



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

KALEN FRANCIELE PIANO

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCAVEL - 2018



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

KALEN FRANCIELE PIANO

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade, para obtenção do título de mestra em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Piano, Kalen Franciele

A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental / Kalen Franciele Piano; orientador(a), Profª. Drª. Terezinha da Conceição Costa- Hübner, 2018.

117 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Linguística Aplicada. 2. Prática de Análise Linguística. 3. Gramática da Língua Portuguesa. 4. Livro Didático. I. Costa-Hübner, Profª. Drª. Terezinha da Conceição

. II. Título.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem
para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer,
porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço a proteção em todas as jornadas. Obrigada por estar presente intensamente em mim, por interceder pelos meus fracassos e me motivar a seguir em frente, mesmo com as dificuldades impostas pela vida.

À Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelas sábias e importantes orientações, pela sua disponibilidade e incentivo que foram fundamentais para realizar e prosseguir este estudo, pois houve momentos de turbulências em que foi fundamental sua força para eu continuar. Saliento o apoio incondicional prestado, a forma interessada, extraordinária e pertinente como acompanhou a realização deste trabalho. As suas críticas construtivas, as discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso.

A todos os professores, em especial a Prof^a Dr^a Lourdes Kaminski, agradeço por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

Meu agradecimento eterno à Prof^a Dr^a Carmen Teresinha Baumgartner, à Prof^a Dr^a Mariangela Garcia Lunardelli, ao Prof^o Dr^o Neil Armstrong Franco de Oliveira e à Prof^a Dr^a Sanimar Busse pela disposição em participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação, pois sem seus apontamentos e amplos conhecimentos não conseguiria, certamente, chegar ao término desta caminhada.

Aos meus alicerces, Nery Piano e Salete Antonia Piano, meus pais, agradeço imensamente o apoio, a presença e o amparo sem medidas nas horas difíceis, de cansaço. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações a meu favor, pela preocupação para que eu estivesse sempre andando pelo caminho correto. Vocês sempre me apoiaram para que eu não desistisse de caminhar nunca; ainda que em passos lentos, diziam que era preciso caminhar para chegar a algum lugar.

Aos meus filhos Davi, Bruno e Rafael, por, desde tão novos, inspirarem-me com suas vidas e motivarem-me a ser uma pessoa melhor; por terem paciência e me aguentarem estudando, sem poder, por muitas vezes, dar a atenção que realmente mereciam; por terem me mostrado no dia a dia de seus aprendizados o quão linda é a linguagem e como são encantadores os processos de significação que fazemos por meio dela.

Ao Jefferson Bernan de Carvalho, minha imensa gratidão pelas serenas atitudes e pelo perene amor. Obrigada por todo amor, carinho e paciência que tem me proporcionado, sempre me apoiando nas minhas decisões. Agradeço por ser tão compreensivo nos momentos que precisava ausentar-me para a dedicação aos estudos. Estando sempre ao meu lado, apesar da distância, seu apoio foi muito importante para a conclusão desta etapa.

À Edmeia Piano Sartori Menegat, minha irmã, agradeço pela força constante, pois você foi um dos meus suportes nos momentos mais custosos que passei durante esta caminhada, sempre me apoiando e orando por mim.

À Mariane Vanessa Gomes, minha grande amiga, agradeço a cumplicidade, o carinho e a presença sempre incentivadora que muito me ajudou a superar os desafios dessa caminhada.

A todos os que sempre desejaram meu sucesso, minha imensa gratidão.

PIANO, Kalen Franciele. **A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A prática de análise linguística (PAL) foi proposta para o ensino de língua portuguesa, na década de 1980, com o intuito de auxiliar os alunos a refletirem sobre os usos da língua em práticas de leitura e de produção textual. Desde então, passou a ser compreendida como um dos eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, conforme prescrito por documentos pedagógicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). Os livros didáticos, de alguma forma, procuraram contemplar essa proposta, todavia, com compreensões diversas. Ao considerarmos esse contexto histórico, a pesquisa que apresento sustenta-se no tema *A prática de análise linguística no livro didático*, delimitando, especificamente, para o livro *Araribá Plus Português – 7º ano do Ensino Fundamental II*. A preocupação que deu origem à dissertação sustenta-se no questionamento: Que relação há entre o ensino de gramática, a PAL e o LD *Araribá Plus Português – 7º ano*? Com o intuito de responder a esse questionamento, o objetivo que move esta pesquisa é compreender, teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua em um livro didático do ensino fundamental – anos finais. Trata-se de uma investigação ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, conforme preceitos de Moita Lopes, (2006); na abordagem qualitativa interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo, (2008); e, metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, conforme Gil (1999), de revisão bibliográfica e documental. Como resultado, compreendemos que algumas atividades aproximaram-se da PAL, mas a maioria precisa ser desenvolvida pelo professor, porque o livro didático não propicia tal prática, para atingir um nível mais amplo e significativo da língua. Os alunos serão beneficiados em seu aprendizado a partir de nossa mediação, desenvolvendo atividades para além do livro didático, ao estender a reflexão da linguagem para o contexto do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de análise linguística. Livro Didático. Gramática Normativa.

PIANO, Kalen Franciele. **The Linguistic Analysis practice in text books of 7^o grade of Fundamental School II** . 2017. 119 f. Dissertation (MasterinLetras) –State University of Western Parana - UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

The linguistic analysis practice (PAL) was proposed for the teaching of Portuguese language, in the 1980s, with the intention of helping students to reflect about the uses of the language in reading and textual production practices. Since then, it has been understood as one of the main cores of teaching the Portuguese language, according prescriptions by pedagogical documents such as the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998), and the State Curricular Guidelines (PARANÁ, 2008). The textbooks, in certain ways, try to contemplate this purpose, with various understandings, though. When considering this historical context, the research that I present sustains itself on the theme *The linguistic analysis practice in textbooks*, delimiting, especially, on the book *Araribá Plus Portuguese – 7^o grade of Fundamental School II*. The concern which originated the dissertation sustains on the question: What is the relationship between the teaching of grammar, PAL and LD *Araribá Plus Portuguese – 7^o grade*? Trying to answer that question, the objective that guides this research is to comprehend, theoretic and methodologically the PAL, analyzing the language working referrals in a textbook of the fundamental school – final years. It is an investigation based on the Applied Linguistic assumptions, according to Moita Lopes' precepts, (2006); on the interpretative qualitative approach, in line with Bortoni-Ricardo, (2008); and, methodologically, we made an exploratory research, in accordance with Gil (1999), a bibliographic and documental revision. As a result, we understand that some activities have approached the PAL, but most need to be developed by the teacher, because the textbook does not provide such practice, to reach a wider and meaningful level of the language. The students will benefit in their learning from our mediation, developing activities beyond the textbook, by extending the reflection of the language to the context of the student.

KEYWORDS: Linguistic analysis practice. Textbook. Normative Grammar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As relações de interação por meio da linguagem	35
Figura 2 – Esquema de uma unidade do livro didático	72
Figura 3 – A língua em uso: os sentidos do texto – atividade 1	77
Figura 4 – A língua em uso: os sentidos do texto – atividade 2	78
Figura 5 – A língua em uso: os sentidos do texto – atividade 3	79
Figura 6 – A língua em uso: os sentidos do texto – atividade 4	80
Figura 7 – A língua em uso: os sentidos do texto – atividade 5	81
Figura 8 – A língua em uso: os sentidos do texto – atividade 6	82
Figura 9 – Determinantes do substantivo	85
Figura 10 – Pronomes, atividade 1	87
Figura 11 – Pronomes, atividade 2	88
Figura 12 – Conceito sobre os tipos de pronomes – pessoais, possessivos, indefinidos e de tratamento	89
Figura 13 – Conceito sobre os tipos de pronomes – demonstrativo e interrogativo	90
Figura 14 – Aplique seus conhecimentos, atividade 3	92
Figura 15 – Aplique seus conhecimentos, atividade 4	94
Figura 16 – Aplique seus conhecimentos, atividade 5	96
Figura 17 – Aplique seus conhecimentos, atividade 4	98
Figura 18 – Aplique seus conhecimentos, atividade 5	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas realizadas sobre o tema	19
Quadro 2 - Diferença entre o ensino da gramática e análise linguística	42
Quadro 3 - Unidades do Livro Didático <i>Araribá Plus Português – 7º ano</i>	60
Quadro 4 - Organização da Unidade 1 – Tema Mito.....	60
Quadro 5 - Organização das unidades do livro do 7º ano	74

LISTA DE ABREVIATURAS

PAL - Prática de Análise Linguística

DCELP - Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa

GN - Gramática Normativa

GD - Gramática Descritiva

GI - Gramática Internalizada

LA - Linguística Aplicada

LP - Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

LD - Livro Didático

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PB - Pesquisa bibliográfica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - ENSINO DA GRAMÁTICA & ANÁLISE LINGUÍSTICA	22
1.1 GRAMÁTICA NORMATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
1.1.1 Gramática normativa: como defini-la?	28
1.2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA	33
1.3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO	45
CAPÍTULO 2 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	52
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA	52
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	56
2.3 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	60
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	63
3.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	63
3.2 A PROPOSTA DA COLEÇÃO	67
3.2.1 O livro didático do 7º ano	71
3.3 UM OLHAR ANALÍTICO PARA UMA UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	75
3.3.1 Seção: A língua em uso: os sentidos do texto	76
3.3.2 Seção: Estudo da língua I	84
3.3.3 Seção: Aplique seus conhecimentos	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	109
ANEXO 1 – Resenha do Projeto Araribá Plus – PNLD 2008	109
ANEXO 2 - Texto principal do LD analisado da unidade 1.....	113
ANEXO 3 - Resumo através do quadro <i>Para guardar</i>	117

INTRODUÇÃO

Estudiosos da linguagem (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984; POSSENTI, 1997), há mais de três décadas, têm demonstrado uma grande preocupação com o ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP), pois parece que a escola não tem cumprido satisfatoriamente seu papel na formação de sujeitos com competência para agir socialmente por meio da leitura e da escrita. Mesmo depois de 12 anos (no mínimo) na escola, muitos têm chegado ao ensino superior sem o domínio necessário para ler com autonomia e expressar-se adequadamente por escrito.

A falta de domínio da escrita é decorrente, na maioria das vezes, da maneira como a língua é ensinada na escola. Prioriza-se, ainda, o ensino de sua estrutura em detrimento a sua forma de uso em diferentes contextos. Essa realidade tem gerado muitas reflexões e críticas, dentre as quais Geraldi afirma

[...] é possível dominar uma língua sem conhecer um pingo sequer da teoria gramatical. Segundo, porque a teoria que corre por aí, é incompleta (não dá conta da língua portuguesa como um todo); é absurda (os coitados de nossos alunos têm de aprender, por exemplo, que o sujeito é elemento essencial na oração; logo adiante, porém, essencial já não significa mais essencial, porque há orações sem sujeito...); é confusa (GERALDI, 1984, p. 20).

Assim como Geraldi, outros pesquisadores (FRANCHI, 1987; TRAVAGLIA, 1996; BRITTO, 1997) têm constatado que o foco no sistema da língua não está levando em consideração as dificuldades apresentadas na assimilação da escrita. Todavia, essa forma de ensinar é quase que uma tradição na escola.

Dominar a língua sempre significou reconhecer as regras e sua taxonomia, uma vez que, segundo Travaglia (1996), a gramática normativa “[...] é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1996, p. 24).

Contrapondo a essa compreensão de ensino da língua, alguns estudiosos como Geraldi (1984), Franchi (1987) e Britto (1997), por meio de uma série de reflexões, enfatizaram a necessidade de um deslocamento do objeto de ensino da LP: de frases ou palavras soltas para o texto.

Britto (1997) criticava o método da gramática trabalhada de forma isolada, em frases soltas, fora de um contexto. O autor acreditava que

[...] o papel da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. [...] garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas (BRITTO, 1997, p. 23).

O autor defendia, então, que à escola cabia um papel bem maior no ensino de língua: não bastava a centralização no ensino da gramática normativa. A necessidade veemente estava em apostar na formação de um sujeito que fosse capaz de agir socialmente com criticidade, indagar as coisas do mundo e posicionar-se perante os fatos cotidianos. Para isso, era preciso possibilitar-lhe um contato maior com diferentes expressões culturais que só lhe tornariam acessíveis por meio dos textos. Logo, estes deveriam adentrar as salas de aulas e ocupar papel central.

Geraldi (1984), por sua vez, tecia críticas ao ensino tradicional, ao apontar para o desempenho linguístico dos alunos que apresentam grandes dificuldades para expressarem-se, especialmente por meio da escrita.

[...] a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na 'era da comunicação', há uma incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas [...] (GERALDI, 1984, p. 41).

Como contraproposta ao ensino de língua aplicado até a década de 1980, Geraldi (1984) defendeu outra concepção de linguagem, na perspectiva de ampliar as orientações teóricas anteriores sustentadas em uma compreensão de *linguagem como expressão do pensamento*¹ e de *linguagem como instrumento de comunicação*²: a de *linguagem como forma de interação*. O autor acreditava que, se

¹ Esta concepção mostra a compreensão dos estudos tradicionais, os quais entendiam que as pessoas não se expressavam bem era porque não pensavam bem, pois a linguagem seria a representação do pensamento. Nessa perspectiva, o falante precisa seguir regras para a organização lógica do pensamento e da linguagem. Segundo Travaglia (2002), “[...] são elas que constituem as normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’, que aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional” (TRAVAGLIA, 2002, p.21).

² Esta concepção sustenta-se no estruturalismo saussureano e está relacionada à teoria da comunicação de Jakobson. Nesse âmbito, a língua é compreendida como código inerte que precisa

no ensino de LP passasse a se considerar o caráter social da linguagem e o seu papel de mediação na interação entre os sujeitos, essas ideias resultariam “[...] numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 43).

Para dar conta de desenvolver um trabalho na escola que considerasse a língua a serviço da interação entre os sujeitos, Geraldi (1984) propôs que o ensino da LP se articulasse em torno de três práticas fundamentais: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Dentre essas três práticas apresentadas pelo autor, interessa-nos, nesta pesquisa, a Prática de Análise Linguística (doravante, PAL), uma vez que se trata de outra forma de trabalhar com a gramática em sala de aula.

O termo “Prática de Análise Linguística” foi utilizado por Geraldi inicialmente em 1984, a partir de seus estudos desenvolvidos com Franchi que, à época, era seu orientador na tese de doutorado. Franchi (1987) defendia que “a linguagem é um elemento de estruturação do real, e não um reflexo de um mundo que se desenha além da linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 101). Logo, para o autor, estudar a língua significava partir de situações reais de interação, a partir das quais seu emprego se efetivava dentro de um contexto.

Ao considerar tais orientações, Geraldi (1984) apresentou a proposta de trabalhar com a língua e suas especificidades a partir da produção escrita dos alunos, levando-os a realizarem uma autorreflexão sobre os textos produzidos e o emprego da língua nesse contexto. Dessa forma, ele compreendia: “A análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno” (GERALDI, 1984, p. 63).

Essa ideia apresentada pelo autor sustentou-se no reconhecimento da reescrita dos textos dos alunos como um momento de estudos e de aprendizagem que poderiam resultar em aulas de reflexão sobre os mecanismos linguísticos – sejam estes gramaticais ou não – que ajudam na organização de um texto. Por isso,

ser apreendido pelo falante para transmitir uma mensagem a determinado destinatário. Perfeito (2005) afirma que “[...] a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2007, p. 3).

fundamenta essa prática o princípio “[...] partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1984, p. 63).

