)



ATENÇÃO!

- Espere que o entrevistador indique quem vai responder, ou peça a palavra e aguarde sua vez de falar.
- Responda com clareza, de forma que toda a turma possa ouvir e compreender suas respostas.
- Exprese com naturalidade e liberdade seu pensamento, mas evite uma linguagem muito coloquial, com muitas gírias e brincadeiras: a situação de entrevista é um pouco formal.

produção de texto



O professor vai dividir a turma em grupos. Cada grupo vai entrevistar alguns pré-adolescentes e, depois, vai redigir uma **matéria** com as entrevistas, para expor em um painel que a turma vai organizar.

Revejam, na p. 27, o que é matéria.

1 Cada grupo se reúne para preparar as entrevistas:

- ◆ Discutam e anotem os temas sobre os quais vocês gostariam de saber a opinião de pré-adolescentes: relação com os pais? namoro? sexo? drogas? saudade de ser criança? desejo de ser adulto? etc.

- ♦ Com base nos temas escolhidos, formulem as perguntas a serem feitas aos pré-adolescentes — todos os membros do grupo devem copiar as perguntas no caderno ou em uma folha de papel.
 - ♦ Seleccionem os pré-adolescentes que serão entrevistados: um para cada membro do grupo. Escolham entre parentes, amigos, vizinhos, alunos de outras turmas da escola.
- 2 Cada membro do grupo fará as perguntas a seu entrevistado, anotando as respostas:
- Não deixem de anotar também quando o entrevistado riu, ao responder.
 - É preciso anotar também a idade do entrevistado e perguntar se ele quer ou não que seu sobrenome apareça na matéria.
- 3 O grupo se reúne novamente para redigir, em conjunto, a matéria:
- ♦ Escrevam uma introdução, apresentando os temas das entrevistas, quantos pré-adolescentes foram entrevistados, a idade deles, quantos meninos, quantas meninas e outras informações que o grupo julgar importantes.
 - ♦ Escolham uma, duas ou três respostas para cada pergunta, e escrevam as perguntas e respostas seguindo o modelo da Folhinha.
 - Indiquem a idade do entrevistado, na primeira resposta que ele der.
 - Indiquem também se algum entrevistado riu, ao responder.

**ATENÇÃO!****Para escrever em conjunto:**

- Discutam e escolham, entre as sugestões apresentadas, as melhores idéias e a melhor maneira de escrevê-las.
- Escolham um dos membros do grupo para ser o *escriba* (aquele que vai registrar no papel as idéias do grupo).

- ◆ Escolham um título para a matéria e um subtítulo para a parte das perguntas e respostas.
- 4) Façam a revisão da matéria registrada pelo escriba, corrigindo e aperfeiçoando. Peçam a ajuda do professor, se necessário.
 - 5) Em uma folha de papel grande, planejem a apresentação da matéria imitando uma página de jornal:
 - ◆ Recordem o esquema da diagramação da matéria da Folhinha, na página 26.
 - ◆ A matéria deve ser apresentada em colunas e, se possível, incluir uma foto, desenho ou figura recortada de revista (que tenha relação com o assunto).
 - ◆ Escolham um dos membros do grupo para ser o *copista* — aquele que vai copiar a matéria já revisada na folha grande, seguindo a diagramação planejada.
 - ◆ O texto pode também ser datilografado ou digitado, se houver condições e vocês preferirem assim.
 - 6) Organizem um painel na sala de aula, com as matérias produzidas pelos grupos, para que toda a turma possa ler todas as matérias.
 - ◆ Depois que todos tiverem observado o painel e lido as matérias, discutam, com a orientação do professor, as respostas mais interessantes, aquelas com que vocês concordam, aquelas de que vocês discordam.
 - ◆ Comparem, também, a diagramação das páginas, escolham as melhores.

Se comparada à entrevista de *LSXXI* aqui analisada, essa atividade pode ser entendida como uma produção de texto escolar, no sentido de que irá circular nesse universo e de que o volume não traz considerações mais detalhadas sobre a entrevista, a exemplo do que faz *LSXXI*. Vemos como justificativas para isso o fato desta última coleção organizar-se por tópicos linguísticos, daí explorar o tema com base também em definições lingüísticas.

Em relação à condução das atividades, dizemos que é predominantemente epilingüística em ambos os volumes, havendo maior incidência da metalinguagem no volume da 7ª série, coerentemente aos PCN, como confirmam os dados a seguir:

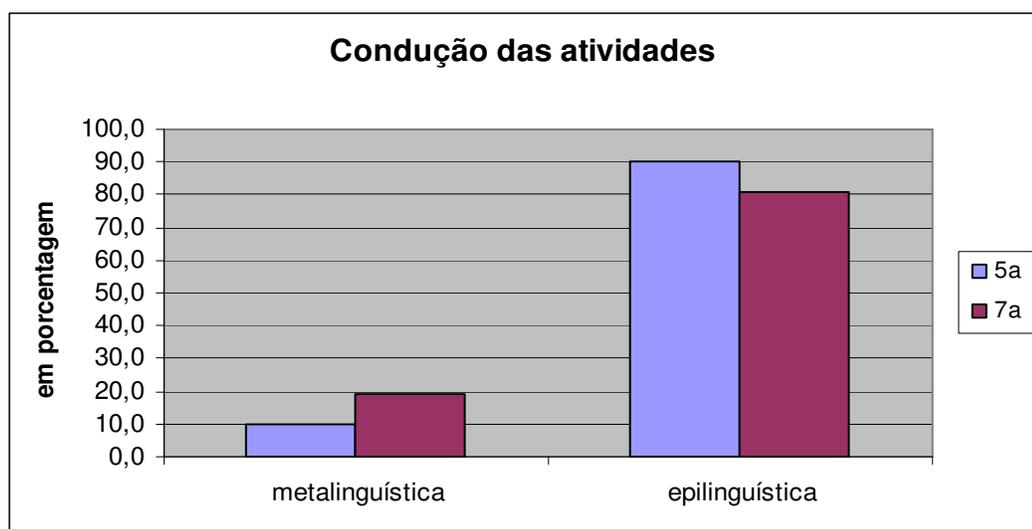


Gráfico 10 - Condução das atividades didáticas em *PPL*

As atividades classificadas como metalingüísticas não apresentam excesso de metalinguagem. No volume da 7ª série, há maior incidência de nomenclatura de classes de palavras, recursos estilísticos e estruturais de textos, mas isso, aliado à metodologia de ensino predominante, caracteriza-se como uma abordagem metalingüística reflexiva com “contornos epilingüísticos” – se é que podemos fazer essa caracterização – pois é muito tênue a distinção entre um tipo e outro de condução das atividades.

A título de exemplo, apresentamos uma sequência de atividades nas quais os conhecimentos lingüísticos integram-se à leitura, à escrita e à oralidade, dadas no volume da 5ª série (pp. 191-193), na seção “vocabulário”, tendo como objeto de ensino as onomatopeias. Classificamos os exercícios 1, 2 e 4 como sendo de condução metalingüística porque, ainda que partam de um texto, preocupam-se com a definição do que é “onomatopeia”, tendo o foco no funcionamento do sistema lingüístico fechado, considerando, por

exemplo, a localização de verbos e substantivos onomatopaicos. Ainda que a metodologia de ensino seja a Construção, a condução dessas atividades é metalinguística porque se prioriza a construção de categorias e a sistematização de conhecimentos.

Já os exercícios 3, 5 e 6, por proporem a leitura oralizada e a identificação de sons recorrentes no poema, priorizam a reflexão, a observação e a elaboração de hipóteses sobre a língua em uso, por isso os classificamos como sendo de condução epilinguística:

1. Localize, no último parágrafo do texto⁷³, os muitos verbos que podem designar o cantar do grilo. Leia-os em voz alta, prestando atenção ao som das palavras. Observe que são palavras que procuram imitar o som emitido pelos grilos, a **voz** dos grilos – são **onomatopeias** ► **palavras que procuram imitar o som daquilo que designam.**

2. Dê exemplos de **o que** ou **quem** pode emitir os sons imitados por estas onomatopeias:

Verbos: ruflar, cacarejar, coaxar, zunir, fungar.

Substantivos: miado, guincho, apito, zumbido, uivo.

3. Leia em voz alta o poema abaixo, prestando atenção não só no sentido, mas também no som das palavras e dos versos:

Natal (Vinícius de Moraes)

De repente o sol raiou/ e o galo cocoricou:/ - Cristo Nasceu!/
O boi, no campo perdido,/ soltou um longo mugido:/ - Aonde? Aonde?/
Com seu balido tremido/ ligeiro diz o cordeiro:/ - Em Belém! Em Belém!
Eis senão quando, num zurro/ se ouve a risada do burro: /- Foi sim que eu estava lá!
E o papagaio que é gira/ pôs-se a falar: - É mentira!
Os bichos de pena, em bando/ reclamam protestando./
O pombal todo arrulhava: /- Cruz credo! Cruz credo!
Brava /a arara a gritar começa:/ - Mentira? Arara. Ora essa!
- Cristo nasceu! Canta o galo./
- Aonde? Pergunta o boi./
- Num estábulo! – o cavalo contente/ rincha onde foi./
Bale o cordeiro: /- Em Belém! Me! Em Belém!
E os bichos todos pegaram/ o papagaio caturra/ e de raiva lhe aplicaram/ uma grandíssima surra.

4. Quais são as palavras do poema – verbos ou substantivos – que são onomatopeias, designando vozes de animais?

5. Que sons o poeta procura imitar nos versos abaixo:

a) “– Aonde? Aonde?” b) “– Em Belém! Em Belém!” c) “– Cruz credo! Cruz credo!”

6) Releia em voz alta esta estrofe do poema: “Brava /a arara a gritar começa:/ - Mentira? Arara. Ora essa!”

Que som é repetido no último verso, para imitar a voz da arara?

⁷³ Fragmento de texto explicativo, extraído da revista *Ciência Hoje das Crianças* (1999).

É válido ressaltar que, ao longo dos volumes, o leitor é o tempo todo chamado a refletir sobre recursos linguísticos referentes à pontuação, ao suporte onde os textos foram originalmente publicados e ao significado de alguns termos. Também deve ser ressaltada a progressão na abordagem dos objetos de ensino, tanto em um mesmo volume como nos dois volumes entre si. Por exemplo: os recursos para elaboração do discurso direto são abordados em variadas passagens do volume da 5ª série e retomados no da 7ª. Dados como esse mostram o processo de ensino em espiral sendo efetivado, conforme propõem os PCN.

Para finalizar, destacamos que entre os objetos de ensino privilegiados estão: reflexões sobre o léxico e as redes semânticas, expandido para a inferência sobre pressupostos e implícitos; recursos estilísticos para a composição de poemas (metáforas, comparações, aliteração, metonímia, rima, ritmo); variação linguística; elementos coesivos; estrutura textual da argumentação; elementos da narrativa; características das histórias em quadrinhos e do texto descritivo; discursos direto e indireto; flexão verbal; concordância verbo-nominal; diferenças entre notícia e reportagem; pontuação; prosódia; relação entre fala escrita; ortografia, geralmente partindo do aspecto morfossintático para considerações semânticas (por exemplo: meio/meia, a ver/haver, senão/se não); dêiticos; gírias; conjunções adversativas. Ou seja, tópicos que não seguem a sequência dos tradicionais manuais de gramática e raramente se utilizam da nomenclatura própria da GNT. Há várias orientações longo dos volumes afirmando que a coleção opta por uma gramática de usos e, portanto, evita o estudo formal de natureza sintática ou morfológica e privilegia o aspecto semântico. Desse modo, concluímos que a coleção efetiva o que estabelece no MP, caracterizando-se como uma obra que materializa a inovação em relação ao ensino dos conhecimentos linguístico-gramaticais, apesar de seu princípio organizador não tender para novas propostas, como a organização por projetos, tópicos linguísticos ou tema associado a gênero, pois mantém a tradição dos LDP, organizando-se por temas.