Posteriormente, ao publicar o livro *Portos de Passagem*, em 1991³, o autor ampliou sua compreensão de PAL e passou a defender que todo o processo de ensino/aprendizagem deveria iniciar pela leitura e terminar na produção textual, tendo em vista que “[...] criadas as condições para atividades efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997, p. 189).

Ensinar a língua por meio de atividades de leitura, produção e reescrita de textos, de modo a propiciar reflexões com os alunos sobre as ações desempenhadas com a linguagem, era a sugestão que Geraldi (1984, 1997) e Franchi (1987) apresentavam, sem negar, em nenhum momento, o ensino da gramática.

Na verdade, o que os autores propunham era um redirecionamento de como ensiná-la. Nesse aspecto, não se trata apenas de uma nova terminologia; e nem se trata de excluir a gramática do ensino de LP. Ao contrário, o trabalho com LP inclui tanto as questões gramaticais quanto outros aspectos mais amplos do texto, no sentido de propiciar, ao aluno, situações de reflexão sobre o uso da língua. Desse modo, a gramática seria incluída a partir de uma visão reflexiva e não simplesmente mecânica, sem significação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) (BRASIL, 1998) adotaram tal proposta de encaminhamento e a PAL é apresentada no documento como um dos eixos norteadores do ensino da LP, deixando explícito que

[...] o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p.29).

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCELP, de ora em diante) (PARANÁ, 2008), por sua vez, também adotaram esse direcionamento, afirmando que “[...] o tópico de análise linguística é apresentado tanto na fundamentação teórica quanto nos encaminhamentos metodológicos destas Diretrizes, para referir-se aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos

³ Nessa dissertação, estamos recorrendo à 4ª edição, publicada em 1997.

alunos” (PARANÁ, 2008, p.60). Nessa direção, o documento entende que o trabalho de análise e reflexão sobre a língua constitui-se como uma prática fundamental para que os alunos desenvolvam a capacidade linguístico-discursiva. Logo, a prática de análise linguística

[...] constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino (PARANÁ, 2008, p. 61).

Todavia, mesmo depois de mais de três décadas de muitos estudos, pesquisas e discussões teóricas a respeito desse tema, o que nós, professores, percebemos, nas escolas, é que o ensino da GN predomina. De um lado, professores com dificuldades de compreender a proposta da PAL e, de outro, livros didáticos (LD, de ora em diante) que nem sempre contribuem com o direcionamento dessa prática de ensino da língua.

Em função disso, e também da formação que recebemos (seja a formação inicial ou a continuada), temos dificuldades para compreender o objetivo da PAL e de encaminhá-la, efetivamente, como uma prática na sala de aula, aliada tanto à leitura quanto à produção escrita. Se nos cabe desenvolver no aluno o domínio da capacidade de leitura e da escrita, conforme a situação de uso da língua, deveríamos estar preparados para conduzir práticas de reflexão sobre a língua; em outras palavras, deveríamos ter conhecimento suficiente para promover PAL a partir de um texto lido ou produzido pelo aluno.

Diante desse contexto, como uma professora do ensino fundamental – anos finais – algumas dúvidas nessa direção também têm acompanhado minha⁴ prática docente, o que me despertou o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada para o tema: **a prática de Análise Linguística no livro didático.**

Como professora da rede privada de ensino de Cascavel/ PR, utilizo o LD da Editora Moderna (2014) – *Araribá Plus* – adotado pela instituição para o auxílio do aprendizado de LP. Mas, reconhecendo que minha formação inicial não me garantiu o conhecimento necessário para compreender e trabalhar com a PAL, e que, uma

⁴ Sempre que no texto referir-se a minha pessoa como sujeito dessa pesquisa, empregarei a primeira pessoa do discurso.

vez atuando como docente em uma escola privada, devo obrigatoriamente recorrer ao LD adotado por essa escola, despertou-me o interesse em aprofundar teoricamente esse tema para, posteriormente, analisar se este LD adota a PAL quando se refere ao ensino da gramática. Partindo dessa realidade, um questionamento despontou, o qual norteará minha pesquisa:

- Que relação há entre o ensino de gramática, a PAL e o LD *Araribá Plus* Português – 7º ano?

Com o intuito de responder ao questionamento, meu objetivo geral, nesta pesquisa, é compreender teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua em um livro didático do ensino fundamental – anos finais.

Para isso, delineei dois objetivos específicos:

- Retomar teoricamente o conceito de PAL, estabelecendo relações com o ensino da gramática;
- Verificar como um livro didático do ensino fundamental encaminha o trabalho com a língua, relacionando-o com o ensino da gramática e com a PAL.

A escola que leciono adotou o livro *Araribá Plus*, como já citado, por acreditar que sua metodologia estaria mais próxima dos eixos norteadores do ensino de LP, conforme proposto pelos PCN (BRASIL, 1998). Este LD está organizado em Unidades, as quais se iniciam com uma abertura do capítulo com imagens variadas que apresentam o tema explorado nos textos que seguem para leitura. Esses textos são de variados gêneros (ou tipologias). As Unidades subdividem-se, ainda, em várias seções: *E por falar nisso...* é um box que apresenta ilustrações e questões sobre a proposta da seção, um recurso que pretende ampliar as ideias do aluno para o momento da produção textual; O *Estudo da língua* apresenta conceitos gramaticais a partir de trechos do texto principal. Dentro dessa seção aparecem boxes para apoiar os estudos, com os nomes *Conteúdo digital* e *hábitos da mente*. Antes de concluir a Unidade, o aluno vai encontrar uma seção com o nome de *Leitura e produção de texto*, que traz uma proposta de produção textual. E, encerrando a Unidade, consta a seção “Leitura da hora”, que apresenta textos dos gêneros contos, crônicas e trechos de romances para ampliar o conhecimento literário do aluno.

Ao trabalhar com esse material, percebo a necessidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem da LP, partindo de suas vivências sociais até atingir as normas padronizadas da língua, conforme convenções socialmente estabelecidas. Todavia, minha formação em Letras não me deu subsídios suficientes para analisar os encaminhamentos apresentados pelo LD para o trabalho com a estrutura linguística e apresentar uma contraproposta de atividades, caso necessário fosse. Foi essa necessidade pessoal e profissional que me motivou a enveredar pelo tema da pesquisa, na perspectiva de responder ao questionamento apresentado.

Além disso, justifica a necessidade dessa pesquisa o fato de os documentos parametrizadores (PCN e DCELP) apontarem a PAL como um dos eixos estruturadores do ensino de LP, quando muitos de nós, professores (assim como eu), não estamos devidamente preparados para trabalhá-la.

Logo, destacamos a importância de desenvolver um estudo que amplie a nossa compreensão sobre o que é ensinar gramática e sobre o que significa a PAL, conforme proposto por Geraldi (1984, 1997), Franchi (1987) e outros autores.

Essa necessidade justifica a razão da pesquisa, uma vez que ao ampliar nossos conhecimentos teremos mais condições de analisar, com maior propriedade, o LD adotado pela escola na qual atuamos e, conseqüentemente, desenvolver essa prática com mais segurança e domínio teórico. Em contrapartida, entendemos que os alunos serão beneficiados em seu aprendizado, pois como docente de LP, poderemos (re)direcionar as atividades, caso não contemplem reflexões sobre o uso da língua.

Em uma busca no banco de dados da Capes, encontrei algumas pesquisas sobre o tema quando inseri o termo “Prática de análise linguística”. No entanto, quando delimitiei esse tema para “Prática de análise linguística no livro didático” percebi redução no número de pesquisas, conforme é possível conferir no Quadro 1. Destaco que esse levantamento foi feito de 2012 até 2016.

Quadro 01: Levantamento de pesquisas realizadas sobre o tema

Termo de busca	2012	2013	2014	2015	2016
Prática de Análise Linguística	5	7	15	8	9
Prática de Análise Linguística no Livro Didático	7	3	2	1	3

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Pesquisado em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em outubro de 2017.

Por mais que o número de pesquisas em relação ao tema seja significativa, entendemos que esta proposta se justifica por contribuir tanto com a minha profissão docente, quanto com outros colegas que se encontram nestas mesmas condições de ensino e de conhecimento. Entendemos que a partir deste estudo poderemos desenvolver, com maior propriedade, a competência discursiva dos alunos, ressaltando a reflexão linguística por meio da leitura e da escrita como práticas sociais de inserção e modificação da sociedade e, da mesma forma, podemos contribuir com outros docentes de LP que tenham dificuldades para trabalhar com a PAL.

Teoricamente, para melhor compreender o que é gramática, recorreremos a autores como Geraldi (1984, 1997), Travaglia (1996), Possenti (1997), Britto (1997), Soares (2002), Perfeito (2005), Antunes (2007), Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011). Para refletir e compreender o conceito de PAL, buscamos os preceitos teóricos em Geraldi (1984, 1997), Antunes (2003), Perfeito (2005), Mendonça (2006), Suassuna (2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Costa-Hübes (2017), entre outros. E, finalmente, para refletir sobre a PAL no LD, amparamo-nos em pesquisas empreendidas por Aparício, (2009); Gomes e Candido (2016); Souza (2016); Freitas e Silva (2016); Cardoso, (2017), dentre outros.

Trata-se de uma pesquisa que se inscreve na Linguística Aplicada, conforme preceitos de Moita Lopes (2006), uma vez que se volta para problemas de uso da linguagem arremetidos pelos usuários do discurso dentro do contexto de ensino e aprendizagem. Além disso, configura-se como qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), pois identifica, descreve e analisa elementos relacionados ao trabalho pedagógico (no caso desta pesquisa, o LD), na perspectiva de promover uma reflexão sobre os modos de ensino da língua. E, metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, conforme Gil (1999), de revisão bibliográfica e documental, uma vez que por meio desta pesquisa procuramos desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Para desenvolver o proposto, esta dissertação encontra-se assim organizada:

- No primeiro capítulo, discorreremos sobre a base teórica que deu sustentação à análise. Recuperamos, inicialmente, a compreensão que a escola tem do ensino da gramática para, posteriormente, apresentarmos a compreensão que subsidia a PAL.

- No segundo capítulo, apresentamos a área em que se inscreve a pesquisa (Linguística Aplicada) e definimos sua configuração: tipo de pesquisa, *corpus* e método de análise.
- E finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos, primeiramente, o Programa Nacional do LD; em seguida, o Projeto que organiza a coleção *Araribá Plus* (MODERNA, 2014) e, em especial, o livro do 7º ano; finalmente, olhamos para as atividades da Unidade 1 desse livro, mais especificamente para as atividades voltadas para o ensino da língua, procurando encontrar nelas características que as aproximem de PAL ou apenas do ensino da gramática.

Consideramos que a proposta aqui indicada como consequência de uma inquietação profissional sobre a PAL no LD com alunos do 7º ano do ensino fundamental – anos finais, consiga contribuir para ampliar as reflexões sobre o ensino da LP na educação brasileira no que se refere a PAL.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE GRAMÁTICA & PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Compreender como a gramática normativa foi inserida como eixo norteador do ensino de LP é um conhecimento essencial que todo professor dessa disciplina deveria ter. Por isso, iniciamos este capítulo (seção 1.1) fazendo um breve histórico da disciplina e estabelecendo sua relação com o ensino da gramática, cientes de que até a década de 1980 havia um consenso de que na escola básica o foco de ensino da língua seria a gramática normativa, trabalhada a partir de frases ou palavras soltas. Após reflexões e estudos sobre a forma de ensino da LP, autores como Geraldi (1984, 1997) e Franchi (1987) mostram a necessidade de que se lançasse um olhar mais expressivo para o texto.

Para compreender a PAL, teórica e metodologicamente, aprofundaremos (na seção 1.2) o conceito de PAL, relacionando-o com o ensino da gramática. Essa compreensão teórica nos dará subsídios para investigar e analisar no livro didático de Língua Portuguesa *Araribá Plus*, o encaminhamento do ensino da estrutura linguística. Acreditamos que, apropriando-nos nesses subsídios teóricos, poderemos ampliar nossos conhecimentos e, conseqüentemente, desenvolver uma aplicabilidade mais apropriada para o entendimento do fenômeno linguístico no ensino e na aprendizagem da língua materna na educação básica.

Neste capítulo, apresentamos, então, pressupostos teóricos que nos ajudarão compreender o que é gramática, recorrendo a autores como Geraldi (1984, 1997), Travaglia (1996), Possenti (1997), Britto (1997), Soares (2002), Perfeito (2005), Antunes (2007), Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011). Para refletir e compreender o conceito de PAL, buscaremos preceitos teóricos em Geraldi (1984, 1997), Antunes (2003), Perfeito (2005), Mendonça (2006), Suassuna (2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Costa-Hübes (2017), entre outros. E, finalmente, para refletir sobre a PAL no LD, recorreremos às pesquisas empreendidas por Aparício (2009); Heineck e Pinton (2014); Gomes e Candido (2016); Souza (2016); Freitas e Silva (2016); Cardoso (2017), dentre outros.

1.1 GRAMÁTICA NORMATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para percorrer parte da história de ensino da LP, recorreremos, inicialmente, a Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) que, amparadas nos estudos de Soares (2002), relatam como essa disciplina foi inserida no Brasil. As autoras contam que até metade do século XVII, a LP não era reconhecida como uma disciplina de estudo, mas a língua, em si, era usada como uma ferramenta para a alfabetização. Depois de alfabetizados, os alunos estudavam prioritariamente o latim e, mais tarde, o foco recaía sobre a gramática do latim e a retórica.

Segundo Soares (2002), a LP, no início da colonização brasileira, estava ausente do currículo escolar e do convívio social, pois três línguas coexistiam no país: uma língua geral originada das línguas indígenas; o latim que era a base que dava sustentação ao ensino ofertado pelos jesuítas; e o português trazido pelos portugueses durante a colonização.

Ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas [...] (SOARES, 2002, p. 157).

Como o português não era a única língua usada para se comunicar, entendia-se que não havia razão para instaurá-la como uma disciplina escolar, já que não era a língua oficial do país. Soares (2002) nos relata sobre a resistência que se tinha, no Brasil, para instituir a língua portuguesa como língua oficial.

No Brasil, a determinação que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecia sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII: em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas...; em segundo lugar, o português, como se disse acima, não era a língua dominante no intercâmbio social...; e em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no decorrer do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento [...] (SOARES, 2002, p. 158-159).

Essa realidade perdurou, aproximadamente, até o início do século XVIII, quando houve uma reforma em Portugal e em suas colônias, promovida por Marquês de Pombal. Fávero (2009) registra que no ano de 1857, por intermédio de um novo decreto, criou-se uma disciplina denominada “Português”, sustentada em um projeto de ensino de gramática, leitura e recitação.

A primeira proposta de ensino, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), apontou a gramática como eixo norteador da disciplina de LP, tomando-a como base para a gramática do latim. Nessa perspectiva, o que passou a dar o tom ao ensino foi a gramática conceitual, ou seja, “[...] o estudo sobre a língua e não da língua estabelece a tônica do ensino e aprendizagem do português desde sua entrada no currículo escolar” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 57).

Podemos observar, então, que, desde a introdução dessa disciplina na escola, a língua foi ensinada por meio de regras condizentes à gramática normativa e de conceitos que definiam seus elementos. Nesse sentido, dominar e empregar as regras, assim como classificar seus componentes, era saber a gramática. Segundo Travaglia (1996), a gramática normativa “[...] é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2006, p. 24).

A concepção de linguagem que amparava o ensino naquele período era a *linguagem como representação do pensamento*. Segundo Perfeito (2005), trata-se de “[...] um princípio sustentado pela tradição gramatical grega” (PERFEITO, 2005, p.28), amparado na compreensão de que a linguagem é produzida no interior da mente dos indivíduos. Logo, o ser humano precisa desenvolver a capacidade de organizar a lógica do pensamento, pois é dessa lógica que dependerá a exteriorização da linguagem que, nesse âmbito, é compreendida como tradutora do pensamento. Conforme a autora, “parte, então, da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão, segmentação do universo)” (PERFEITO, 2005, p.28).

Essa concepção tomou como objeto de estudo a gramática, entendendo que “se há princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento e, nesse sentido, da linguagem, passa-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do *bem falar e do bem escrever*” (PERFEITO, 2005, p.29, grifos da autora). Para dar conta desse propósito,

o que se enfatizava era o ensino da gramática descritiva, sustentado em práticas que estimulavam a memorização de conceitos e a classificação dos componentes da língua. Entendia-se que esses conhecimentos dariam suporte para o aprendiz seguir melhor as prescrições impostas pelas regras gramaticais em relação, por exemplo, à concordância, à regência, à pontuação, à ortografia etc.

Entendemos que hoje essa concepção, embora resista em alguns contextos, está quase que superada por outras teorias que a procederam, complementando-a em suas lacunas. Todavia, ela nos deixou o seu legado que muito contribuiu com vários aspectos de compreensão da língua, pois todo estudo que se volta para a linguagem na perspectiva de melhor compreendê-la e explicá-la tem sua importância social. Como argumenta Franchi (2006):

A linguagem, seja pela convergência de fatores de natureza antropológica, seja por força de uma dotação genética específica, é um patrimônio característico de toda a humanidade. Uma propriedade do homem, independente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade (FRANCHI, 2006, p.24).

Com essas palavras, Franchi destaca a importância de se ter o acesso à linguagem e à compreensão da língua, pois entende que esse conhecimento é um patrimônio histórico de direito de todos, independentemente de fatores sociais ou culturais, pois assimilar um sistema de princípios e regras que possibilite ativar ou desenvolver a gramática de sua língua é uma condição para se interagir por meio dessa língua.

Até o início do século XX, de acordo com Soares (2002), coexistia o ensino das três disciplinas (Gramática, Retórica e Poética). Dentro de seus conteúdos de ensino, a gramática era o eixo articulador para ensinar a estrutura linguística, pois se partia da compreensão de que estudar/saber uma língua significava reconhecer sua estrutura formal. Nesse viés, a gramática do português caminhou ao lado da gramática do latim, sendo vista como um suporte para a aprendizagem da língua latina. Através dessa relação, o latim foi perdendo, aos poucos, espaço na sociedade até ser extinto da grade curricular do ensino fundamental e médio. Segundo Soares:

[...] à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX, tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era mais uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem [na perspectiva do beletismo], já então exigência social (SOARES, 2002, p. 213).

Para o aluno escrever bem, compreendia-se que o foco do ensino deveria voltar-se predominantemente para a gramática, uma vez que todas as práticas formais de escrita organizavam-se a partir de regras ditadas pela gramática normativa.

Nessa direção, a partir dos anos de 1950, segundo Soares (2002), iniciam-se as modificações no conteúdo da disciplina de LP, por causa das condições sociais e culturais da época. Aos poucos, outras classes sociais conseguiram ter acesso às salas de aula, e a escola passou a ser frequentada pelos filhos das classes trabalhadoras, o que aumentou muito a demanda de alunos e de novos professores. Consequentemente, o LD ganhou espaço nas escolas como material que poderia “ajudar” os professores que não estavam devidamente preparados para trabalhar com os conteúdos da língua. Para facilitar esse trabalho, Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) contam que os LD foram unificados de modo que, diferentemente do que ocorria até então, um único livro abarcasse conteúdos de gramática, retórica e poética e apresentasse exercícios/atividades para explorá-los.

Soares recupera essa parte da história com as seguintes palavras:

Nos anos de 1950 e 1960, [...] os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade. (SOARES, 2002, p. 167).

Essa nova realidade, motivada pela “democratização” do ensino, provocou mudanças substanciais no ensino de LP que se consolidaram no final da década de 1960 e nos anos de 1970. O foco de estudos que recaía *sobre* a língua foi direcionado para *estudos da língua*, o que significou a necessidade de buscar nos textos os elementos para estudar a gramática. Nesse viés, “[...] ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a

gramática oferece” (SOARES, 2002, p.167). O texto foi usado, sob tal orientação, como um pretexto para continuar se ensinando gramática, uma vez que se recorria a ele apenas para ensinar a descrição metalinguística. Entendia-se, dessa forma, que estaria garantindo ao aluno o conhecimento necessário para usar a *linguagem como um instrumento de comunicação*, outra concepção que, de algum modo, viria para contrapor a anterior, segundo Geraldi (1984) e Travaglia (2006).

Nessa concepção, Segundo Perfeito (2005), a linguagem é compreendida “[...] como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2005, p. 33). Essa compreensão sustenta-se em Saussure (1969) que, em publicação do início do século XX, elege a língua como objeto de estudo, defendendo-a como social (em oposição à ideia de internalizada, conforme se defendia na concepção exposta anteriormente), mas já determinada pelo meio. Caberia ao falante, portanto, apreender sua forma e estrutura, uma vez que estas já estavam prontas para serem usadas. Esse princípio procurou organizar os estudos da língua, partindo do fonema para o morfema, até chegar à frase.

Seguidores desses preceitos teóricos atribuíram a essa organização interna da língua o nome de *estrutura*. E, segundo Perfeito (2005), “Devido a empréstimos da teoria da Comunicação/Informação, a dicotomia saussureana acaba sendo analisada, depois, em termos de código-mensagem, com simplificação excessiva da comunicação linguística à função informativa” (PERFEITO, 2005, p. 34).

A Teoria da Comunicação (JAKOBSON, 2008), de acordo com Aguiar e Silva (1983), defende os elementos que devem ser considerados na comunicação: emissor, receptor, canal, mensagem, código e referente.

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou ‘referente’, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. Todos estes fatores inalienavelmente envolvidos na comunicação verbal podem ser esquematizados como segue (JAKOBSON, 2008, p. 122-123).

Pressupõe-se um emissor que se apropria de um sistema pronto, acabado, a partir do qual organiza uma mensagem recorrendo ao código regido por esse sistema, que é enviada a um receptor por um canal. O receptor, por sua vez, recebe a mensagem e a decodifica. Essa mensagem tem um referente em torno do qual é organizada.

Assim, pragmaticamente falando, conforme explica Fenili (2016), ensinar, segundo essa concepção, era ensinar o código linguístico, pronto e engessado pelas regras da gramática normativa. Dominar esse código era condição para o indivíduo se comunicar, isto é, transmitir sua mensagem. Portanto, entendia-se que o domínio do código seria adquirido pelo ensino das estruturas que ocorria, principalmente, por meio de atividades de “siga o exemplo”.

Essa relação entre os preceitos saussureanos e a Teoria da Comunicação influenciou de tal forma o ensino de LP que, conforme Soares (2002):

[...] a denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2002, p. 169).

Inaugurava-se, assim, um novo modelo de ensino de LP que, conforme Perfeito (2005), foi promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692 – em 1971. Porém, apesar das propostas de inovação, o ensino da gramática ainda prevaleceu, sobrepondo-se às práticas de leitura e de produção textual, embora estas começassem a ganhar mais espaço na escola, influenciadas pelos elementos da Teoria da Comunicação.

Nessa parte da história da disciplina de LP, o que prevaleceu, então, foi o ensino da GN que orienta o que ensinar sobre a língua. Mas o que significa, afinal, a GN? É o que procuramos apresentar a seguir.

1.1.1 Gramática Normativa: como defini-la?

Mas o que é gramática, afinal? E o que se ensina por meio da gramática? Essas são algumas das questões que passaram a provocar os pesquisadores da

linguagem no final da década de 1970 e início da década de 1980, os quais estavam incomodados com os rumos que o ensino da LP estava tomando a partir da compreensão de linguagem como *instrumento de comunicação*. E, na busca de respostas, houve estudiosos (GERALDI, 1984; FRANCHI, 1987; TRAVAGLIA, 1996; BRITTO, 1997; POSSENTI, 1997;) que procuraram esclarecer *que gramática* era ensinada na escola, *por que* deveria ser ensinada e *como* ensiná-la. Além disso, refletiu-se sobre o que é gramática, procurando desmistificar a ideia de que língua e gramática são sinônimas e de que não existe uma língua superior às demais. Instaurava-se, assim, um respeito às variedades linguísticas.

Esses estudos partiam de uma crítica à compreensão de gramática tal como exposta por Bechara (1986):

O ensino dessa gramática normativa pertence à educação que à instrução: ele pretende mostrar ao falante como dizer isso e repelir aquilo para atender aos usos e seleções esperados de uma pessoa culta. É uma atitude modelar diante da língua, igual à que deve assumir ao se dirigir aos mais velhos ou ao sair de um elevador, por exemplo [...] (BECHARA, 1986, p. 51).

Os estudos avançavam em outra direção, no sentido de mostrar que, segundo Possenti (1997), não basta saber de cor algumas regras gramaticais para dizer que se conhece uma língua. Toda língua sustenta-se, sim, em uma gramática, mas o conhecimento de sua estrutura, o domínio de alguns conceitos que a classificam não garantem ao falante/escritor o domínio necessário para falar/escrever em todas as situações de interação.

De acordo com essa compreensão, o domínio de uma língua pressupõe o conhecimento de outros tipos de gramática que não é apenas a GN. Possenti (1997) fala em “Gramática Normativa – GN – (conjunto de regras *que devem ser seguidas*); Gramática Descritiva – GD – (conjunto de regras *que são seguidas*) e Gramática Internalizada – GI – (conjunto de regras *que o falante domina*)” (POSSENTI, 1997, p. 64).

A GN, segundo Travaglia (1996), é um sistema de normas que deve ser seguido para quem deseja falar e escrever bem. Isso quer dizer que uma vez que se deixa de fazer uso dessas regras, está fugindo do padrão estabelecido pela norma culta da língua, o que é considerado como “erro”, exceto, o que a língua dita como variedade padrão.

A GD, por sua vez, tem como principal papel descrever a forma e o funcionamento da língua. Segundo Travaglia (1996), para essa concepção a gramática seria um conjunto de regras que os cientistas encontram nos dados após fazer análise com base em determinadas teorias e métodos. Nesse caso, as regras somente são utilizadas na construção de enunciados reais produzidos pelos seus falantes. Logo, sua função é “[...] descrever e registrar as variedades da língua, em um dado momento de sua existência, estudando os seus mecanismos, construindo hipóteses que expliquem seu funcionamento” (TRAVAGLIA, 1996, p.32).

A GI pode ser considerada como um conjunto de regras e variedades que o usuário de uma língua internaliza ou adquire no meio em que se encontra. De acordo com Luft (2008) esse conjunto de regras, o qual ele denomina de saber linguístico, existe graças à convivência linguística que o falante adquire em uma comunidade. Para Travaglia (1996) “[...] não há erro linguístico nessa concepção de gramática, mas sim o uso inapropriado de interação de situações comunicativas por não atender as normas sociais de uso da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p.29).

A estas, acrescentamos, ainda, a gramática funcional (GF) que, segundo Neves (1992):

[...] visa a explicar regularidades nas línguas, e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. A gramática funcional ocupa, assim, uma posição intermediária em relação às abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura (NEVES, 1992, p. 112).

Travaglia (1996) refere-se, ainda, a oito tipos de gramáticas: gramática implícita; gramática explícita ou teórica; gramática reflexiva; gramática contrastiva ou transferencial; gramática geral; gramática universal; gramática histórica e gramática comparada. Para o autor, cada tipo de gramática significa uma forma de compreender a língua. Cada uma tem sua importância e se baseia em estudos diferentes e, é claro, tem objetivos diferentes.

Dentre todas essas apresentadas pelos autores (TRAVAGLIA, 1996; POSSENTI, 1997), analisaremos na análise sobre aquelas que mais se despontaram.

A gramática é intitulada normativa, conforme Travaglia (1996), porque é um sistema de normas que precisa ser seguido para quem deseja falar e escrever bem de acordo com a norma considerada padrão. Com isso, podemos compreender que

quem deixar de fazer uso dessas regras, está fugindo do padrão estabelecido pela norma culta da língua. Segundo Antunes (2007), a Norma Culta está relacionada à GN - o que é visto como inadequado, mas não podemos esquecer de que temos a exceção, o que a língua mostra como variedade padrão.

Possenti (1997) entende que a GN é aquela que

[...] que se costuma chamar de “norma culta” ou “variante padrão” ou “dialeto padrão”. Na verdade, em casos mais extremos, mas não raros, chega-se a considerar que esta variante é a própria língua. A gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os “erros”, “vícios de linguagem” ou “vulgarismos” (POSSENTI, 1997, p. 75).

Com essas palavras, segundo Fenili (2016), o autor tenta desmistificar a ideia de que a GN corresponderia à língua. Para isso, ele deixa claro que esse conceito de gramática corresponde a apenas uma variante da língua, usada por certos grupos sociais e que não deve ser considerada a melhor forma de usar a língua, apenas *uma das formas*. Sob essas condições, cabe à escola o papel de ensinar não apenas a GN, mas, conforme Possenti, “[...] de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não tem familiaridade” (POSSENTI, 2007, p. 83 – grifos do autor). É importante que os alunos compreendam a língua com suas diferentes variedades e saibam empregá-la em diferentes contextos de usos, cientes do que é adequado ou inadequado, dependendo da situação.

Com isso não queremos dizer que a GN não deve ser ensinada na escola. Como cita Bagno (1999), “É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficialmente, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma” (BAGNO, 1999, p. 52). Porém, o importante é o domínio da língua e sua adequação ao contexto. Se este exigir o emprego da norma padrão, o usuário precisa ter esse domínio, mas isso não impede que ele continue falando conforme a variedade usual de sua comunidade linguística. Como disse Geraldi (1984):

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos,

percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 1984, p. 89).

Essas são, portanto, duas práticas que, segundo o autor, precisam ser consideradas na escola ao se trabalhar com a língua: o seu emprego e adequação ao interlocutor, à situação que envolve a enunciação; e a análise da língua, definindo, classificando, categorizando seus elementos. Todavia, ambas não são práticas distintas; ao contrário, elas se complementam e, portanto, devem ser articuladas.

Precisamos reconhecer que a gramática existe, independentemente de classificação, e é ela que organiza, dá sustentação a uma língua. Antunes (2007) afirma que o conjunto de regras que especificam uma língua para que ela tenha um bom funcionamento existe em todas as culturas. Desse modo, a gramática engloba todas as normas para seu uso.

Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática, por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso (ANTUNES, 2007, p. 26).

Se analisarmos uma criança de três anos quando solicitamos se quer algo de seu interesse, sua resposta será “quero”. Ela utiliza a flexão de tempo, modo, pessoa e número adequadamente, mesmo que esteja suprimindo o sujeito em sua fala e o seu complemento verbal, mas observa-se que esses elementos encontram-se no questionamento feito pelo adulto. Nesse sentido, nota-se, de acordo com Antunes, uma “gramática interiorizada” (ANTUNES, 2007, p. 27), que faz parte do conhecimento que a pessoa adquiriu naturalmente, ouvindo e falando, sem aprender as regras oficiais da GN.