4.3.3. Projeto Araribá

Esse material traz orientações aos professores ao longo de cada volume e também em um encarte separado, que pode ser entendido como um MP, pois esclarece os princípios da coleção e traz atividades didáticas complementares, como textos para leitura, propostas de avaliação, exercícios gramaticais, dicas de livros, *sites*, filmes e músicas, além de instruções sobre como proceder a partir das seções que compõem as unidades didáticas, havendo, inclusive, um plano aula a aula sugerindo ao professor que seções abordar e sob quais procedimentos. Para cada volume há um encarte específico, que mantém a apresentação geral da coleção e se diferencia na sugestão das atividades complementares.

Como o título da coleção indica, ela faz parte de um *projeto*, cujo foco é desenvolver a competência leitora em todas as áreas de conhecimento. Guiando-se por esse objetivo, a editora também lançou coleções para as áreas de Matemática, Ciências, Geografia e História, todas de autoria institucional e sob o título *Projeto Araribá*, que “é o nome de várias espécies de árvores de grande porte, nativas do Brasil”, conforme diz a contracapa de cada volume da coleção de Língua Portuguesa. Além do foco na compreensão leitora, o *Projeto* afirma ter por princípios um programa de atividades variadas, com um nível crescente de complexidade e com organização clara em todas as coleções que reúne.

A apresentação da área de Língua Portuguesa é dividida em duas partes: uma introdutória, que traz uma visão geral sobre a coleção, e outra mais detalhada, justificando sua proposta didático-pedagógica.

Na primeira parte, é possível identificar que a coleção tem uma concepção estruturalista/formalista de linguagem, focada no estudo da gramática tradicional. Dizemos isso, pois há a colocação de que a obra privilegia a “*estrutura* dos diferentes tipos de texto” e tem como método “a *imitação de modelos* e o processo natural de *redação*” (MODERNA, p. 05; ênfases adicionadas) para abordar leitura e produção de textos. Além disso, o trabalho com os conhecimentos linguísticos é definido como “a gramática a serviço dos usos da língua”, através de uma “*programação em espiral* que contempla *todo o currículo* do Ensino Fundamental”, estabelecendo “relações entre o aspecto formal e o sentido do texto” (MODERNA, p. 05; ênfases adicionadas).

Em momento algum a linguagem é definida como um processo de interação ou interlocução e tampouco o trabalho com a gramática é definido sob uma perspectiva analítico-reflexiva, como propõem os PCN e o PNLD. Nem mesmo a nomenclatura dada pelos documentos – “análise linguística” e “conhecimentos linguísticos” – é utilizada. Tanto o material de divulgação da coleção (encarte enviado às escolas) como o MP usam o termo “gramática” para se referir ao trabalho com a frente. Logo na página de abertura, o encarte divulga como novidade da edição “a reformulação do estudo da **Gramática**, com o objetivo de tornar o conteúdo teórico mais acessível aos alunos”.

O que podemos identificar como alusão aos procedimentos propostos pelos referenciais e pela política de avaliação do LDP é a afirmação de que o ensino de gramática se dá em *programação espiral*, porém é incoerente a informação complementar dizendo que tal programação recobre *todo o currículo* do Ensino Fundamental, pois fica a pergunta: que currículo, se tanto os PCN como o PNLD estabelecem que o eixo da reflexão deve ser desenvolvido a partir das situações de uso da língua e o que os referenciais indicam como “conteúdos no eixo da reflexão” não é mencionado pela coleção?

Por essas razões, e observando os tópicos gramaticais indicados no sumário dos volumes, entendemos que o modelo curricular vislumbrado é o que contempla os conteúdos normalmente presentes nos manuais de gramática tradicional, sendo esta confundida com a proposta de ensino de Língua Portuguesa da coleção, que mantém a tradição gramatical e as práticas cristalizadas.

Entretanto essa concepção tradicional é disfarçada pelo princípio organizador da obra, que destaca, já na segunda parte da apresentação da área de Língua Portuguesa, os projetos propostos ao final de cada uma das oito unidades didáticas em que se divide cada volume. Conforme o MP, o foco dos projetos é desenvolver atividades de pesquisa e reflexão sobre o tema e a estrutura textual trabalhados em cada unidade, visando a “aplicar, ampliar e aprofundar os conhecimentos aprendidos” (MODERNA, p. 15).

Para justificar a organização da coleção, que além dos projetos didáticos traz as seções fixas: leitura, estudo do texto, produção de texto, estudo da língua e questões da língua, que ocorrem sempre na mesma ordem em todas as unidades, o MP cita dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) indicando dificuldades dos estudantes brasileiros nas atividades referentes à leitura, compreensão e reflexão linguística, e também menciona a relação feita pelos PCN entre domínio da linguagem e construção da cidadania. A coleção afirma que, por apresentar uma organização clara, com a mesma sequência de atividades didáticas, o desenvolvimento da compreensão leitora será mais profícuo.

As atividades referentes aos conhecimentos gramaticais estão na seção “estudo da língua”, que “ocorre em dois momentos distintos de cada unidade, percorrendo, ao longo dos quatro volumes da coleção, *todo o programa de Língua Portuguesa normalmente trabalhado no Ensino Fundamental*” (MODERNA, p. 14; ênfase adicionada). Tal seção traz um *boxe* inicial chamado “o que você irá estudar”, com uma lista dos tópicos a serem desenvolvidos. Na sequência, vêm explicações teóricas dadas através de conceitos e exemplos, entremeados a exercícios. Ao final desse bloco, vem um outro *boxe* com o título “para guardar”, retomando, através de breves definições e instruções, o conteúdo dado. Em seguida, há a subseção “pratique”, que traz exercícios referentes ao tema estudado e, por fim, mais duas subseções: i) “gramática em contexto”, que traz um texto a partir do qual são propostas questões sobre os temas gramaticais abordados; ii) “desafio”, que traz uma situação-problema; em geral, propõe a reescrita de frases, tendo como base o conteúdo abordado na seção principal.

Além dessa, há a seção “questões da língua”, que trata de conteúdos relativos à ortografia. De acordo com o MP, uma parte do trabalho dessa seção “apoia-se numa prática reflexiva, que envolve a observação de regularidades ortográficas. Outra parte é voltada para a consciência dos aspectos normativos da variedade

padrão da língua” (MODERNA, p. 15). Destacamos esse excerto como contraponto ao fato de o trabalho com a variação linguística não ser mencionado no MP.

Por essa descrição geral, já é possível confirmar a descrição do *Guia* de que a coleção privilegia a abordagem da gramática tradicional, haja vista o espaço concedido ao trabalho com a frente, as considerações feitas no MP e a organização das seções aqui destacadas. Vejamos, na análise dos volumes selecionados, como isso se desenvolve.

4.3.3.1. PA – análise das atividades didáticas

Conforme sinaliza o *Guia*, e também cumprindo a proposta de ensino que apresenta em seu MP, essa coleção aborda os conhecimentos linguísticos privilegiando a perspectiva tradicional, como indicam os dados:

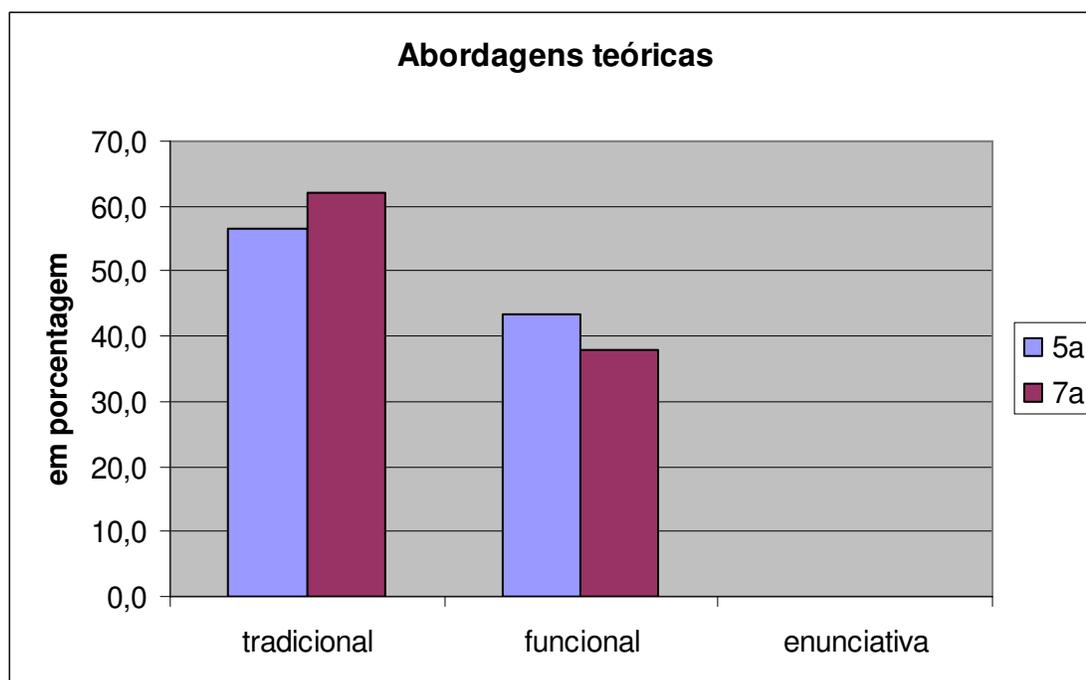


Gráfico 11 - Abordagens teóricas em PA

A perspectiva funcional se verifica em parte das atividades de leitura e de produção escrita, que privilegiam aspectos estruturais e marcas linguísticas de alguns tipos de textos. Para exemplificar isso, selecionamos a proposta para produção de uma descrição subjetiva, dada no volume da sétima série. Todas

as propostas de produção escrita identificadas nos dois volumes seguem estas etapas: apresentação do tema, discussão, planejamento, “oficina” com foco em algum aspecto linguístico-textual, escrita e avaliação:

Produção de texto

Descrição subjetiva de cenário

O que você vai escrever

Observe o cenário da foto abaixo. Ele será a inspiração para a descrição subjetiva de cenário que você vai escrever.

Monte lendário

No alto de seus 2.875 metros, o Monte Roraima exhibe vestígios de tempos pré-históricos. Estranhas formações rochosas cobertas por uma fina camada negra e escorregadia, lembrando dinossauros, centenas de espécies de flores exóticas, gigantescas samambaias, sapos negros minúsculos, bromélias carnívoras e ruidosos pássaros noturnos, que voam em círculos dando rasan-tes sobre a cabeça de visitantes, são alguns dos elementos inusitados que compõem esse cenário misterioso e lendário.

Exemplares do *Oreophrynella quelchi*, espécie minúscula de sapo que habita o topo do monte.

Solte as idéias

1. O Monte Roraima, um dos supostos cenários do “mundo perdido” de Conan Doyle, aparece nessa foto envolto em uma misteriosa neblina. Observe-o com atenção e converse com seus colegas.
 - a) Quais foram suas primeiras impressões ao observar o cenário?
 - b) Aponte três sentimentos que, em sua opinião, podem ser associados a ele.
 - c) Que mistérios e perigos poderiam estar escondidos nesse monte e em seus arredores?
 - d) Como devem ser a fauna e a flora desse lugar? Que criaturas desconhecidas podem viver ali?
2. A partir da conversa com seus colegas, imagine uma descrição subjetiva desse local que pudesse impressionar alguns de seus amigos e estimulá-los a viver aventuras nesse lugar com você.

Planeje seu texto

1. Pense nas suas impressões, sensações e opiniões a respeito desse cenário.
2. Faça uma lista de substantivos e adjetivos que você usaria para descrever o que vê na foto.

100

Outro mistério é a temperatura: ao pé do monte, durante o dia, faz 30 °C; no cume, à noite, a temperatura pode cair para 2 °C, agravados por ventos úmidos e cortantes, em qualquer época do ano. Dias claros são encobertos por nuvens de uma hora para a outra. Em dias muito quentes, as nuvens formadas no sopé deslizam tão rapidamente paredão acima que chegam a formar cachoeiras invertidas ao atingirem a borda dos abismos.

Antes de escrever

Nos textos descritivos, os substantivos e adjetivos têm um papel muito importante, pois os substantivos nomeiam os seres e os objetos apresentados ao leitor, e os adjetivos caracterizam e especificam os elementos descritos e conferem subjetividade à descrição. Antes de escrever, você vai expressar sensações e criar comparações utilizando essas duas classes gramaticais.

Oficina

Expresse sensações

- Complete este trecho com os adjetivos do quadro, observando os substantivos destacados a que eles se referem.

doce forte diferentes caro curioso macias suave grande

O mais , porém, era que o ruído das borboletas era como música. Elas se sibilavam em tonalidades e espalhavam por todo o vale o som de suas flautas. Parecia que os flautistas de uma orquestra estavam afinando seus instrumentos. Às vezes, quando passavam por mim, suas asas roçavam minha pele. Percebi que elas tinham um perfume mais e mais do que o mais perfume.

Curioso, diferentes, suave, grande, macias, forte, doce, caro. Professor: essa resposta é sugerida de acordo com o texto original, mas é possível apresentar outras opções. O importante é que os adjetivos estejam coerentes com os substantivos a que se referem. *O dia do curinga*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. JOSTEIN GAARDER.

Crie comparações

- Copie e complete as frases criando comparações.

- A névoa que envolvia o cenário era como .
- Havia plantas enormes e cheias de espinhos que eram como .
- O vento fazia um barulho terrível que era como .

Resposta pessoal. Sugestões: A névoa que envolvia o cenário era como um oceano de nuvens brancas. Havia plantas enormes e cheias de espinhos que eram como monstros pré-históricos. O vento fazia um barulho terrível que era como um grito de horror.



Escreva seu texto

1. Escreva agora a descrição subjetiva de cenário que você planejou.
 - a) Expresse, em 1ª pessoa, suas opiniões, impressões e sensações.
 - b) Procure explorar diferentes funções sensoriais e alternar as descrições mais gerais e as descrições mais particulares.
 - c) Lembre-se de expressar sensações e fazer comparações, como você exercitou na **Oficina**.
 - d) Procure mexer com a imaginação de seus leitores descrevendo o exotismo e a atmosfera de mistério desse cenário. Propicie a eles uma verdadeira “viagem” ao “mundo perdido” que você vai descrever.

Avalie seu trabalho

1. Troque o seu texto com um colega e avalie o texto dele.
 - a) Há opiniões, impressões e sensações sobre o cenário descrito?
 - b) Ele expressou sensações e fez comparações, como foi proposto na **Oficina**?
 - c) Ele explorou funções sensoriais e alternou as descrições mais gerais e as mais particulares?
 - d) A descrição dele é capaz de estimular a imaginação dos leitores?
2. Ouça com atenção as observações que seu colega fez sobre sua descrição e passe-a a limpo, incorporando as modificações necessárias.
 - Depois, entregue sua descrição aos seus amigos.

A perspectiva tradicional se dá através da apresentação dos objetos de ensino visando a recobrir todo o conteúdo dos manuais de gramática tradicional (fonética, fonologia, ortografia, morfologia, sintaxe), feita nas seções “Estudo da língua” e “Questões da língua”. Ambas as seções trazem o texto como mero pretexto para definições e exercícios, de modo que não promovem a articulação com os outros eixos de ensino. Para exemplificar como isso ocorre, trazemos a sequência sobre “adjetivos”, dada no volume da 5ª série, que explora todos os detalhes sobre o tema, com base nas definições e nos conceitos da GNT.

Ressaltamos que o exemplo é relativamente longo, entretanto é apenas parte da sequência didática original, que tem nove páginas e depois é retomada na mesma unidade didática para discorrer, por mais seis páginas, sobre as “flexões do adjetivo”, esgotando as considerações sobre o tema através de definições da GNT e de exemplos que fogem à realidade do Português contemporâneo falado e escrito. Este é o estilo das seções que abordam a gramática, indicando-nos que, na coleção, predominam as atividades gramaticais e não as de uso da língua:

Estudo da língua

Adjetivo

O que você irá estudar

Ao final deste estudo você deverá saber:

- o que é um adjetivo;
- como se classificam os adjetivos;
- o que é uma locução adjetiva;
- o que são os adjetivos pátrios;
- como reconhecer um adjetivo substantivado.

Definição

- Leia esta descrição de um pescador.



O velho pescador era magro e seco, e tinha a parte posterior do pescoço vincada de profundas rugas. As manchas escuras que os raios do Sol produzem sempre, nos mares tropicais, enchem-lhe o rosto, estendendo-se ao longo dos braços, e suas mãos estavam cobertas de cicatrizes fundas, causadas pela fricção das linhas ásperas enganchadas em pesados e enormes peixes. Mas nenhuma dessas cicatrizes era recente.

Tudo o que nele existia era velho, com exceção dos olhos, que eram cor do mar, alegres e indomáveis.

ERNEST HEMINGWAY.

O velho e o mar.

Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. (Fragmento).

- De acordo com a descrição, associe os substantivos do quadro a seus respectivos determinantes.

Substantivos	pescador, cicatrizes, rugas, manchas, raios, mãos, linhas, peixes, mares
Determinantes	suas, magro, fundas, as, os, tropicais, ásperas, pesados, profundas

Pescador, magro, cicatrizes, fundas, rugas, profundas, manchas, as, raios, os, mãos, suas, linhas, ásperas, peixes, pesados, mares, tropicais.

- Quais desses determinantes indicam características?

Magro, fundas, tropicais, ásperas, pesados, profundas.

Os determinantes que caracterizam o substantivo, indicando-lhe qualidade, estado e modo de ser, são chamados **adjetivos**. Os adjetivos estão sempre relacionados a um substantivo.

Observe.

Velho pescador.

Cicatrizes fundas.

O adjetivo concorda com o substantivo em gênero e número.

Velho pescador. → Velhos pescadores.

Cicatriz funda. → Cicatrizes fundas.

Além dos adjetivos, há expressões que também têm a função de caracterizar os substantivos, como você verá na questão a seguir.

- Substitua as expressões destacadas por um adjetivo de sentido equivalente. Observe o exemplo: *Luminosos, facial, maternos, descafeinado, matutino, açucarado.*

raios de sol → raios solares

- raios de luz
- expressão da face
- cuidados de mãe
- café sem cafeína
- período da manhã
- doce com muito açúcar

O adjetivo pode ser representado por uma expressão, formada por duas ou mais palavras, chamada **locução adjetiva**. Exemplos:

- sorriso de anjo (sorriso angelical);
- mulher de coragem (mulher corajosa);
- animais da selva (animais silvestres).

Nem sempre, porém, há um adjetivo que corresponda a uma locução adjetiva. Veja estes exemplos:

- camisa *de algodão*;
- aluno *do 6º ano*;
- livro *sem ilustração*.

Nesses casos, não há adjetivos que possam substituir as locuções.

Se julgar conveniente, esclarecer que nem sempre a correspondência entre a locução adjetiva e o adjetivo equivalente segue a raiz do substantivo que compõe a locução adjetiva. Exemplificar com os próprios itens dados nesta atividade: "sem cheiro" / "inodoro"; "de chuva" / "pluvial".

- Escreva os adjetivos correspondentes às locuções adjetivas destacadas.

- Trabalhador *sem emprego* desempregado
- Montanha *da Irlanda* irlandesa
- Espetáculo *de dança* coreográfico
- Águas *de chuva* pluviais
- Faixa *de idade* etária
- Torneio *de futebol* futebolístico
- Festa *de Pernambuco* pernambucana
- Cólica *de rim* renal
- Líquido *sem cheiro* inodoro
- Idade *do ouro* áurea

Dois adjetivos que você escreveu indicam o lugar de origem de uma montanha e de uma festa.

Os adjetivos que se referem à pátria, à nação, ao estado, à cidade, à região são chamados **adjetivos pátrios**.



Classificação

- Observe esta tira.



- Por que Calvin quer usar lentes de contato? *Porque quer mudar a cor dos olhos.*
- Para Calvin, como poderiam ser os olhos dele se ele usasse lentes? *Um olho poderia ser vermelho-sangue e o outro amarelo-canário como um inseto.*

Veja que, para caracterizar como seus olhos ficariam se usasse lentes, Calvin não se valeu apenas dos adjetivos *vermelho* e *amarelo*. Ele especificou bem essas cores, formando novos adjetivos: *vermelho-sangue* e *amarelo-canário*.

Calvin também poderia formar outros adjetivos a partir de *vermelho* e *amarelo*: *avermelhado* e *amarelado*, por exemplo.

O adjetivo, assim como o substantivo, também pode ser classificado conforme a quantidade de elementos que o formam, sua origem e finalidade. Observe.

Simple: constituído por uma só palavra. Exemplos: *alta, morena, elegante*.

Composto: constituído por mais de uma palavra. Exemplos: *surdo-mudo, sul-americano, verde-oliva*.

Primitivo: que não provém de outra palavra em nossa língua, mas pode dar origem a outras. Exemplos: *pobre, rico, forte, feliz*.

Derivado: que vem de outra palavra em português. Exemplos: *perigoso, otimista, desconfortável, esverdeado, infeliz*.



- Leia este trecho de uma reportagem, observando as palavras destacadas.

Carboidratos devem ser a base de qualquer dieta

A dieta **ideal** para qualquer pessoa, inclusive para adolescentes, deve ser marcada pela maior ingestão de carboidratos, elementos que produzem energia para o corpo.

Assim, pão, arroz, macarrão, batata, mandioca e cereais, entre outros, devem ser a base da alimentação.

O **ideal** é que se consumam de seis a onze porções de carboidratos.

Folha de S.Paulo, 20 ago. 2001. Folhateen. (Fragmento).



- Em “dieta ideal”, a que classe gramatical pertence a palavra *ideal*? A que palavra ela se refere? *Adjetivo: refere-se a dieta.*
- Em “O ideal é que se consumam de seis a onze porções de carboidratos”, a palavra *ideal* pertence à mesma classe à qual pertencia na questão anterior? Explique. *Não. Espera-se que os alunos reflitam e concluam que a mesma palavra agora significa uma meta, um objetivo e pertence, portanto, à classe dos substantivos.*

Muitas vezes, o adjetivo e o substantivo apresentam a mesma forma e é somente pelo contexto que podemos identificar se se trata de uma classe gramatical ou de outra, como ocorreu com a palavra *ideal* no exercício anterior.

Outros adjetivos podem ser usados como substantivos porque prescindem destes, isto é, o substantivo a que eles se referem está implícito no contexto. Exemplos:

as mulheres ricas = as ricas;

os homens idosos = os idosos;

as pessoas corintianas = os corintianos.

Nesses casos, dizemos que houve a **substantivação** do adjetivo.