No entanto, como ensinar a língua na escola, de modo que os alunos reconheçam sua gramática, reflitam sobre ela e façam adequações conforme o contexto exigir? Geraldi (1984, 1997) procurou responder a esse questionamento

quando propôs a PAL como uma alternativa para o ensino da língua. Sobre essa forma de encaminhamento, refletimos a seguir.

1.2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Conforme já discutimos na seção anterior, O ensino da LP, desde os primórdios, tem sido a grande preocupação de estudiosos da linguagem que buscaram encontrar caminhos para que a escola propiciasse ao aluno um domínio mais amplo da linguagem, adequando-a a diferentes situações de interação.

Com o desenvolvimento de uma nova orientação dos estudos linguísticos no Brasil, no final da década de 1970, segundo Britto (1996), as críticas se intensificaram em função de um ensino que se depreciava cada dia mais, pois muitos alunos estavam concluindo o 2º grau sem dominar as capacidades mínimas de leitura e de escrita. Essas críticas se focaram principalmente no ensino tradicional da gramática e sua respectiva metalinguagem. Defendia-se o investimento em um ensino que criasse condições ao aluno de pensar a língua em seu uso efetivo. Todavia, para que essa prática realmente se concretizasse, era preciso engendrar um ensino que aliasse a gramática à língua em uso, tal como ela era exercida e avaliada na sociedade.

A preocupação, então, voltou-se para o ato de enunciar, de interagir com o outro, uma vez que a língua passou a ser vista, por muitos estudiosos, como social, histórica, ideológica e a serviço da interação. Surge, assim, outra concepção de linguagem: agora entendida como *meio de interação*. Nessa perspectiva, segundo Morato (2005), “A linguagem não está ligada à ação ou ao outro, *ela é a ação*. A linguagem incorpora o outro e as circunstâncias sociais da interação como seus elementos constitutivos” (MORATO, 2005, p. 340 – grifo nosso).

Conceber a linguagem como forma de interação, segundo Perfeito (2005), significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto, em sua natureza sócio-histórica. Além disso, os PCN passaram a defendê-la “[...] como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Desponta-se a compreensão de sujeito sócio e historicamente situado que interage com o outro por meio da linguagem, compreendida, nesse âmbito, como

ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, uma vez que o ajuda a entender, interpretar, representar, influenciar, modificar, transformar a realidade. Assim, no contexto da interação entre o homem e o meio, as relações de mediação ocorrem na e pela linguagem.

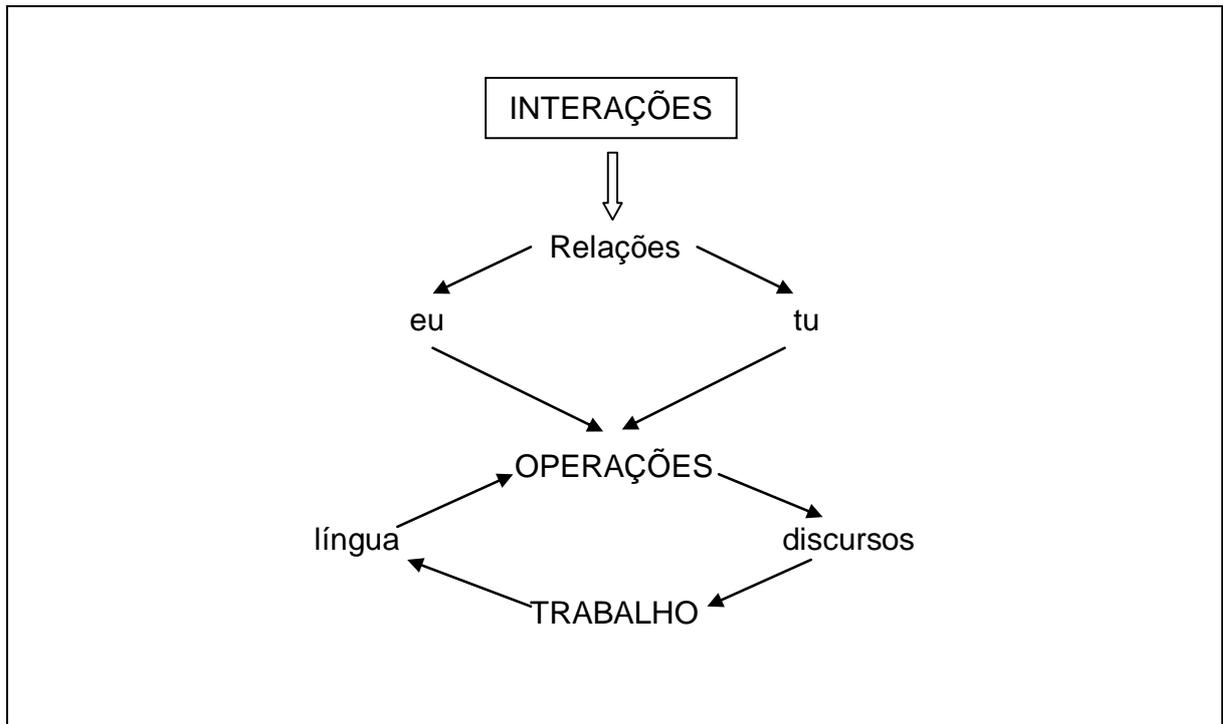
Essa concepção de linguagem que reconhece a língua como forma de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados não vem para negar as demais; ao contrário, procura incorporá-las em sua forma de compreender a linguagem. Reconhece o seu caráter subjetivo e internalizado, assim como sua organização em forma de estrutura. Todavia, o que se sobrepõe é o fato de ser social e estar a serviço da interação.

Essa compreensão muda o foco do que ensinar na língua. Se antes o foco estava na GN, agora, segundo Geraldi (1997), há necessidade de compreendermos o nosso interlocutor através do enunciado que irá transmitir, não simplesmente usando a regra pela regra, mas inserindo-a em um contexto com significado, preocupado com

[...] os processos de negociação de sentidos, aos mal-entendidos, às retificações, às correções auto e hetero-iniciadas, etc. um outro estatuto, veremos que o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução (GERALDI, 1997, p. 9).

Com essas palavras, o autor apresenta outro direcionamento para o ensino da linguagem; é preciso levar em consideração o outro, suas experiências, seus conhecimentos, suas “vivências”, de modo que todo discurso seja construído em função do que dizer, para quem, quando e por quê. Geraldi (1997) esquematiza essa interação entre sujeito e língua, explicando que as interações se estabelecem por meio da relação entre um “eu” e um “tu” que, ao agirem por meio do uso da linguagem, constroem operações linguísticas que lhes permitem organizar seu discurso. É o que o autor procura nos mostrar na figura seguinte:

Figura 1: As relações de interação por meio da linguagem



Fonte: GERALDI (1997, p. 12)

Ao compreendermos como as relações de interação se estabelecem por meio do uso da linguagem, entendemos, também, que a operação com a língua requer conhecimentos sobre a língua, sobre sua gramática. É esse conhecimento que nos permite adequar nosso discurso ao contexto, à situação, ao outro. Como disse Geraldi (1997): “As operações discursivas, trabalho dos sujeitos falantes, são mais ou menos reguladas, dependendo do tipo de operação. Algumas seguem estritamente regras; outras seguem uma regularidade; outras são próprias de uma interação específica” (GERALDI, 1997, p. 15). Logo, não basta categorizar os elementos da língua; é preciso saber empregá-los conforme a situação o exigir. E isso requer um trabalho sistemático com a linguagem, de modo que, ao refletir sobre o seu emprego, possamos ampliar nossa capacidade de compreensão e, conseqüentemente, de domínio da língua.

Segundo Geraldi (1997), a reflexão sobre a língua (oral e escrita) e suas particularidades em diversos contextos precisa estar integrada com a PAL, para que a competência comunicativa/discursiva possa ser desenvolvida nos alunos. Mas o que significa, afinal, a PAL?

Conforme relato de Costa-Hübes (2017), o termo *análise linguística* foi empregado por Geraldi, pela primeira vez, em 1981, quando publicou o texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa* no Caderno da FIDENE, nº 18. Posteriormente, o autor retomou o termo no livro por ele organizado e intitulado *O texto na sala de aula* (1984).

Nas palavras de Polato (2017), nessa obra o autor apresenta “[...] a emergência do termo Análise Linguística, em sentido pedagógico de prática reflexiva ligada inicialmente à prática de produção de textos, mais especificamente ao processo de reescrita de textos em situação de ensino e aprendizagem [...]” (POLATO, 2017, p. 59).

Com esse propósito, o autor assim apresenta sua proposta de trabalho com a língua, na contramão do ensino isolado da GN:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposta) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção” (GERALDI, 1984, p. 63 – grifos do autor).

Conforme explica Fenili (2016), ao fazer essa proposta, o autor a sustenta em uma prática de reflexão sobre produção textual e sua reescrita, na perspectiva de estimular o aluno a pensar sobre seu próprio texto, revisando-o de modo que atendesse ao propósito comunicativo. Tratava-se, então, de um encaminhamento que tinha a finalidade de propiciar a compreensão da língua (e de sua gramática) a

partir do texto produzido, com a análise e a reflexão das variações e inadequações encontradas.

Em nota de rodapé no texto, Geraldi (1984) especifica com mais detalhes o que está propondo como PAL:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: a coesão e a coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, [1984] 2006, p 74).

Para esse propósito de reflexão, Geraldi (1984) orienta que ao voltar-se para um texto produzido na escola, o professor deve estimular o aluno a olhar para problemas que estão correlacionados com a organização das ideias (coesão e coerência textual) em função dos objetivos da produção; e problemas de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica. Assim, para cada tipo de problema, o professor pode apontar formas de enfrentamento, de modo que o aluno reflita sobre esses aspectos em seu texto e aprenda como melhorá-los para atender à situação de produção. Todavia, uma das preocupações do autor é que esse exercício de revisão do texto não se limite à mera higienização, ou seja, apenas correções ortográficas. Entendemos que, tal como apresentada, fica clara a relação da PAL proposta pelo autor, com a gramática. Todavia, o que difere é o encaminhamento que ele está propondo: um ensino reflexivo e contextualizado que parta do texto do aluno.

Essa proposta foi, posteriormente, ampliada quando, em 1991 o autor publica a primeira edição de seu livro *Portos de Passagem*⁵. Se inicialmente sua proposta de PAL voltava-se apenas para o texto produzido pelo aluno, nesta obra ele amplia a proposta, dando um tom mais teórico a ela, relacionando-a também, de forma mais ampla, às práticas de produção textual e de leitura.

⁵ Lembramos que nesta dissertação estamos recorrendo à 4ª edição que é de 1997. Por isso, sempre que nos referíamos a esta obra, indicamos este ano de 1997.

Inicialmente, o autor emprega os termos *atividade linguística*, *epilinguística* e *metalinguística* para definir a constituição dessa prática. Essas atividades com a linguagem são assim explicadas por Geraldi (1997):

a) *As atividades linguísticas* ocorrem durante os processos de interação e permitem a progressão do texto. Trata-se, na verdade, de agenciamento de recursos expressivos selecionados pelo locutor para que seja compreendido pelo interlocutor (momento em que o sujeito produz um enunciado);

b) *As atividades epilinguísticas* resultam de um processo de reflexão sobre os próprios recursos expressivos, presentes nos processos interacionais. Trata-se, portanto, de uma operação consciente que se volta mais especificamente para os recursos expressivos utilizados em determinada situação de interação, isto é, nas atividades linguísticas;

c) *As atividades metalinguísticas*, por sua vez, procuram construir uma metalinguagem sobre a linguagem, trabalhando com conceitos, classificações, recorrendo, para isso, a construções de especialistas sobre a língua.

Geraldi (1997) afirma que antes de o aluno ir para a escola, ele já consegue operar sobre a linguagem e realiza um conjunto de atividades de reflexão nas diversas formas de se expressar e de interagir. Todavia, ao chegar à escola, é importante que se promovam no ensino de LP, reflexões sobre os usos da linguagem, “[...] quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, [pois] é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997, p. 189). E na perspectiva de esclarecer sua proposta, o autor complementa:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. [...] a essas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” e “atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1997, p. 189).

Ao esclarecer sobre as *atividades epilinguísticas*, Geraldi afirma que elas “[...] refletem sobre a linguagem, e a direção dessa reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades epilinguísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997, p. 189-190). Da mesma forma, o autor explica que as *atividades metalinguísticas* “[...] produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais

ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais, e no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 1997, p. 191). A partir dessa exposição, entendemos que as atividades epilinguísticas são aquelas que promovem reflexões sobre o emprego da língua em seu contexto de uso, enquanto que as metalinguísticas estão voltadas para a descrição, categorização dos elementos da língua.

Todavia, embora essas três práticas – *linguística*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas* – devam caminhar juntas, o autor faz o seguinte alerta: “[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido” (GERALDI, 1997, p. 191). Dentro dessa abordagem, a PAL parte, então, do emprego da língua em uma situação de uso (atividade linguística); segue para atividades que promovam reflexões sobre determinados empregos da língua (epilinguística) e avança para sua categorização, na perspectiva de teorizá-la (metalinguística). O importante, conforme o autor, é que esses tipos de atividades não sejam tomadas como díspares, dicotômicas, e sim, sejam trabalhadas em conjunto para, assim, se fazer a PAL efetivamente.

Como podemos observar, o termo PAL denomina uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vista ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Nessa direção, a PAL não veio para substituir o ensino da gramática, mas para repensá-lo, ou melhor, recontextualizá-lo no âmbito do texto. Reconhecendo seu valor incondicional, uma vez que não há língua sem gramática, a proposta que se alavanca engloba, paralelamente à gramática, aspectos discursivos do texto, na perspectiva de aliar gramática, texto e discurso como objeto de reflexão, focalizando-se, assim, diferentes situações de uso da linguagem.

Como expôs Geraldi (1997), não se trata apenas de uma nova terminologia. E nem se trata de excluir a gramática do ensino de LP. Ao contrário, o trabalho com a PAL inclui tanto as questões gramaticais quanto outros aspectos mais amplos do texto, no sentido de propiciar, ao aluno, situações de reflexão sobre o texto.

Ao elegermos o texto como objeto de estudo privilegiado do ensino de linguagem, a ideia não é abandonar a gramática normativa, mas trabalharmos com ela a partir do texto, isto é, não ensinar as regras gramaticais através de frases soltas, mas dentro da sua funcionalidade textual.

Conforme Geraldi (1997), temos opções a seguir para transmitir o conteúdo sobre a linguagem: podemos levar o aluno ao reconhecimento das informações ou inverter essa direção, mostrando a ele um processo de conhecimento a respeito das atividades metalinguísticas.

[...] é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se de metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português (GERALDI, 1997, p. 191).

A PAL se define em estudar as maneiras da linguagem e como ocorre dentro das práticas de leitura e produção de texto, o que envolve, segundo Geraldi (1997) “[...] as reflexões sobre as estratégias do dizer” (GERALDI, 1997, p.191).

O que tem se propagado, a partir dessa proposição de Geraldi, é que a PAL é um dos caminhos para que o indivíduo possa alcançar um domínio melhor da língua materna. E, nessa direção, muitos pesquisadores, principalmente depois de sua inserção em documentos parametrizadores como os PCN (BRASIL, 1998), se propuseram a retomar essa proposta, explicando-a ou exemplificando-a, de modo que ficasse o mais próximo possível da sala de aula.

O entendimento propagado pelos PCN é de que

[...] *prática de análise linguística* não é uma nova denominação para ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira *articulada e simultânea* no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos [...] (BRASIL, 1998, p. 78 – grifos nossos).