Substantivação é o processo pelo qual as palavras de qualquer classe gramatical tornam-se substantivos. De modo geral, qualquer palavra antecedida de artigo é um substantivo. Exemplos:

viver (verbo) → *o viver* (substantivo)

hoje (advérbio) → *o hoje* (substantivo)

A mudança de função das classes gramaticais em geral aumenta a carga expressiva da frase: “Esse cantor é dez!” — numeral como adjetivo; “Quando eu não salário, ela sim propina” (Chico Buarque) — substantivo como verbo.

Algumas vezes, principalmente na linguagem figurada e em gírias, ocorre o contrário: o substantivo faz papel de adjetivo. Exemplos:

Era um ator *pé-de-chinelo*.

Ganhei um presente *jóia*.



Para guardar

Agora que você terminou de estudar o adjetivo, você sabe que:

- adjetivos são determinantes que caracterizam o substantivo;
- os adjetivos podem ser classificados em simples, compostos, primitivos ou derivados;
- locução adjetiva é uma expressão, formada por duas ou mais palavras, que exerce a mesma função que um adjetivo;
- adjetivos pátrios se referem a pátria, nação, estado, cidade, região;
- substantivação é o processo pelo qual uma palavra de qualquer classe gramatical pode se transformar em um substantivo pela anteposição de artigo.

Sugerir aos alunos que criem contextos em que o adjetivo sofra substantivação. Pedir a eles uma lista com locuções adjetivas ou adjetivos pátrios menos correntes para que desenvolvam o vocabulário.

Pratique

1. Reescreva este parágrafo de *O velho e o mar* duas vezes, substituindo o sinal **■** por adjetivos ou locuções adjetivas coerentes com as idéias expressas nas palavras destacadas.

“Tudo o que nele existia era **velho**, com exceção dos **olhos**, que eram cor do mar, alegres e indomáveis.”

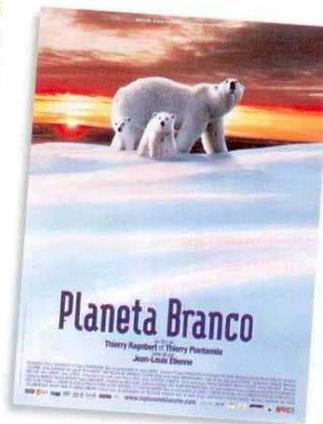
- a) Tudo o que nele existia era **gracioso**, com exceção dos **pés**, que eram **■**, **■** e **■**.
- b) Tudo o que nele existia era **feio**, com exceção da **boca**, que era **■**, **■** e **■**.

Respostas pessoais. Professor: incentivar os alunos a criar outras frases, escolhendo eles mesmos o primeiro adjetivo.

2. Leia a crítica do filme *O planeta branco* e identifique os adjetivos que se relacionam aos substantivos destacados.

O planeta branco (França/Canadá, 2006)

As comparações entre esse **documentário** e o também francês *A marcha dos pingüins* são inevitáveis. Alguns fatos, então, a respeito: esse registro da vida das **espécies** árticas ameaçadas pelo **aquecimento** global já estava em progresso quando aqueles adoráveis **imperadores** seduziram a plateia; sua **narração** é bem menos melosa que a de seu “rival”, e, do **ponto de vista** científico, ele é um bocado mais sólido; e certamente não faltam aqui **imagens** estupendas e **criaturas** encantadoras (como os ursos-polares) ou exóticas (como os narvais). A voz da narração pertence ao explorador Jean-Louis Étienne, o primeiro **homem** a chegar sozinho, e a pé (ou melhor, sobre esquis), ao Pólo Norte, em 1986.



Revista *Veja*, São Paulo: Abril, 2007. p. 112.
Edição 1990, ano 40, n. 1. (Adaptado).

Documentário: francês; espécies: árticas, ameaçadas; aquecimento: global; imperadores: adoráveis; narração: melosa; ponto de vista: científico; imagens: estupendas; criaturas: encantadoras e exóticas; homem: primeiro, sozinho.
Professor: alguns gramáticos entendem que *sozinho*, nesse contexto, é um advérbio. Não se trata do homem que é sozinho, mas que *chegou sozinho*. É uma questão da carga expressiva atribuída a “sozinho”.

3. Reescreva as frases, substituindo as locuções adjetivas destacadas por adjetivos correspondentes.

- a) O livro *Guerra dos mundos*, de Orson Welles, relata a invasão de seres de Marte ao planeta Terra. **Marçianos**
- b) A ocupação do espaço da **cidade** deve ser bem planejada pelos governantes. **Urbano**
- c) Muitas pessoas estão aderindo ao uso de medicação **à base de flores**. **Floral**
- d) O transbordamento das águas **dos rios** causa muitos prejuízos no verão. **Fluviais**
- e) Os biscoitos **com recheio** geralmente são os mais apreciados. **Recheados**

A articulação com elementos do texto e do discurso ocorre apenas em atividades de produção e compreensão escrita, que trazem como objetos de ensino: o léxico (escolha lexical, sinonímia), a pontuação, os recursos da linguagem poética, a linguagem das histórias em quadrinhos, alguns recursos coesivos, os discursos direto e indireto e as estruturas dos textos narrativo, expositivo, descritivo e argumentativo. Não foi identificado nenhum tipo de articulação com o eixo da oralidade, que, aliás, é pouco explorado nos volumes analisados. É válido ressaltar que a articulação, quando há, se dá apenas entre os conhecimentos linguísticos e um dos dois eixos (leitura ou escrita), não sendo identificada nenhuma atividade que integre os três eixos. Entendemos isso como consequência da organização da coleção, que faz uma nítida separação entre as frentes de ensino de Língua Portuguesa, mantendo a tradicional divisão entre: “gramática”, “redação” e “interpretação de textos”. Os gráficos a seguir indicam as seções em que ocorrem as atividades referentes aos conhecimentos linguístico-gramaticais, bem como a articulação entre eles e os outros eixos de ensino:

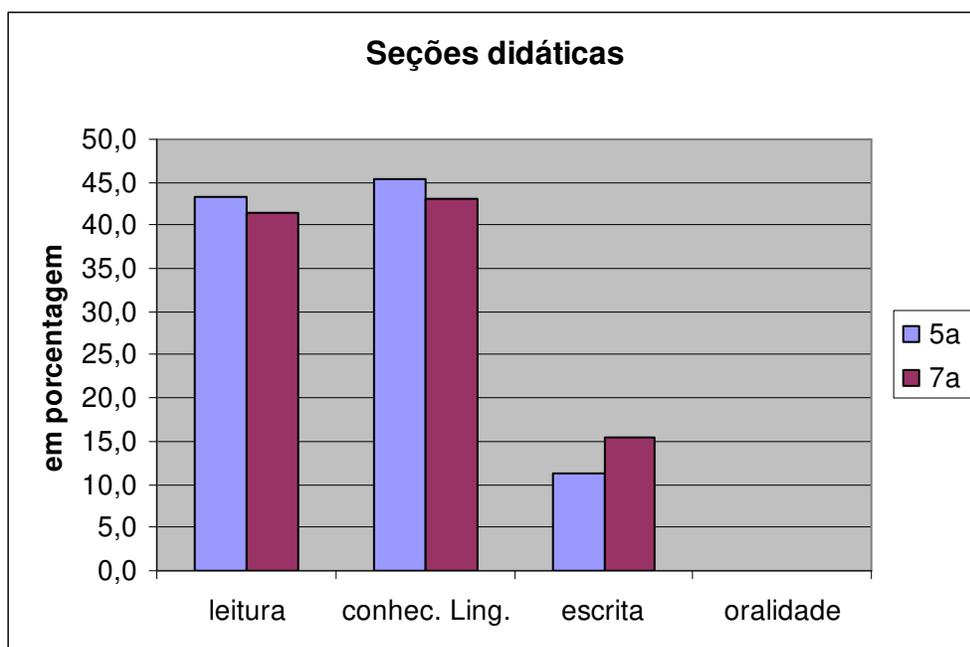


Gráfico 12 - Seções didáticas que abordam conhecimentos linguísticos em PA

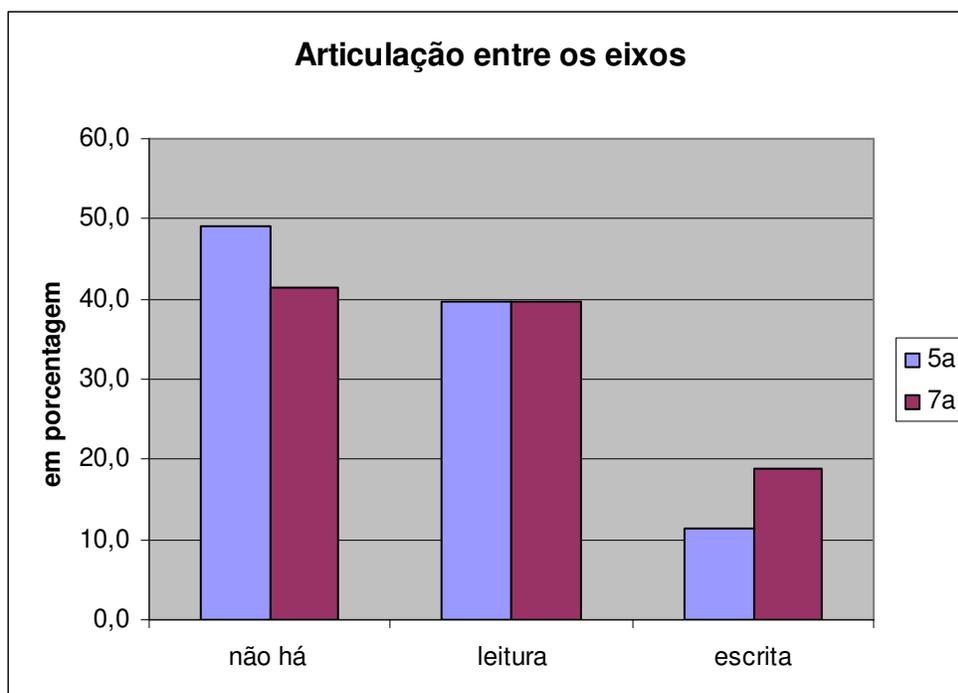


Gráfico 13 - Articulação dos conhecimentos linguísticos com os outros eixos em *PA*

A metodologia de ensino é totalmente transmissiva nas seções específicas para gramática. Nas atividades que relacionam os conhecimentos linguístico-gramaticais à produção escrita, predomina a metodologia transmissiva, pois a coleção traz modelos textuais a serem imitados, mas também se faz presente a construção e a vivência, sendo esta predominante em atividades de leitura. Os dados a seguir indicam a ocorrência das variáveis metodológicas.

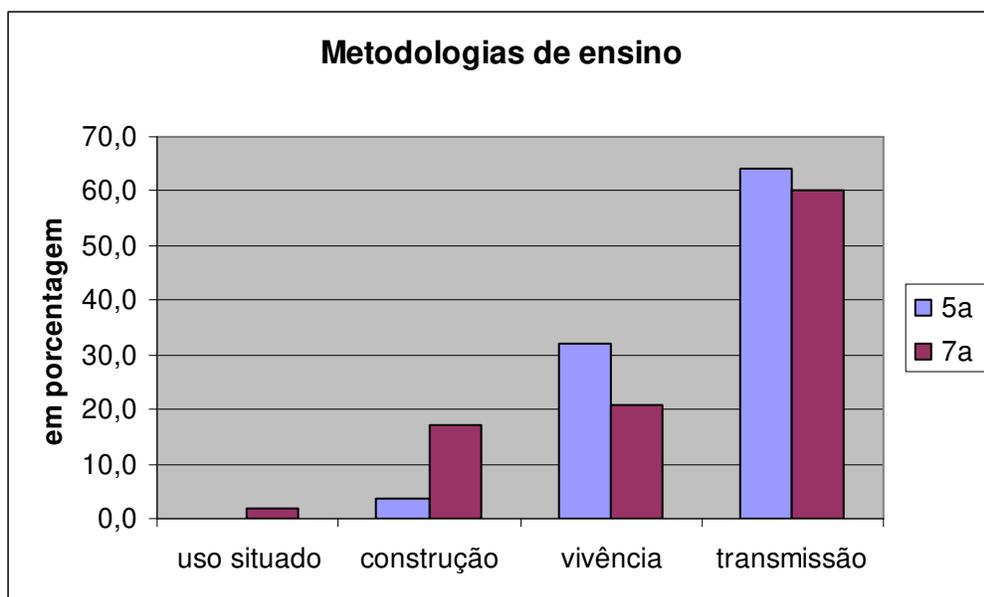


Gráfico 14 - Metodologias de ensino em PA

A condução das atividades é predominantemente metalingüística, com excesso de nomenclaturas e definições em ambos os volumes, conforme o gráfico a seguir:

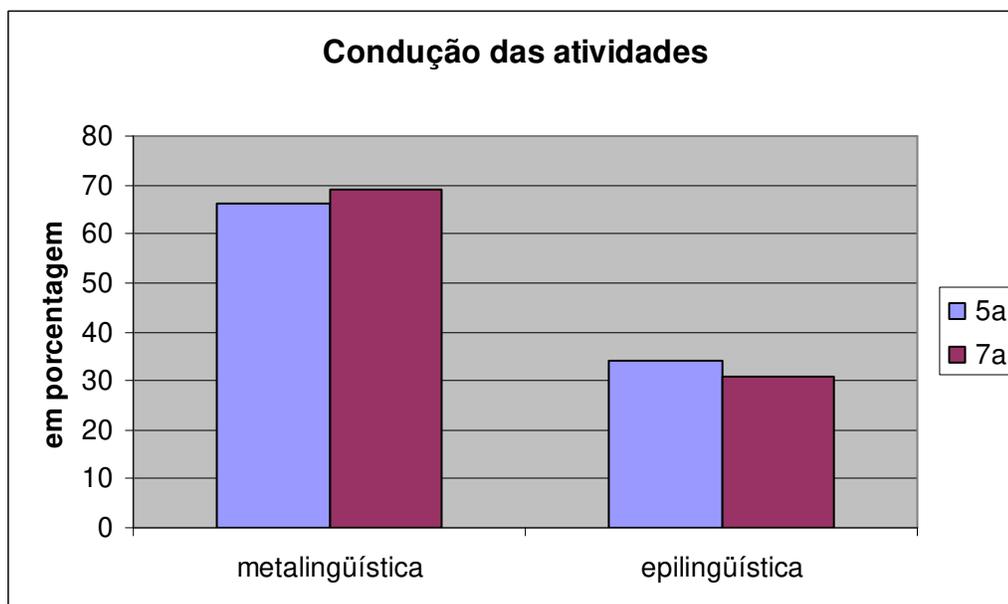


Gráfico 15 - Condução das atividades didáticas em PA

A metalinguagem é usada como um fim em si mesma nas atividades específicas para gramática, mas também predomina nas atividades de leitura e produção escrita, o que entendemos ser consequência da metodologia transmissiva de ensino, aliada à concepção de linguagem como código/modelo, definida no MP.

Concluimos, a partir da análise dos dois volumes, que a coleção é coerente com a proposta teórico-metodológica apresentada no MP e tem como consumidor pretendido o professor afeito às práticas tradicionais de ensino ou aquele que, porventura, não compreende as propostas de inovação sugeridas nos referenciais, vislumbradas pela política de avaliação do PNLD e materializadas em LDP como as outras duas coleções aqui analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações, obviamente, não são conclusivas. Vêm como fechamento deste trabalho indicando algumas certezas temporárias e muitas outras possibilidades de investigação, como de praxe nas pesquisas em Linguística Aplicada.

Faremos, então, uma síntese das três coleções analisadas, procurando responder as nossas questões e subquestões de pesquisa e avaliar as decorrências das propostas de abordagem dos conhecimentos linguístico-gramaticais para o LDP e, conseqüentemente, para o ensino de língua materna de um modo geral.

Um dado relevante na observação das três coleções é que o trabalho com o léxico e as redes semânticas, ou seja, a significação, propalado pelos gramáticos da Antiguidade Clássica e destacado por Franchi (1988) e Ilari (1985) como o que de realmente importante há nos estudos gramaticais, tem a maior incidência entre os objetos de ensino abordados em *LSXXI* e *PPL*, assim como ocorre em várias atividades relacionadas à compreensão leitora apresentadas no *PA*.

Também merece destaque o fato de o estudo da língua falada e das variações linguísticas, proposto por Castilho (1991; 1994), Possenti (1996), Britto (1997) e Bagno (2002; 2003) como um dos caminhos para a renovação do ensino de gramática, figurar entre os objetos de ensino dos conhecimentos linguísticos, ainda que, no *corpus* analisado, tenhamos identificado um espaço tímido nas coleções que encampam práticas renovadas –*LSXXI* e *PPL* – e nulo na que mantém a perspectiva tradicional – *PA*.

Por outro lado, identificamos que a maioria das atividades didáticas que relacionam os conhecimentos linguísticos à linguagem oral, em *LSXXI* e *PPL*, também se articulam à leitura e à escrita, ou seja, promovem a articulação entre os quatro eixos de ensino proposta pelos PCN e pela avaliação do PNLD como o modelo mais adequado para o ensino de língua materna, ou seja: as coleções abordam os conhecimentos linguístico-gramaticais a partir das necessidades do texto/gênero, sem se preocupar em seguir a seqüência clássica dos manuais de gramática tradicional.

Isso faz com que os objetos de ensino sejam outros: além dos já fixados pela tradição gramatical (fonema, divisão silábica, verbo, substantivo, entre outros), há também – e sobretudo – aqueles relacionados ao texto e ao discurso, como: as marcas linguísticas de determinado gênero/tipo textual/discursivo, os pressupostos e os implícitos de dada escolha lexical, os efeitos de sentido da linguagem poética, da ironia, do humor, os elementos coesivos, a entonação, a prosódia, entre outros que figuram entre os discretizados pelos

PCN para a prática de análise linguística e os almejados pela avaliação do PNLD/2008 para o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Entendemos que as metodologias de ensino que predominam em *LSXXI* e *PPL* (uso situado e construção, respectivamente), assim como o enfoque epilinguístico com que são conduzidas a maioria das atividades didáticas relacionadas aos conhecimentos linguísticos, também contribuem para essa articulação, uma vez que privilegiam a língua em uso e as simultâneas operações, hipóteses, reflexões, conclusões, produções a serem feitas a partir daí. Já no *PA* predominou a metodologia transmissiva de ensino na abordagem dos conhecimentos linguístico-gramaticais e a condução metalinguística, com excesso de nomenclaturas e definições, sem a preocupação com os efetivos usos linguísticos, mas sim com o sistema fechado e com toda a sequência de conteúdos abordados pelos manuais de gramática tradicional. Por isso, é possível dizer que a coleção não desenvolve a *prática de análise linguística*, mas sim mantém o ensino de gramática.

Outro dado relevante, decorrente das avaliações do PNLD, é a coerência entre o que cada coleção traz como proposta teórico-metodológica no MP e o que desenvolve nos LDP. Isso confirma uma orientação clara para o professor a respeito do projeto didático com que possa eventualmente trabalhar.

Com perfis distintos, *LSXXI* e *PPL* possibilitam aos docentes o acesso às orientações atuais para o ensino de língua materna e, conseqüentemente, para a prática de análise linguística/ conhecimentos linguísticos, uma vez que nitidamente se orientam pelos PCN e pelo modelo de LDP almejado pela avaliação do PNLD, possibilitando um novo olhar para a gramática, com novos objetos de ensino.

Em um outro sentido, o *PA* mantém o ensino de gramática tradicional e, apesar de citar os referenciais, não se orienta pela abordagem textual-discursiva em que se fundamentam, assim como não desenvolve a contento os princípios básicos para o ensino de Língua Portuguesa estabelecidos pelo *Editais de convocação – área de Língua Portuguesa - PNLD/2008* e pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa/ 2008*, uma vez que quase não promove articulação entre os eixos de ensino, não privilegia o estudo a partir das possibilidades de análise e reflexão linguística que o texto oferece, não apresenta a variação linguística como objeto de ensino efetivo⁷⁴, não desenvolve um trabalho razoável com os textos literários e nem com a linguagem oral e, por fim, traz as atividades gramaticais sobrepondo-se às atividades

⁷⁴ O tema é apresentado em um capítulo do volume da 5ª série, sob a metodologia transmissiva, com condução metalinguística e trazendo a fala como sendo o lugar do erro e da informalidade.

de uso linguístico. Por isso, entendemos que essa é uma coleção voltada a professores que não estejam interessados em práticas renovadas de ensino.

Retomando a colocação de Rojo (2000, p. 32)⁷⁵, concluímos que as três coleções discutem o ensino de *gramática*, mas a única que traz esclarecimentos sobre o que vem a ser gramática de texto ou gramática funcional é *PPL*, esclarecendo, tanto no MP como ao longo dos volumes, que opta por uma *gramática de usos* e indicando ao professor em que consiste isso. Acreditamos que, em função disso e de seu projeto didático, é um material que efetivamente pode contribuir para a formação do docente em exercício.

LSXXI esclarece, no MP e com base nos PCN – mas sem tecer considerações sobre as atividades epi- e metalinguísticas – em que consiste a *prática de análise linguística*. Além disso, afirma que os estudos linguísticos permitiram uma visão muito mais funcional da língua, mas não entra em detalhes sobre o que vem a ser isso. A nós foi possível apreender sua perspectiva enunciativa em função dos estudos que realizamos, os quais nos ofereceram subsídios para interpretar, com um pouco mais de profundidade, o discurso do MP, o desenho didático da obra e as eventuais explicações dadas ao longo das atividades didáticas dos volumes que analisamos.

Entendemos que *LSXXI* é uma coleção que contribui para a formação docente em exercício, principalmente porque desenvolve o ensino dos conhecimentos linguísticos a partir do texto/gênero, conforme preconizam os PCN e o PNLD. Porém, acreditamos que a coleção poderia contribuir de modo mais efetivo se esclarecesse, de modo mais evidente, a concepção de linguagem em que se ancora e propõe os estudos sobre os conhecimentos linguístico-gramaticais. Ressaltamos tal necessidade tendo como base Geraldi (1984a, b, c; 1991; 1996), que chama a atenção para a necessidade de o professor basear-se em uma concepção de linguagem para definir seu projeto de ensino, pois, a partir dessa concepção, definirá o que, como e por que ensinar.

PA fala da *gramática a serviço dos usos da língua*, mas se aprofunda nessa definição e desenvolve o ensino da gramática tradicional, tendo o texto como pretexto para todas as atividades das seções específicas para os conhecimentos linguístico-gramaticais, além de privilegiar aspectos gramaticais e estruturais nas atividades relacionadas à leitura e à escrita. Conforme expusemos na análise dessa coleção, fica evidente, a partir do discurso do MP e do sumário dos volumes, a visão tradicional de ensino de língua materna. Logo,

⁷⁵ Como citamos no Capítulo 4, a autora chama atenção para a necessidade de “uma rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas” (2000, p. 32).

foi possível entendermos que é uma coleção que não contribuirá para a formação docente em exercício, especialmente porque não considera e nem pratica o que propõem os PCN e a avaliação do PNLD para o trabalho com a análise linguística/ os conhecimentos linguísticos.