Os PCN (BRASIL, 1998) entendem que a PAL apresenta 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). A língua passa a ser

propagada como um objeto de conhecimento, e as regras gramaticais, como reflexo da linguagem.

Considerando esse pressuposto, Perfeito (2007) sistematiza procedimentos para que a PAL seja levada a efeito:

- na mobilização dos *recursos* linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, **no processo de leitura**, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados [...].
- **no momento da reescrita textual**, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto (PERFEITO, 2007, p. 829, grifos da autora).

Compartilhando dessa compreensão, destacamos Mendonça (2006) para quem a PAL precisa ser compreendida como um novo objeto de ensino, porque é através de outra perspectiva que se volta aos estudos gramaticais, tencionando aprimorar as práticas de leitura e produção de texto, ao destacar elementos linguísticos e estratégias discursivas para melhor compreender os usos da língua. Nesse sentido, a autora afirma:

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

A PAL diferencia-se do ensino da gramática em diversos sentidos. Desse modo, podemos observar como Mendonça (2006) distingue essas duas práticas.

Quadro 2 – Diferença entre ensino da gramática e análise linguística.

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006) p. 207.

O conteúdo sistematizado no quadro mostra, conforme a autora, que a PAL avança em relação ao ensino da Gramática, ao promover reflexões, interlocução e integração no ensino de língua.

Suassuna, na mesma direção, explica que a PAL “[...] é uma prática mais ampla que inclui a gramática” (SUASSUNA, 2012, p. 12), ocupando-se tanto de questões tradicionais da gramática quanto questões amplas relacionadas ao texto. Assim, a produção textual do aluno alcançará os seus leitores com maior propriedade, atingindo o objetivo idealizado, o que justifica o emprego de tal prática na sala de aula, uma vez que

[...] a análise linguística se constitui, desde a sua concepção, como alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados,

uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto um nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica) (SUASSUNA, 2012, p. 13).

Com essas palavras, a autora coaduna com a proposta de Geraldi e destaca a importância de, por meio da PAL, explorar tanto elementos discursivos como textual. Na mesma direção, destacamos Costa-Hübes (2017), para quem a PAL constitui em um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito ou do texto falado, com pretensão de abarcar que

[...] a capacidade de análise da língua seja desenvolvida para que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas na produção de enunciados que atendam a diferentes situações de interação. Além disso, que essa capacidade de análise lhe possibilite refletir sobre a língua em seus diferentes contextos, seja no texto do outro (já produzido e publicado) ou em seu próprio texto em construção, atentando tanto para o conteúdo temático que ali se institui, quanto para a construção composicional do gênero e para o estilo linguístico empregado pelo autor naquele enunciado (COSTA-HÜBES, 2017, p. 276).

A autora também compartilha da proposta de Geraldi (1997), ao destacar que a PAL pode se dar a partir do texto produzido pelo aluno ou em textos já publicados (a partir de atividades de leitura). Porém, a autora relaciona essa prática com os elementos constituintes do gênero – conteúdo temático, estilo e construção composicional – relacionando-a, assim, aos preceitos bakhtinianos.

A importância de inserir a PAL é fundamental para que o aluno possa adquirir competências e habilidades em leitura e escrita de textos, pois o aluno precisa aprender a retomar seu texto e refletir sobre sua própria escrita; assim, como precisa saber olhar para os textos já publicados e reconhecer neles escolhas linguísticas importantes para a produção do sentido que se pretende alcançar com aquele texto. Todavia, Antunes (2003) nos lembra de que, em questões teóricas, pode-se dizer que há duas tendências na escola que mostram a percepção dos fatos da linguagem

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41).

A primeira tendência sustenta-se na GN e prioriza o ensino de regras e categorizações gramáticas. A segunda contempla, dentre outros aspectos, a PAL, uma vez que promove reflexões sobre a língua em uso. Dentro de uma concepção que compreende a linguagem como forma de interação, a segunda tendência teórica permite um desenvolvimento mais amplo e produtivo da linguagem no trabalho didático, pois partilha da ideia de que “[...] as línguas só existem pra promover a interação entre as pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Podemos trabalhar nas aulas de LP sem ter como núcleo o ensino de conceitos e regras, tendo como ponto de estudo, no ensino da linguagem, o texto. Desse modo, é de grande importância possibilitar a reflexão dos alunos a respeito da língua, através de meios para a observação sobre a função das estruturas linguísticas que aparecem nas produções textuais e não nas frases soltas.

O trabalho com a PAL, segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), não é deixar de lado a gramática normativa, “[...] mas [promover] a mudança da concepção de gramática e de sua finalidade na escola, bem como a ampliação do escopo, que inclui, além de reflexões sobre a gramática, reflexões sobre o texto” (RODRIGUES e CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 143-144), reflexões sobre questões da linguagem na interação do indivíduo perante a sociedade.

Com esse propósito, segundo Antunes, o ensino da linguagem em uso

[...] passa a ter prioridade e criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona (ANTUNES, 2003, p. 120).

Logo, o estudo da língua parte do gênero selecionado para estudo, avança para o texto e seu contexto de produção, até chegar aos aspectos linguísticos, quando o aluno é provocado a “construir, analisar, discutir, levantar hipóteses” sobre seu texto produzido ou sobre o texto lido. Essas provocações avançam no sentido de o aluno compreender a gramática empregada no texto, uma vez que se parte do princípio de que não existe como alguém escrever ou falar sem utilizar da gramática da língua; sem perceber, empregamos as regras ao produzir nosso enunciado, sempre em função do interlocutor. Dessa forma, podemos criar possibilidades para que o aluno, desde cedo, aprenda a falar e a escrever a sua língua conforme o

contexto lhe solicitar, sem deixar de praticar, no entanto, a GN, já que passará a utilizá-la de maneira equilibrada e com significado.

Na tentativa de melhorar o modo de falar e escrever do aluno, Bezerra e Reinaldo (2013) procura desenvolver o processo de aprendizagem fundamentando a didática pedagógica do professor na PAL. Sob essas condições, o autor entende que

[...] a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação. Na produção de textos, os alunos, orientados pelo professor, realizam o seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas, procedem à escolha das unidades e estruturas linguísticas, com o intuito de perceber seu funcionamento e, assim serem capazes de construir seus textos de forma adequada às situações comunicativas (BEZERRA E REINALDO, 2013, p. 37-38).

Diante do exposto por Geraldí e por outros estudiosos que aderiram a essa proposição, a PAL se apresenta para o ensino de LP como um encaminhamento teórico-metodológico que, como diz Bezerra e Reinaldo (2013), além de constituir-se como um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, também se apresenta como uma possibilidade de ensino na sala de aula, revelando-se como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.

Cabe a nós, professores da educação básica, compreender os aspectos teóricos que subjazem a essa orientação para, então, assumirmos uma postura metodológica que permita encaminhar a PAL, de modo que o aluno consiga ler e produzir seus textos com mais propriedades.

E o LD, tem incorporado essa proposição de trabalho com a língua? Como a PAL tem se apresentado, até então, em LD? A partir de pesquisas já realizadas, apresentamos, na seção seguinte, algumas reflexões em direção a estes questionamentos.

1.3 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Ao considerar os estudos que já foram desenvolvidos sobre a PAL no LD, percebemos que esse tema tem sido abordado em diversas pesquisas em

universidades brasileiras, pois, por um lado, o LD ainda é instrumento de apoio das aulas nas escolas do país e, por outro lado, a PAL é uma proposta desafiadora que, até então, tem instigado muitos pesquisadores. Tais pesquisas pretendem mostrar a dificuldade que há, ainda, em ensinar a língua materna nos níveis fundamental e médio para que os alunos reconheçam, realmente, os aspectos gramaticais e saibam empregá-los de acordo com as exigências do gênero, do interlocutor, enfim, da situação de interação.

Sendo assim, olhar para o LD no sentido de analisar sua compreensão de linguagem, de ensino de língua e, conseqüentemente, de PAL, tornou-se um tema importante para estudos e reflexões. Será que os livros contemporâneos estão atendendo ao proposto pelos documentos pedagógicos no que se refere ao ensino da língua? Ilari (1997) afirma que

[...] o livro didático é um meio potencial de renovação do ensino e um espelho bastante fiel da prática corrente. Se examinarmos os livros didáticos mais recentes, e os compararmos com os que se editavam há vinte anos, notaremos algumas diferenças óbvias (ILARI, 1997, p. 105-106).

Porém, percebe-se que tais diferenças são, na maioria das vezes, o resultado de uma concessão à moda, para atender, por exemplo, ao que solicitam os documentos parametrizadores. Nessa direção, há um esforço por parte dos autores de LD em inserir conceitos que estão em discussão na academia e que estão contemplados nos documentos pedagógicos. Todavia, o que se tem observado é que nem sempre os livros dão conta de atender ao solicitado e, nesse caso, o que predomina, por exemplo, no trabalho com a língua continua sendo o ensino da nomenclatura gramatical.

Se no início da utilização do LD em sala de aula, este material se apresentava ao professor com apenas textos para leitura, cabendo-lhe criar atividades para que o aluno pudesse desenvolver a compreensão do conteúdo, essa realidade hoje se apresenta de outro modo. Conforme relata Soares (2002), a partir da primeira metade do século XX, com a chamada “democratização do ensino”, o aumento de alunos à procura de uma educação escolar foi grande, o que gerou a contratação de um maior número de professores, porém as condições de trabalho e o salário oferecido a eles eram insatisfatórios, até porque sua formação profissional era precária. A carga horária de trabalho foi aumentando com o decorrer do tempo e,

com isso, os profissionais tiveram menos tempo para a dedicação de preparar as atividades. Então os LD começaram a trazer, além dos textos, atividades prontas (inclusive, com respostas para os professores), o que influenciou diretamente na preparação da aula. De material de apoio inicialmente, o LD passou a ser o regente das aulas. Lajolo (1996) critica essa realidade e afirma que nenhum LD, por melhor que possa ser, deve ser utilizado sem adaptações. O profissional que dele utilizar, deverá preparar com cuidado as aulas para os diferentes leitores que estudarão o conteúdo através desse material, pois nenhum LD será capaz de sobrelevar a presença do professor.

Para Bunzen (2005), o LD, por razões históricas, tem um papel importante na educação por ser, em muitas situações, o único contato que o jovem tem com a cultura escrita. O autor afirma, ainda, que os livros didáticos são “[...] na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo” (BUNZEN, 2005, p.12).

Mesmo que se apresentem inúmeras ressalvas para o uso do LD na sala de aula, entendemos que, na aula de LP, não é possível realizar um trabalho adequado e completo sem o auxílio desse material, pois o tempo para realização e preparação das aulas é limitado. Portanto, sua importância é de grande valia no processo de aprendizado da língua, porém estamos cientes de que não podemos ficar restritos às atividades expostas nele.

É verdade, também, que um número relativo de professores do ensino fundamental e médio atua numa dependência muito grande em relação ao LD; essa dependência deve-se a muitas questões, tais como, formação inicial precária, péssimas condições salariais que lhe impele a assumir um número elevado de aulas, elementos que não propiciam ao educador uma autonomia maior em relação a planejar e avaliar o trabalho que desenvolve.

No momento em que o LD é selecionado, na maioria das vezes, não é levado em consideração sua concepção de linguagem, seu ponto de partida para o trabalho com a língua e os verdadeiros interesses do aluno. O que muitas vezes acaba influenciando sobremaneira a escolha de um LD é a forma como a língua está sendo trabalhada: quanto mais tradicional, mas fácil de compreender os encaminhamentos dados às atividades. E isso equivale principalmente ao ensino da GN que continua,

em muitos LD (e aulas de LP), sendo o eixo norteador do ensino de língua. Neves (2002) descreve sua preocupação sobre a maneira com que os professores observam a gramática relatando

O ensino da gramática nada mais é do que a simples transmissão de conteúdos didáticos expostos no livro didático. E o que os livros oferecem é, em geral, uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica (NEVES, 2002, p. 238).

No momento de seleção de um LD prevalecem, ainda, entre nós, docentes, dificuldades em diferenciar em qual prevalece o ensino gramatical normativo e qual direciona mais para a PAL.

Ao buscarmos algumas dissertações e teses realizadas no período de 2012 a 2016, voltadas ao estudo da PAL no LD (APARÍCIO, 2009, HEINECK e PINTON, 2014; GOMES e CANDIDO, 2016; SOUZA, 2016; FREITAS e SILVA, 2016; CARDOSO, 2017, dentre outras), essas pesquisas constataram que a expressão “análise linguística” não é recorrente em LD. Observaram-se algumas tendências relacionadas ao estudo da língua, entre elas a Conservadora, que sobreleva os saberes propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos, em que o texto se apresenta como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado.

Aparício (2009) realizou uma pesquisa voltada para a coleção *Tecendo textos- Ensino de Língua Portuguesa através de projetos*, elaborada por Antônio de Siqueira e Silva; Rafael Bertolin e Tânia Amaral Oliveira, publicada pela editora IBEP, em 1999. Trata-se da coleção recomendada pelo PNLD/2002. A autora afirma que, de um modo geral, a coleção se preocupa mais com a leitura, produção textual e com a teoria gramatical, com privilégio às práticas de leitura e compreensão de texto. Todavia, o que ocupa menos espaço nos LD são as atividades de AL.

Conforme análise efetivada pela autora, a coleção atende à ideia de reflexão sobre a língua(gem) solicitada pelos PCN em duas perspectivas :

[...] uma enfatiza o domínio pelo aluno de habilidades de observação e reflexão voltadas para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua; outra enfatiza o reconhecimento pelo aluno - através da observação e reflexão sobre o uso situado de elementos gramaticais - da funcionalidade desses

elementos em textos ou fragmentos de texto (APARICIO, 2009, p. 86).

Todavia, a coleção não contempla atividades de análise linguística que se atêm aos fatos textuais discursivos a partir da noção de gêneros, como sugerem os PCN. Além disso, os LD solidarizam noções teórico-metodológicas advindas da tradição gramatical e da teoria linguística, sustentando uma ideia de PAL não compatível com a proposta idealizada por Geraldi (1984, 1997).

Heineck e Pinton (2014) analisaram o LD *Português: linguagens* referente ao 6º ano, **adotado** por uma escola do Rio grande do Sul, selecionando para análise a seção *língua em foco*, pois aborda os aspectos gramaticais da língua. A pretensão das autoras era evidenciar que a concepção de língua, proposta pelo LD, segue uma postura do ensino tradicional da gramática, embora, algumas vezes, estejam presentes questões que remetam a uma busca por uma PAL.

O LD sustenta, segunda as autoras, em um viés tradicional porque os eixos de ensino estão rompidos, fragmentados, isolados. Heineck e Pinton (2014) exemplificam essa informação mostrando que o livro aborda as classes de palavras em subseções isoladas em: “[...] construção do conceito, conceituação, classe gramatical na construção do texto e sua relação na semântica e no discurso” (HEINECK e PINTON, 2014 p. 453). Porém, esse isolamento, segundo as autoras, não acontece somente nas subseções, mas no livro inteiro. A gramática aparece separada da produção textual e do texto que inicia as unidades. Dessa forma, perceberam que, poucas vezes, o aluno consegue expor suas interpretações, pois deve seguir o que está de acordo com a norma padrão imposta pelo LD. As autoras afirmam ainda que a interpretação de tiras, fotos, poemas, histórias em quadrinhos e fábulas são utilizadas somente como pretexto, pois desses gêneros são retiradas frases para trabalhar, isoladamente, a GN. Portanto, elas concluíram que, na maior parte do livro, o ensino é prescritivo, trabalhando a língua de forma tradicional.