Além disso – dando sequência à discussão com base nas considerações de Rojo (2000, p. 32) – nenhuma das coleções faz menção sobre *as ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas*, que são a base do processo para a *prática de análise linguística*, elaborada por Geraldí (1991) e proposta pelos PCN como um novo paradigma para o ensino de gramática, tanto que o definem como *eixo da reflexão*.

Tal discussão seria relevante para uma compreensão mais completa a respeito do que vem a ser a análise linguística, ao mesmo tempo em que indicaria ao professor uma condução para o trabalho com os conhecimentos linguístico-gramaticais, melhor dizendo: a explicação de alguns conceitos, sobretudo dos didático-metodológicos, é relevante para a prática didática, por isso, não deve haver “economia” por parte dos LDP nesse quesito supondo que, por serem a *transposição em (pen)última instância*, devem simplificar as definições, pelo contrário! Acreditamos que muitos dos atuais livros didáticos podem ser um meio para a formação dos professores em exercício, por isso, quanto melhor fundamentados e quanto mais claros forem em suas orientações, melhor para o ensino. Não devem se esquecer, porém, de prever a realidade dos tempos e espaços da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARÍCIO, A. S. M.. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP, 2006.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: Marcos Bagno (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 179-199.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 279-325.
- BATISTA, A. A. G., ROJO, R. H. R. & ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In M. G. Costa Val & B. Marcuschi (orgs.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa – Letramento e cidadania*. BH: Autêntica/CEALE, 2005, pp. 47-72.
- BATISTA, A. A. G. & COSTA-VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: A. A. G. Batista & M. G. Costa-Val(orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2005, pp. 9-28.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. H. R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: M. G. Costa-Val & B. Marcuschi (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa – Letramento e cidadania*. BH: Autêntica/CEALE, 2005. pp. 13-46.
- BATISTA, A. A. G., COSTA-VAL, M. G. & ROJO, R. H. R. Língua Portuguesa no PNLD 2005: os significados de uma política pública de avaliação. *Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: A. A. G. Batista & R. H. R. Rojo (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 25-67.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: M. Abreu (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999, pp. 529-575.

- BENVENISTE, E. (1974). *Problemas de linguística geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas/SP: Pontes, 1989.
- BENVENISTE, E. (1966). Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral I*. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas/SP: Pontes, 1988, pp. 284-293.
- BONINI, A. Metodologia de ensino de produção textual. In: *Revista Perspectiva*. V. 20, número 01, pp. 23-47, jan/jun 2002. Florianópolis.
- BRASIL (2007). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. – Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BRASIL (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEM, 1999.
- BRASIL (1998). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª. a 8ª. série: que rio é este pelo qual corre o Ganges?. In: A.A. BATISTA & R. H. R. ROJO (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 211-252.
- BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas/SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- BUNZEN, C. S. Formas de avaliação e de re(a)presentação dos conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. 2008, no prelo.
- BUNZEN, C. S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP, 2005.
- BUNZEN, C. S. & ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: M. da G. Costa Val e B. Marcuschi (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, pp. 73-118.
- BUNZEN, C. S. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: André Covre et al. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Publicação GECE, 2004, mimeo.
- CASTILHO, A. T. de. *A Língua falada no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1994.

- CASTILHO, A. T. de. Apresentação do projeto de gramática do Português falado. In: CASTILHO, A. T. de (org.). *Gramática do Português falado*. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1991, pp. 7-27.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: I. Signorini & M. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 129-142.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Livre, 1992.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2004. V. 30, n. 3, p. 549-566.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 71-91.
- EDITORA MODERNA. *Projeto Araribá*. 6º e 8º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2007.
- EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: I. Signorini & M. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 81-98.
- FARACO, C. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? In: *Calidoscópico*. Vol. 4, n.1, pp. 15-26, jan/abr 2006.
- FARACO, C. A. Guerras em torno da língua – questões de política linguística. In: C. A. Faraco (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a, pp. 37-47.
- FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.). *Introdução à Linguística vol. 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004b, pp. 27-52.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de Português. In: W. Geraldi (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/PR - Campinas/SP: ASSOESTE/ UNICAMP, 1984, pp. 17-23.
- FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. In: *Scripta*. Belo Horizonte, 1999, v. 2, n.4.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo a gramática? Fonte do texto: São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991. In: *Mas o que é mesmo a gramática?* C. Franchi, E. V. Negrão & A. L. Muller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 11-33.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. Fonte do texto: São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988. In: *Mas o que é mesmo a gramática?* C. Franchi, E. V. Negrão & A. L. Muller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 34-101.

GALLO, S. O ensino de língua materna no Brasil: a mãe outra. In: E. Guimarães e E. Orlandi (orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas/SP: Pontes, 1996.

GERALDI, J. W. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. In: J. W. Geraldi. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996, pp. 65-77.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: J. W. Geraldi (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/PR - Campinas/SP: ASSOESTE/ UNICAMP, 1984a, pp. 41-48.

GERALDI, J. W. Unidades básicas para o ensino de Português. In: J. W. Geraldi (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/PR - Campinas/SP: ASSOESTE/ UNICAMP, 1984b, pp. 49-69.

GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: J. W. Geraldi (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/PR - Campinas/SP: ASSOESTE/ UNICAMP, 1984c, pp. 77-92.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese de doutorado apresentada ao departamento de Linguística. IEL/UNICAMP, 2004.

HOFLING, E. M. O PNLD e as políticas públicas em Educação. In: *Livro Didático – Educação e História*. Simpósio Internacional – 5 a 8 de novembro de 2007. pp. 2150-2160.

ILARI, R. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.). *Introdução à Linguística vol.3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 53-92.

ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2003.

ILARI, R. *A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: I. Signorini & M. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 51-77.

- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas* (1962). São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: P. U. L., 1993.
- LOBATO, L. M. P. *Sintaxe gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. São Paulo: Ática, 1984.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, pp. 48-61.
- MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.). *Introdução à Linguística vol. 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 439-473.
- MEC (2007). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. – Brasília: MEC, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L. P. Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 85-107.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: I. Signorini & M. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 113-127.
- MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: L. P. Moita Lopes (1996) *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996, pp. 17-26.
- MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.). *Introdução à Linguística vol. 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 101-142.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, M. H. de M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

- OLIVEIRA, R. P. de. Semântica. In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.). *Introdução à Linguística vol. 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 17-46.
- PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PLATÃO. *Fedro*. In: *Diálogos*. Ediouro. ISBN 85-00-81271-0.
- PLATÃO. *Crátilo*. In: *Teeteto – Crátilo*; tradução de Carlos A. Nunes. 3ª. Ed. Belém, EDUFPA, 2001.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. Resposta aos meus debatedores. In: LOPES da SILVA, F. & RAJAGOPALAN, K. (orgs.) *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a, pp. 166-228.
- RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: LOPES da SILVA, F. & RAJAGOPALAN, K. (orgs.) *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b, pp. 11-38.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, pp. 13-20.
- RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese de doutorado apresentada ao departamento de Teoria Literária. IEL/UNICAMP, 2000.
- REBELO, A. Projeto de lei nº 1676 de 1999. In: FARACO, C. A. (org.) *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, pp. 177-185.
- ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao *trivium*? In I. Signorini (org.) *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, pp. 73-108.
- ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino. *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, 2006a, v. 24, pp. 569-596.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada numa perspectivas sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: L. P. Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b, pp. 253-276.

ROJO, R. H. R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: L. C. Travaglia (org.) *Encontro na linguagem – estudos linguísticos e literários*. Uberlândia, MG: EDUF, 2006c, pp. 51-80.

ROJO, R. H. R. *O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: produção, perfil e circulação*. Relatório final da pesquisa CNPq, acessado em 02/04/06, no site: <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Profile/2006d>.

ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: R. H. R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 7-24.

ROJO, R. H. R. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: R. H. R. ROJO & A. A. G. BATISTA (orgs.). *Livro didático de Língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 69-99.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A (org.) *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001, pp. 313-335.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: R. H. R. Rojo (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000, pp. 27-38.

SAVIANNI, N. Origem do currículo e a tradição escolar brasileira. In: *Salto para o futuro/TV Escola*, 2005, www.tvebrasil.com.br/salto

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. SCHNEUWLY, J.

- DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 21-39.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: I Signorini. & M. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 99-110.
- SILVA, R. V. de M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.
- SILVA, W. R. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Dissertação de metrado apresentada ao departamento de Linguística Aplicada. IEL/ UNICAMP, 2003.
- SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 155-177.
- SOARES, M. B. *Português, uma proposta para o letramento*. 5ª e 7ª série. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- SOARES, M. B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: M. Marinho (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas/SP: ALB: Mercado de Letras, 2001, pp. 31-76.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- TAKAZAKI, H. H. *Linguagens do século XXI*. 5ª série e 7ª série. São Paulo: Editora IBEP. 2006.
- VIYGOTSKY, L.S. (1935). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. M. Cole et alli (orgs.). São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 103-119. 6ª edição.

SUMÁRIO

Apresentação	13
1ª PARTE	
Apresentação da área de Língua Portuguesa	17
Introdução	17
Ensino e natureza da linguagem	19
Discurso e suas condições de produção, gênero e texto	20
Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola	22
Variáveis do ensino-aprendizagem	22
Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros	23
A seleção de textos	24
Textos orais	24
Textos escritos	25
A especificidade do texto literário	26
A reflexão sobre a linguagem	27
Reflexão gramatical na prática pedagógica	28
Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica	29
Língua Portuguesa e as diversas áreas	31
Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	32
Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa	33
Princípios organizadores	33
Critérios para seqüenciação dos conteúdos	36
Conteúdos de Língua Portuguesa e temas transversais	40
2ª PARTE	
Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos	45
Ensino e aprendizagem	45
O aluno adolescente e o trabalho com a linguagem	45
A mediação do professor no trabalho com a linguagem	47
Objetivos de ensino	49
Conteúdos	52
Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem	53
Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos	53
Prática de produção de textos orais e escritos	57
Prática de análise linguística	59
Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem	64
Tratamento didático dos conteúdos	65
Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos	67
Escuta de textos orais	67
Leitura de textos escritos	69
Prática de produção de textos orais e escritos	74
Produção de textos orais	74
Produção de textos escritos	75
A refacção na produção de textos	77
Prática de análise linguística	78
A refacção de textos na análise linguística	79
Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos	81
Variação linguística	81

Léxico	83
Ortografia	85
Organizações didáticas especiais	87
Projetos	87
Módulos didáticos	88
Tecnologias da informação e Língua Portuguesa	89
O computador	90
O processador de textos	90
O CD-ROM, multimídia e hipertexto	90
O rádio	91
A televisão	91
O vídeo	92
Ensino, aprendizagem e avaliação	93
A avaliação na prática educativa	93
Critérios de avaliação	94
Definição de critérios para avaliação da aprendizagem	95
Bibliografia	99

ANEXO II

PNLD 2008

FICHA DE AVALIAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª a 8ª SÉRIE

1. Conhecimentos, capacidades e atitudes

1.1. Leitura de textos escritos

1.1.1. Coletânea

	Col.
1. A coletânea é representativa do que a cultura da escrita oferece e/ou exige do jovem do Ensino Fundamental, em termos de experiência de leitura?	
2. A coletânea é multimodal (inclui textos verbais, textos não-verbais e textos que integram imagem e texto verbal)?	
3. Os gêneros textuais selecionados estão associados a esferas de uso socialmente relevantes (jornalística, científica, literária etc.), do ponto de vista do jovem do Ensino Fundamental?	
Os temas dos textos da coletânea	
4. são pertinentes para a formação cultural do aluno?	
5. são abordados de diferentes pontos de vista (quando relevante)?	
6. contemplam a diversidade de contexto cultural (regional, urbano, rural etc.)?	
Quanto à textualidade:	
7. Os textos originais e autênticos (isto é, que circulam socialmente na cultura escrita), autorais ou não, constituem maioria absoluta?	
As adaptações e os fragmentos de texto	
8. mantêm unidade de sentido?	
9. trazem indicação de cortes, supressões, adaptações etc.?	
10. são compatíveis com as atividades propostas com base neles?	
A apresentação dos textos verbais e não-verbais	
11. traz créditos completos (autor, título original do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência) ou legenda (quando necessário, para imagens)?	
12. é fiel ao suporte original, quando pertinente?	