Gomes e Cândido (2016) perceberam, ao analisar dois LD – *Português linguagens e Universo* – ambos adotados para o ano inicial do fundamental II – 6º ano, que cada unidade é variada e segue as recomendações dos PCN quanto à temática e outros assuntos. O foco da pesquisa das autoras era analisar como ocorrem os encaminhamentos da PAL nas atividades dos eixos: leitura, oralidade e escrita, segundo a recomendação dos PCN. Porém, perceberam que as duas obras

fazem divisões e nomeações de seções; não articulam leitura e escrita e não proporcionam meios para levar o aluno à reflexão linguística articulada com os demais eixos (leitura, oralidade e escrita). Os conteúdos gramaticais, segundo as autoras, encontram-se de forma desconexas das demais atividades propostas no capítulo do livro, rompendo com a progressão do tema entre os textos do capítulo.

As autoras, por um lado, preocupam-se com o LD *Português linguagens*, pois este foi um dos livros mais distribuídos pela rede pública nos últimos dois anos e ele mantém, ainda, o ensino tradicional de ensinar a LP; mas, por outro lado, animam-se com o LD *Universo* que procura mostrar uma metodologia mais próxima dos pressupostos da PAL. Enfim, comentam que, apesar de falhas no decorrer da metodologia, notaram que há alguns indícios de mudanças, mesmo que lenta e gradual.

Souza (2016) também analisa a coleção *Português linguagens* e, corroborando as demais pesquisas afirmam que

[...] muitos pontos positivos são verificados nessa coleção, entretanto observam-se ainda alguns resquícios de uma educação fragmentada, sem articulação entre todos os eixos de ensino, ou seja, as práticas de leitura, gramática e produção de textos apresentam-se, em alguns momentos, como habilidades estanques, sem a priorização de inter-relações (SOUZA, 2016, p. 51).

Freitas e Silva (2016), por sua vez, se propuseram, em sua pesquisa, a verificar como o termo AL foi apropriado pelo LD *Português: uma proposta para o letramento*, da autora Magda Soares (2002), adotado por professores de LP no estado de Mato Grosso do Sul. Após análise, os autores concluem que predomina, neste livro, atividades que a reflexão sobre o uso linguístico. Nesse sentido, destacam uma preocupação da autora do livro com a linguagem em uso, “[...] apesar de uma vez ou outra deixar transparecer algumas atividades visando ao emprego de estruturas frasais, por meio de exercícios de completar, da repetição por várias vezes da mesma estrutura frasal” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 227).

De um modo geral, o que as pesquisas parecem apontar é para lacunas existentes no tratamento dado a PAL nos LD. Os autores desse material têm se esforçado na tentativa de promover práticas de reflexão a partir do trabalho com a língua, mas, pelo que as pesquisas apontam, não atingindo a contento esse propósito.

Será que essa mesma constatação se estenderá ao LD que selecionamos como objeto de análise? É a resposta que buscamos na análise que empreenderemos no terceiro capítulo. No próximo, apresentamos a metodologia que orientou esta pesquisa, bem como o corpus de análise.

CAPÍTULO 2

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos em que nossa pesquisa está pautada. Trata-se de uma pesquisa que se inscreve na área da Linguística Aplicada (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1996, 2006; RODRIGUES e CERUTTI-RIZATTI, 2011); definindo-se como qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; BORTONI-RICARDO, 2008), de caráter exploratório (GIL, 1999), documental e de revisão bibliográfica. Entendemos que essa orientação metodológica nos fornecerá o caminho necessário, uma vez que nosso objetivo é compreender teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua em um livro didático do ensino fundamental – anos finais.

Organizamos o capítulo da seguinte forma: primeiramente discorreremos sobre a Linguística Aplicada (doravante LA), área de estudos que se volta para a linguagem em uso; na sequência, explanamos brevemente a respeito da pesquisa qualitativo-interpretativista porque estamos mais preocupadas com as reflexões que o tema suscita; e apresentamos seu caráter exploratório, de revisão bibliográfica e documental, tendo em vista nossa intenção de explorar um livro didático; e, por fim, apresentamos o objeto de análise.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

Levando em consideração o objetivo geral da pesquisa, optamos por inscrevê-la na área da LA. Posto isto, nesta seção, discorreremos sobre alguns aspectos dessa área que interessam para o entendimento da dissertação.

Refletir sobre a LA, como nos lembram-se de Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), requer o entendimento de que “[...] a linguagem ocupa lugar central na vida humana, visto que nos permite a simbolização do real e a interação social, uma das condições para a vida em sociedade” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 13). Como nosso trabalho está voltado para o ensino e aprendizagem de língua, não poderíamos deixar de lado os postulados da LA, uma ciência que, segundo Rojo

(2005), busca compreender, explicar ou problematizar situações de uso da linguagem para viabilizar ou propor soluções possíveis.

Para compreender melhor os pressupostos da LA atualmente, ressaltamos que já existiram diversos embates teóricos sobre o seu objeto de investigação. Na década de 1950, essa área de estudos surgiu com a principal atividade de aplicar, dentro do processo de ensino e aprendizagem, conhecimentos sobre a língua produzidos pela Linguística Teórica. Nessa fase, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), a LA limitava-se à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, mas não formulava suas próprias teorias, pois

Cabia à LA, sob esse olhar, endereçar o conhecimento linguístico a algum objeto, não constituindo, ela mesma, um estudo teórico em si, mas tão somente a colocação em uso de teorias previamente dadas. Assim, sob essa perspectiva, não era um campo de estudos potencialmente capaz de criar teorias; cabia-lhe apenas dar aplicabilidade a teorias produzidas nos estudos formalistas (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 20).

Por muitos anos, a LA foi vista como recorte dos estudos linguísticos. Conseqüentemente, por muito tempo, não foi considerada como uma área independente de investigação. Mais tarde, essa compreensão foi ampliada por alguns pesquisadores (CELANI, 1992; SIGNORINI E CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 1996, 2006) que apresentaram outros propósitos de estudos voltados à natureza e ao desenvolvimento da linguagem, reconfigurando, assim, os propósitos dessa área de estudos. A partir da década de 1980, uma nova concepção de linguagem começa a despontar, a da linguagem como forma de interação, contribuindo para as mudanças nos estudos da LA.

Considerar a linguagem como forma de interação implica reconhecer a língua como um fenômeno social, em uso. Nesse caso, sua função vai além de expressar o pensamento ou transmitir informações de um emissor a um receptor; a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Para Geraldi (2011), nessa concepção, “O sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p. 41).

Em razão de o novo foco ser a linguagem em uso, ao estudá-la, era preciso considerar também o contexto histórico-social em que esse uso se dava (MOITA

LOPES, 2006). Dessa forma, a LA passou a focalizar, aos poucos, os problemas do uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social. Conforme a linguagem passava a ser entendida como uma prática social, estudá-la deveria levar em conta a sociedade e a cultura das quais é constitutiva e é constituinte.

Sendo assim, os objetivos da LA passaram a serem outros:

A Linguística Aplicada, na contemporaneidade, propõe revisão de seu objeto de estudo, [...] para assumir uma postura de diálogo com as diferentes ciências na investigação de problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes. Essa ressignificação exige que o estudo da língua em uso transcenda fronteiras disciplinares para promover o imbricamento entre diversas áreas do conhecimento. Desse modo, a Linguística Aplicada transita da condição de mais uma disciplina dos estudos linguísticos para a condição de campo de conhecimento, que se erige em uma perspectiva inter/multi/pluri/transdisciplinar e no bojo da qual várias disciplinas se entrecruzam, se enovelam (RODRIGUES e CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 28).

Com essa expansão, a LA se abre para novos campos de estudos, envolvendo temáticas que extrapolam o campo da Linguística e transcende para outras áreas. Por isso, como dizem as autoras, apresenta-se como uma área inter/multi/pluri/transdisciplinar. No que se refere mais especificamente aos estudos da língua, a LA se volta também para o seu ensino e aprendizagem, pois há problemas linguísticos consideráveis na sala de aula que precisam ser problematizados.

Muitos estudiosos buscam apoio na LA para melhor interpretar o processo de ensino e de aprendizagem de LP, por exemplo, visto que é uma ciência que se preocupa com a linguagem de forma viva e situada, levando em consideração o contexto social e histórico, culturas e ideologias. Por se tratar de um estudo que aborda a PAL voltada a alunos de 7º ano de ensino fundamental, envolvendo a observação da língua em uso pelos alunos, entendemos que se trata de “[...] pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 21).

Nessa direção, Faraco (2001) afirma que a LA:

[...] define um outro modo de olhar a linguagem, essa realidade extremamente complexa e multiface. Um olhar que nos obriga a centrar a atenção sobre as práticas discursivas, ou seja, sobre a língua em sua integridade concreta e viva (e, por consequência, concreta e viva na boca de seus falantes) e não na língua como um objeto obtido por meio da abstração radical da vida concreta do discurso, processo este que fundamenta o olhar tradicional da linguística (FARACO, 2001, p. 8).

Considerando o exposto, entendemos que, se nosso foco é a sala de aula, é preciso compreender que professores e alunos estão inseridos em um contexto: são membros de uma comunidade, de uma classe social, gênero, etnia e que tudo isso influencia seu posicionamento discursivo. Logo, compreender como recorrem à linguagem para a interação é muito importante, assim como é refletir sobre o ensino dessa linguagem a sujeitos em processo de formação.

Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) discorrem sobre a importância dos procedimentos de leitura, produção oral e produção escrita no ensino de LP para que o aluno tenha um desenvolvimento favorável e significativo da linguagem:

[...] assumir o desafio de empreender uma abordagem de natureza epilinguística, que conceba o agenciamento de recursos linguísticos em favor dos processos de leitura/escuta e produção textual oral e escrita. Não nos parece mais possível a adoção de posturas que concebam a abordagem gramatical com fim em si mesma – quer isso se dê em nome de levar a ciência para a escola, quer se dê em nome de facultar aos alunos a apropriação de conhecimentos enciclopédicos sobre a língua como sistema” (CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 218-219)

Por ser nosso propósito observar as práticas de uso da linguagem, acreditamos que, quando bem desenvolvidas, darão maiores possibilidades aos alunos para inserir-se na sociedade, para assim obterem uma maior realização social e pessoal ampliando os seus horizontes dentro da sociedade que é muito diversa e exigente ao engajamento profissional.

Com base no exposto, na sequência, descrevemos o tipo da pesquisa e sua perspectiva metodológica.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como forma de atender ao percurso que traçamos, além de inscrever--se sob os pressupostos da LA, esta pesquisa é sustentada pelo paradigma da pesquisa qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

Por pesquisa qualitativa, podemos considerar, entre outros, estudos em ambiente escolares, buscando responder a questões educacionais que envolvam o processo de ensino e/ou aprendizagem. Logo, o que propomos é uma pesquisa qualitativa que se destaca pela necessidade de refletir sobre questionamentos que envolvem a PAL no LD escolhido para análise. Essa forma de pesquisa não se preocupa em analisar dados numéricos, mas em refletir e aprofundar conhecimentos que envolvam um grupo ou uma organização social.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Flick (2006) declara que seus estudos visam a situações práticas e procuram analisar os sujeitos em seu cotidiano. Assim, o autor afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa

[...] menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Além disso, a validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem guiar-se exclusivamente por critérios científicos teóricos, como no caso da pesquisa quantitativa. (FLICK, 2006, p. 24)

Além de descobrir o novo e desenvolver teorias fundamentadas, Flick (2006) acredita que os métodos dessa pesquisa “[...] consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de encará-la como uma variável a inferir no processo” (FLICK, 2006, p.25).

Algumas características dessa pesquisa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), são marcantes para o pesquisador como: objetivação do fenômeno; descrição das ações com o propósito de compreendê-las, explicá-las; compressão das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; busca de resultados os mais fiéis possíveis; geração de dados sem instrumentos formais estruturados. No âmbito da investigação que propomos, o paradigma qualitativo se justifica porque pretendemos conhecer, com maior profundidade, o que é a PAL e como ela está inserida no processo de aprendizado da LP, buscando descrever suas características e definindo-a melhor perante nossos olhos de pesquisador.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a ideia da pesquisa qualitativa, quando voltada para o ensino e aprendizagem, seria compreender os fenômenos sociais, para melhor entender a dinâmica do trabalho no cotidiano escolar, em que

[...] a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar como e por que algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Ao analisarmos o encaminhamento da LP no livro didático, podemos verificar, entre outras coisas, como o propósito de trabalhar com a PAL no material é desenvolvido. Para que isso seja possível, o estudo deve ser detalhado e minucioso na interpretação dos elementos que dizem respeito ao objeto de estudo. Portanto, a pesquisa qualitativa se alia ao paradigma interpretativista para dar conta de compreender o fenômeno estudado. Bortoni-Ricardo (2008) explica que pesquisa interpretativista “[...] não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

A pesquisa de natureza qualitativa interpretativista está situada no mundo social da mesma forma que aquele que lhe fornecem seus dados, ou seja, o pesquisador não é um observador à parte, mas encontra-se integrado no ambiente de pesquisa. Ele busca conferir inteligibilidade às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativa. Assim, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que “o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

A pesquisa qualitativa envolve um processo de diálogo entre o que plenamente foi pensado e a riqueza da dinâmica e do confronto com a realidade complexa que vai sendo desvendada ao longo da investigação. Assim sendo, surgem elementos que reorientam e redefinem o processo de pesquisa, trazendo a importância do diálogo com a realidade, o aprimoramento e sistematização do pensamento e dos construtos teóricos, que ocorrem com a elucidação e

aproximação do pesquisador com o objeto de estudo e o amadurecimento decorrente do processo.

Por ser nosso objetivo compreender teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua em um LD do ensino fundamental – anos finais, nosso estudo se caracteriza como interpretativo. O método interpretativista assume o “[...] compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Para compreender melhor esse processo, essa pesquisa se define, também, como de natureza exploratória, pois tem como principal objetivo, como afirma Gil (1999), desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias em relação ao objeto estudado. Neste caso, o que nos importa é explorar o LD *Araribá Plus* para compreender como o ensino da estrutura linguística está sendo encaminhado nesse material de apoio, o que poderá esclarecer melhor o tema e desenvolver nossa capacidade de trabalhar com a PAL.

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador (neste caso, do pesquisador). Ela tem como principais características a informalidade, a flexibilidade e a criatividade, possibilitando o contato inicial com a realidade que será investigada. Por estar ligada à pesquisa qualitativa e interpretativista, consegue abranger fenômenos que estão além de dados quantitativos, dedicando “[...] à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações” (CHIZZOTTI, 2006, p.78).

Algumas características são marcantes ao trabalhar a pesquisa exploratória, conforme aponta Gil (2007). Entre elas temos: a busca por maiores informações sobre o assunto/tema investigado; o desejo de se familiarizar ou obter nova percepção do fenômeno; a necessidade de descobrir novas ideias ou as relações existentes entre os elementos componentes do fenômeno; e uma metodologia bastante flexível para analisar diversos aspectos do problema ou situação.

Além de definir-se como um estudo exploratório, entendemos que esta pesquisa recorre à revisão bibliográfica, dado que traçamos, como objetivos específicos: *Aprofundar teoricamente o conceito de PAL, estabelecendo relações com o ensino da gramática.*

Segundo Fachin (2005), a pesquisa bibliográfica (ou de revisão bibliográfica) “[...] é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda a natureza. Tem

como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber” (FACHIN, 2005, p. 120). Dessa forma, buscamos as bibliografias que abordam a PAL e que estabelece relações com o ensino da gramática, para melhor entender a condução de tal prática nas aulas de LP, tanto teórica quanto metodologicamente.