1.1.2. Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura de textos escritos

As atividades de leitura	Col.
13. propiciam o desenvolvimento da proficiência em leitura?	
14. colaboram para a formação do leitor em diversos tipos de letramento (literário, midiático, digital, jurídico)?	
15. encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/texto/autor?	
16. situam a prática de leitura em seu universo de uso social?	
17. resgatam o contexto de produção do texto explorado (momento histórico, autor etc.)?	
18. definem objetivos para a leitura proposta (ler para se divertir, ler para aprender alguma coisa, ler para conhecer determinada época ou região, etc, etc, etc.)?	
19. colaboram para a (re)construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo diversas capacidades de leitura?	
20. exploram a localização/reprodução de informações explícitas?	
21. exploram processos inferenciais?	
22. exploram aspectos discursivos [marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?	
23. exploram os recursos linguístico-textuais (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos)?	
24. propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?	
25. exploram a intertextualidade e/ou a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens?	
26. exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos?	
27. incentivam professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro?	
28. mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?	
A abordagem do texto literário	
29. colabora para a formação do aluno como leitor literário?	
30. respeita as convenções e os modos de ler constitutivos do jogo literário?	
31. situa o texto em relação à obra de que faz parte?	
32. estimula o aluno a conhecer a obra a que o texto selecionado remete ou a outras obras a ele relacionadas?	
33. contempla a singularidade (discursiva, linguística, cultural) do texto selecionado?	
34. leva em conta a organização particular do texto e a sua relevância para a apreensão dos sentidos possíveis?	
35. aproxima adequadamente o aluno do padrão linguístico do texto, quando	

necessário?	
-------------	--

1.2. Produção de textos escritos

As propostas de produção textual	Col.
36. colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	
37. trabalham a escrita como processo?	
38. estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?	
39. definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?	
40. exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?	
41. exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?	
42. contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?	
43. exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?	
44. fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?	
45. apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?	
46. apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade linguística pertinente?	
47. propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?	
48. mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?	

1.3. Compreensão e produção de textos orais

O trabalho com a linguagem oral	Col.
49. colabora para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno?	
50. evita o preconceito com relação às variedades orais, nas exposições conceituais e no encaminhamento de atividades (falares regionais, dialetos correspondentes às diferentes faixas etárias, registros informais)?	
51. favorece o uso da língua falada na interação em sala de aula?	
52. explora as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em práticas sociais (gêneros)?	
53. explora gêneros orais de diferentes esferas sociais (escolar – seminários, exposições de trabalho; jornalística – telejornais, debates, programas esportivos, entrevistas; do trabalho – entrevistas, relatórios, reuniões), para compreensão, análise e produção?	

54. explora os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral?	
55. mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?	

1.4. Conhecimentos linguísticos

Quanto ao trabalho com a gramática e a metalinguagem:	Col.
56. Há descrição do sistema linguístico?	
57. Há prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua?	
58. Há economia de conceitos e definições, isto é, evita-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias? (a gramática é apresentada segundo sua funcionalidade e relevância como instrumental de estudo da língua?)	
59. A metalinguagem é apresentada como um recurso que contribui para a compreensão do fato linguístico estudado (e não como um fim em si mesma)?	
Quanto ao trabalho com variação linguística:	
60. A variação linguística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas?	
61. As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído?	
62. As formas linguísticas estudadas correspondem à realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito?	
63. A coleção vai além das variantes prosódicas (“sotaque”) e lexicais (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”)?	
Quanto à relação fala/escrita:	
64. Abordam-se as diferenças e semelhanças entre fala e escrita?	
65. Evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada (evita-se tratar a linguagem falada como o lugar do erro)?	
Quanto às convenções da escrita:	
66. Há exploração dos conhecimentos fono-ortográficos?	
67. Há exploração dos conhecimentos relativos a marcas convencionais de segmentação do texto escrito (pontuação, paragrafação etc.)?	
Quanto ao texto e ao discurso, a coleção explora conhecimentos linguísticos	
68. constitutivos da forma composicional dos gêneros e tipos textuais?	
69. caracterizadores do estilo dos gêneros e tipos textuais?	
70. responsáveis por efeitos poéticos, estéticos e literários (figuras de linguagem, rimas, jogos de palavras, etc.)?	
71. constitutivos de processos de construção de efeitos de sentido (ironia, humor,	

discurso relatado, ancoragem, modalização)?	
72. constitutivos dos processos coesivos (conexão, coesão nominal, coesão verbal e outros)?	
Quanto a vocabulário e léxico, a coleção	
73. aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopeia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)?	
74. trabalha os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas?	
75. No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?	

1.5. Contribuição para uma ética plural e democrática

A coleção contribui para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de	Col.
76. representação da diversidade étnica, regional, linguística, cultural e de gênero (em textos e imagens)?	
77. não apresentação – ou apresentação e discussão – de atitudes preconceituosas e de estereótipos?	
78. ausência de proselitismo político ou religioso?	
79. ausência de publicidade (a não ser quando se trata de explorar textos de diferentes produtos dessa esfera)?	
80. respeito aos dispositivos legais pertinentes (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, e outros)?	
81. reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados?	
82. presença de temas (e de abordagens desses temas) capazes de ampliar o horizonte de valores do aluno?	

2. Abordagem teórico-metodológica

2.1. Manual do Professor

O Manual do Professor	Col.
83. explicita os pressupostos teórico-metodológicos?	
84. apresenta os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros?	
85. apresenta coerência entre os pressupostos explicitados e o Livro do Aluno?	

86. explicita os objetivos das atividades?	
87. apresenta orientações visando à articulação dos objetos de conhecimento entre si?	
88. sugere leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas?	
89. formula com correção as orientações para o professor?	
90. apresenta-se em linguagem clara e acessível?	

2.2. Proposta pedagógica efetivada no Livro do Aluno

A proposta pedagógica presente no Livro do Aluno	Col.
91. apresenta correção de conceitos e definições?	
92. orienta para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem?	
93. orienta para o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a linguagem?	
94. contribui para o desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento autônomo, adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento (observação, compreensão, memorização, análise, generalização ou síntese, aplicação etc.)?	
95. mostra progressão na abordagem dos diversos componentes?	

2.3. Atividades

As atividades presentes no Livro do Aluno	Col.
96. estão formuladas com correção?	
97. estão formuladas com clareza?	
98. são adequadas aos objetivos declarados na obra (no LA e/ou no MP)?	
99. são variadas?	
100. sugerem diferentes modos de organização para a realização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente)?	
101. contemplam a construção de generalizações pelo aluno?	
102. contemplam a retomada e sistematização dos conhecimentos trabalhados?	

2.4. Avaliação

A coleção apresenta, de maneira consistente,	Col.
103. atividades de avaliação, no LA (ou sugestões de atividades, no MP), quanto aos componentes <i>leitura, produção de textos, produção e compreensão de textos orais e conhecimentos linguísticos</i> ?	
104. atividades de auto-avaliação, no LA (ou sugestão de atividades de auto-avaliação, no MP), quanto aos componentes <i>leitura, produção de textos, produção de textos, produção e compreensão de textos orais e conhecimentos linguísticos</i> ?	

3. Projeto gráfico-editorial

O projeto gráfico-editorial apresenta	Col.
105. funcionalidade do sumário na localização das informações?	
106. estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos?	
107. impressão e revisão isentas de erros graves?	
108. recursos de descanso visual na diagramação dos textos mais longos, de forma a não desencorajar a leitura?	
109. adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas?	
110. recurso a diferentes linguagens visuais?	

4. MENÇÃO

Justificativa [Sintetize os principais argumentos que justificam a menção atribuída].

COLEÇÃO: RD REC RR EX



ANEXO III – Quadro síntese das coleções

Princípio Organizador	Código da Coleção	Leitura	Produção de Textos Escritos	Oralidade	Conhecimentos Lingüísticos
Tema	001	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	006	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	017	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	036	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	048	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	063	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	065	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	081	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	092	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	093	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	109	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	138	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Tema e Gênero	094	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	137	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Tópicos Lingüísticos	046	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	108	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Tema e Projeto	015	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	016	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	110	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	143	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Projetos Ligados a Gêneros	018	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	019	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	064	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	141	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão

Vivência

Transmissão

Uso situado

Construção/Reflexão

Na hora de organizar o processo de escolha do LDP em sua escola, não esqueça de conferir as dicas do volume "Apresentação" do Guia do Livro Didático do PNLD 2008

ANEXO IV – BASE DE DADOS PARA ANÁLISE DOS LDP

1) Código da coleção/volume	2) Objeto de ensino	3) Seção: conhecimentos linguísticos (CL); oralidade (O); leitura (L); escrita (E)?	4) Articulação com outros eixos: Não (N)? Sim (S)? Quais?	5) Metodologia de ensino: vivência (V) transmissão (T), uso situado (US), construção (C)?	6) Condução: epi (EPI) ou metalinguística (META)?	7) Abordagem Teórica: Tradicional (TRAD), funcional (FUNC), enunciativa (ENUN)?	8) Pág.
065/05	Léxico (escolha: intenção do autor)	CL	S – L	C	EPI	FUNC	20
065/05	Prefixos (processo de formação de palavras: implicações semânticas e regularidade morfológica)	CL	S – L	C	EPI	FUNC	21-22
065/05	Gírias	CL	S – O	US	EPI	ENUN	22-24
065/05	Pontuação	L	S – L	C	EPI	FUNC	26 (ex3)
065/05	Recursos gráficos (itálico indicando risos-entrev)	L	S – L – O	C	EPI	FUNC	30 (ex4)

065/05	Léxico (escolha lx; implicações discursivas)	L	S-L-O	C	EPI	FUNC	30 (ex7)
065/05	Forma composicio- nal.e estilo da entrevista	E	S-L-E- O	US	EPI	ENUN	30-33
065/05	Pressuposto s e implícitos nas HQs	L	S-L	C	EPI	FUNC	36 (ex 3-4)
065/05	Forma com- posicional e estilo da HQ	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	37
065/05	Discurso direto	E	S-L-E- O	C	EPI	FUNC	38-39
065/05	Pressuposto s e implícitos (relação entre tema e cultura)	L	S-L	C	EPI	ENUN	43 (ex1)
065/05	Efeito de sentido	L	S-L	C	EPI	FUNC	43 (ex3)
065/05	Rima (recursos da lgerm poética)	O	S-O	C	EPI	FUNC	44
065/05	Verbo (morfossint axe; conjugação, concordân.)	CL	S-L	C	EPI	FUNC	44-46
065/05	Forma composicio- nal e estilo do poema	E	S-L-E- O	US	EPI	ENUN	46-47

065/05	Recursos da lógica publicitária	L	S-L-E- O	US	EPI	FUNC	48-51
065/05	Concordância nominal	CL	S-L	C	META	FUNC	54-55
065/05	Pressupostos e implícitos (relação entre tema e cultura)	L	S-L	US	EPI	FUNC	61 (ex. 4-5)
065/05	Marcas: texto descritivo	E	S-L-E- O	US	EPI	FUNC	64
065/05	Léxico (nomes compostos)	CL	S-L	C	EPI	FUNC	65-67
065/05	Conjunções adversativas (implicações sintático- semânticas)	CL	S-L	C	EPI	FUNC	67-68
065/05	Pressupostos e implícitos (escolha lexical; relação entre tema e cultura)	L	S-L	C	EPI	ENUN	69
065/05	Conjunção adversativa (ef. Sentido; semântica)	L	S-L	C	EPI	FUNC	71 (ex3)

065/05	Escolha lexical-Pressupostos e implícitos (relação entre tema e cultura)	L	S-L	US	EPI	FUNC	71 (ex4)
065/05	Meio/ meia: implicações sintático-sem	CL	S-L	C	EPI	FUNC	72-73
065/05	Pontuação-prosódia	O	S-L-O	US	EPI	FUNC	78-79
065/05	Léxico (dêiticos)	L	S-L	US	EPI	FUNC	80-81 (ex.3-5)
065/05	Frase interrogativa	L	S-L	US	EPI	FUNC	82 (ex6)
065/05	Registro de frases/produção de crônicas	E	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	82-83
065/05	Pontuação/prosódia	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	88-89
065/05	dramatização de texto dialogado (entonação, prosódia)	O	S-L-E-O	US	EPI	FUN	90
065/05	Escolha lexical (projeção de sentido a partir do título)	L	S-L	C	EPI	FUNC	97 (ex6)
065/05	Variedades formal e informal na escrita	O	S-L-E-O	C	EPI	FUNC	97-99

065/05	Recursos ling p/ relação causa-conseq	CL	S-L	C	EPI	FUNC	100-101
065/05	Produção de texto narrativo	E	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	101-102
065/05	Recursos ling p/ interlocução autor-leitor	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	106 (ex1)
065/05	Conectivos q estabelecem relação de concessão	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	107 (ex3)
065/05	Léxico (escolha, efeito sent)	L	S-L	C	EPI	FUNC	114 (ex1;3;4)
065/05	Estruturas linguísticas expressando relações de condição	CL	S-L	C	EPI	FUNC	115-116
065/05	Léxico: criação de palavras a partir da prep. "sem"	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	117
065/05	Pron. Pess. Caso reto (3ª pessoa)	CL	S-L-E	C	META	FUNC	121-122
065/05	Linguagem figurada (interpretação de poema)	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	129-130

065/05	Linguagem figurada (recurso de estilo da linguagem poética)	CL	S-L-E	US	EPI	FUNC	132-134 (ex1-4)
065/05	Linguagem figurada em texto publicitário	CL	S-L-E	US	META	ENUNC	134-135
065/05	Léxico (antecipação: relação entre título e desenvolvimento do texto)	L	S-L	C	EPI	FUNC	143 (ex.5)
065/05	Léxico (estraneirismos: termos em inglês)	CL	S-L-E	US	EPI	FUNC	143-145
065/05	Linguagem figurada (interpretação de poema)	O	S-L-O	C	META	FUNC	150-151
065/05	Verbos/substantivos	CL	S-L	C	META	FUNC	151-152
065/05	Discurso direto/pontuação (aspas, travessão)	O	S-L-E-O	C	META	FUNC	159-160
065/05	Recursos de coesão textual (conjunção adversativa)	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	161-162

065/05	Lgem figurada (interpretaçã o de poema)	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	167
065/05	Lgem coloquial/ lgem figurada	E	S-L	C	EPI	FUNC	176 (ex 2; 3)
065/05	Recursos lgticos p/ elaboração de cartaz	E	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	179-180
065/05	Haver/ existir; a ver/ haver (concordânc ia e sentidos)	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	180-183
065/05	Diferenças entre poema e tx informativo	L	S-L	C	EPI	FUNC	185
065/05	Interpretaçã o de poema (lgem fig; recursos estilísticos)	O	S-L-O	US	EPI	FUNC	189-191
065/05	Onomatope ia	CL	S-L-O	C	META	FUNC	191-193
065/05	Rima, ritmo, aliteraçã o (leitura de poemas)	L	S-L-O	C	EPI	ENUN	194-195
065/05	Recursos lgticos para elaboração de poemas	E	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	198-199

065/05	Aspas (recursos gráficos compondo sentido)	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	208 (ex1e)
065/05	Anáfora	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	209 (ex5)
065/05	Léxico (sgdo das palavras pelo contexto)	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	213
065/05	Léxico (exposição do conceito de "hipótese")	E	S-L-E	C	EPI	FUNC	214-215 (ex.6)
065/05	Argumentos em debate regrado	O	S-L-O	US	EPI	ENUN	215-218
065/05	Produção de um código de escrita secreto	E	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	232-234
065/05	léxico- ortografia (interpretaçã o de poema; relação entre sons da fala e registro da escrita)	L	S-L-O	C	EPI	FUNC	242
065/05	Debate sobre diferentes sistemas de escrita	O	S-L-O	C	EPI	ENUN	243-249

065/05	Ortografia: Relação entre sons da fala e registro da escrita: x,s,z; j, g e dígrafos	CL	S-O	C	EPI	FUNC	250-252
065/05	Interpretaçã o de poemas concretos/ visuais	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	256-261
065/07	Léxico (tema de um livro a partir do título)	L	S-L-O	C	EPI	ENUN	8
065/07	Léxico (sentido da preposição até)	L	S-L	C	EPI	FUNC	11(ex1)
065/07	Léxico (sentido do advérbio atualmente)	L	S-L	C	META	FUNC	11 (ex2)
065/07	Léxico (pronom “nosso”; expressão inclusiva)	L	S-L	C	EPI	FUNC	12(ex1b)
065/07	Marcas enunciativas da crônica	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	13-14 (ex7)
065/07	Anotações pessoais p/ tx dissertativo	E	S-L-E- O	US	EPI	ENUN	14-15

065/07	Léxico (escolha lex. p/ compor personagens)	L	S-L	C	META	FUNC	19-20 (ex5; 6)
065/07	Diferenças entre autor e narrador	O	S-L-O	US	META	ENUN	21
065/07	Metáfora	CL	S-L-E	C	META	FUNC	22-23
065/07	Estilo e forma do tx dissertativo	E	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	23-25
065/07	Léxico (strangeiris mos)	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	31-32
065/07	Aspectos formais da reportagem	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	36-37 (ex1- 4)
065/07	Recursos lexicais para elaboração de listas	E	S-L-E	C	EPI	FUNC	39 (ex2)
065/07	Leitura e interpretaçã o do gênero “texto de lei”	L	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	42-48 (seq. Diática)
065/07	Usos do futuro do indicativo e do imperativo (implicaçõe s semânticas)	CL	S-L-E	US	META	FUNC	49-52
065/07	Elaboração de questionário s	E	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	58-60

065/07	Variação linguística (etária)	CL	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	61-62
065/07	Léxico (relação entre título e conteúdo do texto)	L	S-L	C	EPI	FUNC	70(ex10)
065/07	Variação linguística (histórica)	CL	S-L-E	US	EPI	FUNC	70
065/07	Diferentes formas de expressar ação futura (questões semânticas e de registro; uso de verbos)	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	71-72
065/07	Produção de tx argument. (marcas do gênero)	E	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	73-74
065/07	Léxico (formação de palavras)	CL	S-L	C	EPI	FUNC	82-83
065/07	Produção de notícia (marcas do gênero)	O	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	85-86
065/07	Repetição de expressão como efeito de estilo	L	S-L	C	EPI	FUNC	89 (ex1)
065/07	Ironia	L	S-L-E	C	META	FUNC	90 (ex3)

065/07	Diferenças entre notícia e crônica	O	S-L-O	US	EPI	ENUN	92
065/07	Produção de crônica com função expressiva	E	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	92-93
065/07	Usos e significados de “senão” e “a não ser”	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	94-95
065/07	Interpretação de poema (léxico, rima, ritmo)	O	S-L-O	C	META	FUNC	98-99
065/07	Produção de notícia a partir de poema	E	S-L-E	C	EPI	FUNC	99-100
065/07	Léxico (leitura e interpretação de verbete; metonímia)	CL	S-L-E-O	C	META	FUNC	108-110
065/07	Usos do futuro do pretérito: estruturas linguísticas para expressar incerteza	CL	S-L-E	C	EPI	FUN	111-112
065/07	Marcas/estrutura do texto editorial	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	118-119

065/07	Interpretação de poema (Igem figurada, variação ling)	CL	S-L	C	EPI	FUNC	128-129 (ex1;2)
065/07	Recursos para elaboração de poema a partir de poema já pronto (decalque)	E	S-L-E-O	C	EPI	FUNC	130
065/07	Léxico (interpretação de verbetes)	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	136-137
065/07	Concordância ideológica	CL	S-L-E	US	EPI	FUNC	137-138
065/07	Léxico (esc. Lex ef. Sent de termos usados em reportagens)	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	142
065/07	Leitura e interpretação de verbetes/ formação de palavras	CL	S-L	C	META	FUNC	145-147
065/07	Análise de entrevista (diferenças entre fala e escrita)	O	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	155-157
065/07	Metonímia	L	S-L	C	EPI	FUNC	157(ex1)
065/07	Pontuação (aspas)	L	S-L	C	EPI	FUNC	158 (ex2-3)

065/07	Produção de tx argument: marcas do gênero	E	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	162-163
065/07	Léxico: Leitura e interpretação de verbete	O	S-L-O	C	EPI	ENUN	170 (ex1)
065/07	Léxico: escolha, lgem figurada (interpretação de poema)	O	S-L-O	C	EPI	FUNC	179 (ex3-4)
065/07	Recursos estilísticos da lgem poética	O	S-L-E-O	US	META	FUNC	179-181
065/07	Recursos gráficos compondo sentido do tx	L	S-L	C	META	FUNC	186-187 (ex 5)
065/07	Concordância verbal	CL	S-L	C	EPI	FUNC	188
065/07	Produção de mensagens - Classificação de diferentes gêneros tx	E	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	189
065/07	Léxico (sgdo literal e figurado)	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	194 (ex1)
065/07	Leitura e interpretação de verbete	L	S-L-	C	EPI	FUNC	195 (ex6)

065/07	Escolha lexical (sgdo literal/figu)	L	S-L	C	EPI	FUNC	196 (ex7)
065/07	Recursos lexicais para estabelecer coesão textual	CL	S-L-E	C	EPI	FUNC	196-198
065/07	Conectivo estabelecendo relação de oposição	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	201 (ex2)
065/07	Sentido literal x sentido figurado	L	S-L-E	C	EPI	FUNC	202 (ex5)
065/07	Usos do “porque”, “por que” e “por quê”	O	S-L-E-O	C	EPI	FUNC	203-205
065/07	Roteiro para produção de texto argumentativo	E	S-L-E-O	C	EPI	FUNC	205-207
065/07	Varição linguística (jargão)	CL	S-L-E-O	US	EPI	FUNC	218-219
065/07	Formas de apresentação gráfica da língua oral na língua escrita	O	S-L-E-O	C	EPI	FUNC	219
065/07	Marcas do texto descritivo-narrativo	E	S-L-E-O	US	EPI	ENUN	221-222