Fachin (2005) comenta sobre os dois tipos de pesquisador dentro da pesquisa bibliográfica:

[...] o consulente popular, geralmente, prefere consultar as fontes como um todo, já o consulente cientista opta pelas fontes específicas. Há uma diferença entre ele: o primeiro faz uma pesquisa ocasional, enquanto o segundo faz pesquisas contínuas e com maior seriedade, como parte de um estudo científico, o qual conduz a uma nova descoberta; por isso se apoia na fonte específica, ou seja, própria ao assunto, não somente para consultar textos exclusivos, mas também para obter respostas parciais ou conclusivas (FACHIN, 2005, p. 121).

Dentro desse contexto apresentado pelo autor, observamos que nos encaixamos em um desses tipos, a pesquisa contínua, pois a busca constante de conhecimento é algo que está inserido em nossa rotina profissional. Pesquisar com austeridade as dúvidas, as dificuldades que aparecem no decorrer dos dias em sala de aula, levam-nos a muitas descobertas sobre os processos que são desenvolvidos na vida escolar, obtendo respostas sejam parciais ou finais sobre o assunto pesquisado.

Toda pesquisa precisa do apoio da pesquisa bibliográfica, porém pode estar acompanhado de mais de uma, seja esta documental, de campo ou outras, para que tenha um melhor desenvolvimento. Além da pesquisa de revisão bibliográfica, nesta dissertação também recorreremos à análise documental, pois consideramos o LD, objeto de estudo, como um documento que foi analisado.

Enfim, em consonância com a pesquisa qualitativo interpretativista, de revisão bibliográfica, de natureza exploratória e documental, nossa intenção é compreender teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua em um livro didático do ensino fundamental – anos finais.

2.3 CORPUS DA PESQUISA

No que tange ao *corpus* da pesquisa, trata-se de um *corpus* documental, a saber, um LD de LP, de 7º ano, do Ensino Fundamental II. Intitulado *Araribá Plus Português – 7º ano*. O material é da editora Moderna, com responsabilidade da editora executiva Mônica Franco Jacintho⁶, 4ª edição, 2014. É composto de 8 unidades. O quadro seguinte apresenta as Unidades que organizam o LD.

Quadro 3 – Unidades do Livro Didático *Araribá Plus Português – 7º ano*

Unidades	Abordagem	Temas
Unidade 1	Histórias que explicam o mundo	Mitos
Unidade 2	Na trilhada aventura	Aventura
Unidade 3	Histórias de coragem	Memórias
Unidade 4	Ciência também é aventura	Ciência
Unidade 5	“Ao infinito e além”	Superação
Unidade 6	Em busca de conexão	Novas tecnologias
Unidade 7	Imagens na poesia	Imagens na poesia
Unidade 8	Equidade: respeito e diversidade	Convivência

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Dentre todas essas Unidades, interessa-nos, nesta pesquisa, a Unidade 1. Esta foi selecionada por apresentar a mesma sequência de organização das demais e, por isso, consideramos como uma amostra na análise. Por outro lado, há uma preocupação em trabalhar com a língua por meio da revisão de alguns conteúdos gramaticais.

A Unidade 1 encontra-se assim organizada:

Quadro 4 – Organização da Unidade 1 – Tema Mito

Texto base	Título das (sub)seções	Conteúdo explorado
Pintura Óleo sobre tela. Jean-Baptiste Camille Corot. Orfeu conduzindo Eurídice	Estudo da imagem	Leitura
	Saiba +	Informações sobre o tema
As duas mortes de Eurídice	Contexto	Informações sobre os personagens
	Antes de ler	Leitura: perguntas de antecipação
	Glossário	Sentido dicionarizado de algumas palavras do texto
	Estudo do texto	Compreensão do texto

⁶ Esta coleção não apresenta autores específicos. A autoria é assumida pela Editora Moderna.

	A língua em uso	Adjetivos
	O mito	Questões de leitura sobre o mito explorado Explicações sobre o que é mito
	Para guardar	Esquema sobre como os mitos são tratados nos textos
	E por falar nisso...	Relaciona o tema/personagens do texto com outros textos
	Estudo da Língua I	Revisão: determinantes do substantivo e pronomes
	Para guardar	Quadro síntese do conteúdo gramatical explorado
- A juventude de Jasão (fragmento de um texto da mitologia clássica) - Cartum - Tira - Capa de revista - Fotografia	Aplice seus conhecimentos	Atividades que reforçam os conteúdos gramaticais que estão sendo revisados
Mitomania	Leitura da ora	Leitura
As duas mortes de Eurídice	Estudo da língua II	Revisão: - verbo e locução verbal - flexão verbal - modos e tempos verbais - formas nominais dos verbos
	Para guardar	Quadro síntese do conteúdo gramatical explorado
- Fragmento de um texto de As crônicas de Nárcia - Tira Garfield - Tira Hagar - Tira Grump - Anúncio - Verbo ser (Carlos Drummond de Andrade)	Aplice seus conhecimentos	Atividades que reforçam os conteúdos gramaticais que estão sendo revisados
	Questões da língua	Revisão: acentuação das palavras proparoxítonas e oxítonas
O sol e a lua (lenda da Amazônia)	Leitura e produção de texto	Leitura
	Estudo do texto	Questões de interpretação
	A lenda	Definição de lenda
	Para guardar	Quadro síntese sobre a estrutura de uma lenda
	Produção de texto	Orientações para uma produção oral (reconto) de uma lenda

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Dentre todas essas seções, interessa-nos, nesta pesquisa, analisar como os conteúdos gramaticais foram explorados nas seções *A língua em uso*, *Estudo da*

Língua I e Aplique seus conhecimentos. E, ao olharmos para esses conteúdos e atividades, pretendemos compreender se os encaminhamentos dados percorreram o seguinte percurso, conforme proposições de Geraldi (1997) ⁷para o trabalho com a PAL:

- a) Atividade linguística: tem o texto como ponto de partida para as reflexões sobre a língua;
- b) Atividade epilinguísticas: a partir da linguagem configurada no texto, promove reflexões sobre seu uso/emprego naquele contexto;
- c) Atividade metalinguística: sistematiza-se a língua, classificando-a, categorizando-a, conforme princípios da gramática.

Trata-se, de acordo com Geraldi (1997), de atividades que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem, respectivamente.

É com essa orientação, portanto, que analisaremos atividades propostas na Unidade 1 no próximo capítulo.

⁷ Cujas reflexões teóricas foram apresentadas na página 38.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DO CORPUS

O LD é uma ferramenta de grande importância para o professor e o aluno no desenvolvimento dos conteúdos que são trabalhados sem sala de aula. Devido a sua importância e presença constante nas escolas, interessa-nos analisar e responder, neste capítulo, a seguinte pergunta de pesquisa: *que relação há entre o ensino da gramática, a PAL e o LD Araribá Plus Português– 7º ano– da Editora Moderna (2014)?* Com o intuito de responder a esse questionamento à luz das reflexões teóricas que apresentamos no primeiro capítulo, nosso intento é atender ao seguinte objetivo específico: *verificar como o LD encaminha o trabalho com a língua, relacionando-o com o ensino da gramática e a PAL.*

Para isso, selecionamos para análise algumas atividades que constam na Unidade 1 do referido LD, olhando mais atentamente para as seguintes seções: a) A língua em uso: e seus sentidos; b) Estudo da língua I; e c) Aplique seus conhecimentos. Embora tenhamos focado a análise em parte de uma unidade do livro, fizemos um estudo de todo o material para que pudéssemos ter mais propriedade sobre o nosso objeto de estudo: a PAL.

Antes, porém, de focarmos neste objeto, em específico, entendemos que é preciso situar o LD em um contexto: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que faremos na primeira seção. Apresentamos, também, na segunda seção, a coleção *Araribá Plus Português* e, dentro dela, o LD do 7º ano. Na terceira seção é que efetivamente faremos a análise.

3.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Conforme informações apresentadas por Souza (2011), o Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD) foi criado pelo governo federal para legislar sobre políticas do LD. Inicialmente, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão encarregado pela sua execução. A criação desse órgão foi para contribuir e dar maior legitimação ao LD nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção.

Posteriormente, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, institui-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), designando sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no País. A consolidação da legislação sobre a produção, importação e utilização do LD deu-se em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, que autorizou ao professor a escolha do livro que seria utilizado pelos alunos para atender às exigências metodológicas de ensino e aprendizagem a cada disciplina.

Em 1966, o MEC estabeleceu um acordo com o *United States Agency for International Development* (USAID) para coordenar ações referentes à produção, edição e distribuição do LD NO Brasil. Pela Portaria nº 35, de 11/03/70, o MEC implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL e, por meio do Decreto nº 77.107, de 4/2/1976, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Naquele mesmo ano, 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do LD, após a extinção do INL e muitas escolas municipais foram excluídas do Programa, devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública. A FENAME foi substituída em 1983 pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Somente em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, de 19/8/1985, que foi criado o PNLD, tendo como função, segundo Souza, “[...] avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas” (SOUZA, 2011, p. 2). Mas, o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD somente foi iniciado em 1996 a partir de uma reconfiguração que sofreu em 1995. Através de um processo de avaliação envolvendo uma equipe de especialistas de cada área, passou-se a analisar as diferentes coleções e fazer pareceres sobre os livros inscritos para o PNLD. Foi assim que surgiu o 1º Guia do Programa Nacional dos Livros Didáticos (GLD).

Esse GLD tem como função apresentar os LD selecionados pelo PNLD, o que é feito por meio de uma resenha. Segundo informações disponibilizadas no Portal do MEC⁸,

⁸Disponível em http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658. Pesquisado em: 07 jul 2018.

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições.

Uma vez criado o PNLD, gradativamente vai sendo ampliado e o MEC passa a adquirir, de forma continuada, LD de alfabetização, LP, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Também passou a ser inserida no Programa a distribuição de dicionários de LP para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries a partir de 2001 e, pela primeira vez na história do Programa, os LD passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.

A partir de 2005, a forma de distribuição dos dicionários foi modificada para priorizar a utilização do material em sala. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

De acordo com informações que se encontram no Portal do MEC⁹

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Programa pode, hoje, ampliar suas ambições, de modo a contribuir, de maneira ainda mais decisiva, para a qualidade da educação brasileira. Todos esses elementos citados pretendem situar como orientadores da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, promovendo mudanças nos processos escolares.

Para ser aprovada pelo PNLD, conforme informações contidas no GLD (BRASIL, 2014)¹⁰, os critérios gerais que nortearam a avaliação naquele ano foram:

⁹Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391 Pesquisado em 01 jul 2018.

¹⁰Optamos pelo GLD de 2014 pelo fato de o LD que estamos analisando ter sido publicado em 2014.

- 1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- 2 Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- 3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- 4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- 5 Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- 6 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção

No que diz respeito mais especificamente aos conteúdos de LP, o PNLD entende que

[...] cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita: 1. aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; 2. desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; 3. ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; 4. desenvolvendo as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral (BRASIL, 2014, p. 15).

Espera-se que os LD promovam o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos, de modo que sejam capazes de refletir sobre o funcionamento da língua e da linguagem.

Já em relação ao trabalho com os elementos linguísticos, o GLD informa que os LD devem ter como objetivo levar o aluno a refletir sobre os aspectos da língua e da linguagem que sejam relevantes para o desenvolvimento de sua proficiência oral e escrita. Para isso, entende que os conteúdos e atividades voltados para a língua devem:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;

3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (BRASIL, 2014, p. 19).

Tivemos interesse em buscar essas informações no GLD (BRASIL, 2014) por dois motivos: primeiro, para ver se a coleção a qual pertence o LD que estamos analisando foi selecionada pelo PNLD; segundo, para ver este LD dialoga com os critérios de análise do PNLD. Ao olharmos para o GLD de 2014 constatamos que a coleção *Araribá Plus Português* não foi selecionada pelo PNLD neste ano. Porém, em uma busca nos Guias já publicados, constatamos que esta coleção foi aprovada pelo PNLD de 2008, no qual consta a resenha da Coleção (Anexo A).

Na seção seguinte, apresentamos a coleção com mais detalhes e procuramos relacionar, mesmo que brevemente, aos critérios de análise do PNLD na perspectiva de compreendê-la melhor.

3.2 PROPOSTA DA COLEÇÃO

A coleção *Araribá Plus Português* (da qual estamos olhando para o livro do 7º ano) faz parte de um Projeto da Editora Moderna que abarca as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Arte. Conforme informações disponibilizadas no site¹², o Projeto

[...] possui uma proposta pedagógica que potencializa o trabalho do professor, além de valorizar a interatividade e a autonomia dos alunos por meio de um programa de atividades que promovem a interdisciplinaridade e a formação cidadã. É um projeto didático inovador e conectado com a realidade brasileira. O projeto foi elaborado a partir de quatro diferenciais inovadores.

Os diferenciais considerados inovadores pela Editora estão voltados para os seguintes aspectos:

- 1) Competência leitora – uma vez que em todas as disciplinas há um programa sistemático de leitura e interpretação de textos, explorando três dimensões: ensinar e aprender a ler; desfrutar da leitura; e ler para aprender. Para isso, informam que os livros trabalham com textos verbais e não verbais que apresentam estrutura clara e linguagem acessível, além de infográficos e conteúdos multimídia que articulam diferentes tipos de

¹²Para falar da coleção, recorreremos principalmente às informações disponíveis em <https://web.moderna.com.br/web/araribaplus/conheca-a-obra>. Pesquisado em 29 jun. 2018.

textos. Além disso, organizam programas de leitura que favorecem a reflexão sobre aspectos sociais, ambientais, culturais, políticos e econômicos; trabalho com vocabulário para aumentar a bagagem cultural dos alunos; e atividades que desenvolvem as habilidades de argumentação, escuta e respeito pelas opiniões divergentes.

- 2) Aprendizagem significativa – a partir da compreensão de que o estudo considera sempre a história pessoal e social dos alunos e seus conhecimentos prévios trazidos do cotidiano, de outras disciplinas e de anos anteriores. Para garantir essa abordagem, informam que os livros de todas as disciplinas propõem leitura de imagens na introdução de cada bloco temático, recursos multimídia inovadores e integrados à proposta de estudo e uma abordagem interdisciplinar que apresenta uma visão não compartimentada dos conteúdos, a fim de facilitar para o aluno a conexão dos objetos de estudo à sua própria vida e realidade.
- 3) Proposta colaborativa - *O Araribá Plus*, segundo a Editora Moderna, é um projeto didático desenvolvido e elaborado por equipes de especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Essa produção colaborativa promove um trabalho com diversidade de visões, interdisciplinaridade e valorização do estudo de temas transversais.
- 4) Hábitos da mente¹³ – essa abordagem se justifica a partir da compreensão dos organizadores de que, em um mundo complexo e em constante mudança, torna-se imprescindível desenvolver habilidades socioemocionais que favoreçam as relações interpessoais e as atitudes conscientes para se adaptar a diferentes situações e ambientes. Nessa direção, propõem: atividades para todas as disciplinas, a fim de desenvolver os nove Hábitos da mente propostos pelo projeto; foco no trabalho com as atitudes que priorizam a flexibilidade na resolução de problemas, a responsabilidade na tomada de decisões e o raciocínio criativo e inovador; orientações para o professor conduzir o trabalho com

¹³Segundo a Editora Moderna, os Hábitos da mente são atitudes ou comportamentos que nos ajudam a resolver as tarefas que surgem todos os dias, desde as mais simples até as mais desafiadoras. Exemplo: controlar a impulsividade, persistir, pensar com flexibilidade, escutar os outros com atenção e empatia, esforçar-se por exatidão e precisão, questionar e levantar problemas, assumir riscos com responsabilidade, pensar e comunicar-se com clareza, aplicar conhecimentos prévios a novas situações (MODERNA 2014).

os Hábitos da mente, motivando o envolvimento dos alunos e favorecendo a aprendizagem contínua, tanto dentro quanto fora das salas de aula.

A coleção de Língua Portuguesa (disciplina que nos interessa nesta pesquisa) está estruturada em quatro volumes sequenciais (6º, 7º, 8º e 9º anos), organizados pela Editora Moderna, em sua 4ª edição (2014), que já na contracapa informa: “Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna”.

Cada livro se divide em oito Unidades, que, por sua vez, são subdivididas em seções. De acordo com a Editora Moderna, as Unidades 1, 2, 3, 4 e 6 focalizam os agrupamentos ligados ao domínio social da cultura literária ficcional (esfera do narrar) e a documentação e memorização das ações humanas (esfera do relatar). A Unidade 5 enfoca o agrupamento relacionado à transmissão e construção de saberes (esfera do expor), ao passo que a Unidade 6 se concentra naquele ligado à discussão de problemas sociais controversos (esfera do argumentar). Na Unidade 7, contempla-se a poesia, que não pode ser submetida ao tratamento do agrupamento de gêneros, conforme a Editora, em decorrência de suas características singulares. Por fim, a Unidade 8 dedica-se aos gêneros multimidiáticos, cuja relevância é de trabalhar as informações diversas da nossa sociedade.

Esse arranjo é observado em todos os livros, exceto no último, correspondente ao 9º ano. Nessa última etapa do Ensino Fundamental – anos finais – os alunos são considerados como às portas da vida adulta. Por isso, a Editora entende que eles são chamados, nessa idade, a desempenhar na sociedade o papel de leitor, ouvinte, espectador e produtor de textos expositivos e argumentativos com maior frequência do que na infância ou nos primeiros anos da adolescência. Por isso, nesse último volume, privilegiam gêneros cujos textos são predominantemente expositivos e argumentativos, dedicando a eles um maior número de unidades. Essa escolha encontra apoio nas orientações dadas pelos PCN (BRASIL, 1998), quando orienta que um dos critérios para estabelecer a sequenciação dos conteúdos deve constituir-se justamente nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Segundo a editora Moderna, a sequenciação dos conteúdos deve prever também um nível ascendente de complexidade. Tendo isso em vista, busca focalizar, na abordagem dos grupos de gêneros em cada volume, um aspecto ou problema linguístico distinto, cujo domínio proporcionará ao aluno o desenvolvimento progressivo da capacidade linguística predominante naquele grupo de gêneros.

Embora mencione o termo “gêneros”, a abordagem em cada Unidade se volta para Temas. Nessa perspectiva, ao explorar cada tema, o enfoque maior recai sobre a tipologia, com destaque na narrativa (com exceção do 9º ano), explorando primeiro o enredo, o diálogo e a descrição de personagem, depois a construção das personagens e do foco narrativo, os aspectos argumentativos na narração ficcional, a construção do humor e, assim por diante, em um *continuum* de dificuldade e complexidade, segundo a Editora.

A Editora Moderna defende ainda que a coleção procurou buscar uma coerência temática dentro de cada Unidade. Nessa direção, explica que a seleção dos dois textos principais em cada Unidade procura contemplar um tema específico, que pode contribuir com a discussão de alguns temas transversais previstos nos documentos oficiais. Com esse intento, a proposta da obra é, de um lado, oferecer ao aluno o contato com a diversidade de gêneros textuais – especialmente na leitura e produção de textos – e, de outro, possibilitara abordagem de temas variados, de interesse do aluno, ou de temas transversais, que podem vir a favorecer o trabalho com os conteúdos atitudinais e a construção de valores.

Ao olharmos para a resenha da coleção (Anexo 1), um dos aspectos mais criticados é com relação ao trabalho com os conhecimentos linguístico-textuais – que, segundo análise, está focado na metalinguagem e na transmissão de conceitos, focando-se com o eixo central da coleção, uma vez que o movimento é predominantemente transmissivo na abordagem dos conhecimentos linguísticos, e o estudo da gramática e da ortografia é descontextualizado, com excesso de nomenclatura tradicional.

Criticam ainda que a seleção dos textos foi organizada principalmente em função dos conhecimentos linguísticos que se quer explorar ao longo das unidades. Assim, os textos da coletânea, embora originais, são, em grande número, curtos ou fragmentados e com poucas possibilidades de contribuir para a formação ética e democrática dos alunos.

De acordo com a nossa compreensão, embora a Editora informe se pautar nas diretrizes dos PCN (BRASIL, 2018), sua proposta de distancia, em alguns aspectos, das orientações desse documento. Um exemplo é o trabalho com os gêneros que, na coleção, fica bastante negligenciado, já que o foco das Unidades está no tema e, a partir dos textos trabalhados, aborda-se prioritariamente a tipologia.

Todavia, destacamos alguns aspectos positivos como a preocupação em estimular os Hábitos da mente, em explorar os conteúdos digitais com objetos multimídias que levam o estudo para além do espaço escolar por meio de galerias iconográficas, vídeos, mapas interativos, animações e jogos estimulam o aluno a relacionar sua realidade aos temas estudados.

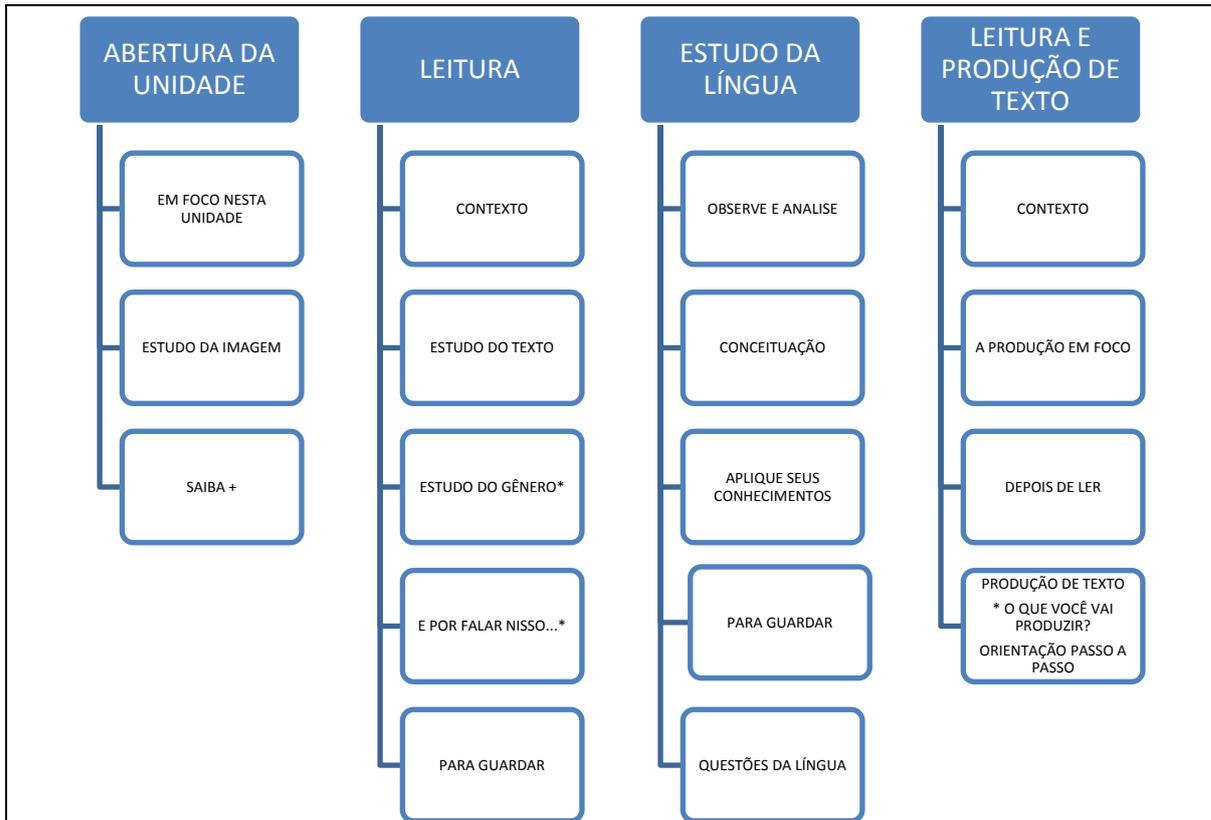
Para melhor conhecer essa coleção, apresentamos, a seguir, com mais detalhes, o LD do 7º ano, uma vez que analisamos parte de uma de suas Unidades.

3.2.1 O LD do 7º ano

O LD *Araribá – 7º ano* – está organizado em 8 unidades, constituindo-se numa proposta de trabalho com a LP para todo um ano letivo. Com esse propósito, prevê-se aproximadamente um mês de trabalho para cada unidade, conforme orientação da coordenação e da própria organização do LD.

Para melhor compreensão de como se organiza cada Unidade do livro, vejamos a figura 2:

Figura 2 – Esquema de uma unidade do LD



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

De um modo geral, a *abertura da Unidade* é feita sempre com um texto imagético relacionado ao tema que será tratado. Ao lado da imagem ou sobreposta a ela, apresenta-se os conteúdos em foco na Unidade; alguns questionamentos ao aluno em relação à imagem e um quadro (Saiba +) com algumas informações relativas ao texto principal que virá nas páginas seguintes.

Na seção *Leitura*, destaca-se, antes do texto principal, um quadro com o *Contexto*¹⁴ do tema que será abordado no texto e alguns questionamentos para *Antes de ler*. Depois, apresenta-se o texto principal, seguido de um glossário. Em *Estudo do Texto*, visualizam-se perguntas de compreensão seguidas de outras atividades que visam explorar *A língua em uso: os sentidos do texto*. Neste recorte, procura-se abordar aspectos normativos da língua a partir de fragmentos do texto principal (esta é uma das seções que iremos analisar). O *Estudo do gênero* não aparece em todas as Unidades, já que várias delas exploram apenas a tipologia. A seção *E por falar nisso...* relaciona o tema do texto principal com outros textos/outros

¹⁴Nesse contexto, procura-se trazer algumas informações a mais sobre o tema, as personagens, o local que envolve o enredo do texto principal. Não se explora quem é o autor do texto, quando e onde foi publicado, veículo de circulação etc.

personagens e, por fim, *Para guardar* é um quadro que resume aspectos/características do gênero, do tema ou da tipologia tratada na Unidade.

A seção *Estudo da Língua* organiza-se com atividades que recuperam fragmentos do texto principal, questionando o funcionamento da língua nesse contexto, dentro de uma abordagem dos conteúdos que se pretende explorar/retomar na Unidade. Em seguida, conceitua-se o conteúdo explorado na atividade anterior. A partir dessa conceituação, espera-se que o aluno aplique seus conhecimentos em atividades que visam à observação, à análise e ao questionamento. Para essas atividades, além de recorrer a fragmentos do texto principal, recorre-se também a outros textos (geralmente tiras) que são, muitas vezes, usados como pretexto para explorar o conteúdo que está sendo abordado. E, *Para guardar* o que foi trabalhado até então, apresenta-se um quadro que sintetiza o conteúdo explorado.

Por fim, a seção *Leitura e Produção de texto* é iniciada com um novo texto, o qual dialoga com o texto inicial em função do tema e, assim como no primeiro, apresenta-se, inicialmente, o contexto. Depois, como o foco agora é a produção textual, apresenta-se ao aluno o que se pretende que ele produza (que gênero ou tipologia). Mas antes da produção, o texto é explorado com questionamentos basicamente em nível de decodificação e, só então, apresenta-se a proposta de produção.

A continuidade dos conteúdos antevê um nível ascendente de complexidade. Por isso, o material busca focalizar, na abordagem dos textos, um aspecto ou problema linguístico distinto, cujo domínio proporcionará ao aluno o desenvolvimento progressivo da capacidade linguística predominante naquele conteúdo.

Com esse objetivo, a unidade propõe o enfoque primeiro no enredo, no diálogo e na descrição das personagens, depois a constatação das personagens e do foco narrativo; na sequência, os aspectos argumentativos do texto e a construção do humor (caso tenha).

Para melhor visualizar a organização das Unidades e os conteúdos explorados no livro do 7º ano, organizamos o quadro seguinte.

Quadro 5: Organização das Unidades do livro do 7º ano.

Unidades	Tema	Leitura	Estudo da língua	Questões da língua	Produção textual
1	Mitos	“As duas mortes de Eurídice” de Christian Grenier. Omito.	Revisão: determinantes do sujeito, pronome e verbos.	Revisão: acentuação das palavras proparoxítonas e oxítonas	Lenda
2	Aventura	“O Hobbit” de J. R. R. Tolkien. O romance de aventura.	Verbo: estrutura, regularidade, tempos do subjuntivo.	Revisão: acentuação nos hiatos.	Continuação de narrativa de aventura.
3	Memórias	“Eu sou Malala” de Malala Yousafzai e Christina Lamb. Autobiografia	Verbo: modo imperativo, substantivação e funções das formas nominais do verbo.	Acentuação dos ditongos abertos.	Relato autobiográfico.
4	Ciência	“Gênio, sim; nerd, não” de Raul Juste Loes. Depoimento.	Elementos de ligação: preposição e conjunção.	Acentos diferenciais.	Entrevista.
5	Superação	“Derek é sucesso” de Portal OndaOn. Notícia.	Morfologia e sintaxe. Frase e oração; período simples e composto; sujeito e predicado; concordância verbal I.	Emprego de X ou CH.	Reportagem.
6	Novas tecnologias	“Pela metade” de Denise Fraga. Crônica argumentativa.	Tipos de sujeitos; concordância verbal II.	Emprego do S, X e Z.	Texto de opinião.
7	Imagens na poesia	“Vento perdido” de Pedro Bandeira; “Na carreira do vento” de Jorge de Lima. Poema.	Verbos de ligação, predicativo do sujeito, tipos de predicado.	Emprego de G e J.	Poema narrativo.
8	Convivência	“Homofobia” do Governo de Fortaleza. Anúncio publicitário.	Transitividade verbal: objeto direto e indireto; adjunto adnominal; adjunto adverbial.	Abreviaturas e siglas.	Anúncio publicitário.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Na resenha (Anexo 1) recomenda-se que, caso se adote a coleção, que o professor dê um tratamento mais específico aos textos literários, de modo a criar situações de leitura que possibilitem o envolvimento, o prazer e a descoberta; que amplie o repertório de gêneros orais públicos; que organize atividades de gramática e de ortografia de modo que haja um equilíbrio em relação aos demais eixos de ensino de LP, e que proporcione ao aluno “[...] 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, 2008, p. 144). E alerta, finalmente, que muitas das atividades demandam recursos didáticos como uma boa biblioteca, acesso à internet e entrevista com diferentes profissionais.

Vejamos, então, como o estudo da língua se encontra organizado no livro *Araribá Plus Português – 7º ano*.

3.3 UM OLHAR ANALÍTICO PARA PARTE DE UMA UNIDADE DO LD

Conforme já destacamos no início deste capítulo, selecionamos a Unidade 1 do livro *Araribá Plus Português – 7º ano* – para responder ao seguinte questionamento de pesquisa: *que relação há entre o ensino de gramática, a PAL e o LD Araribá Plus Português – 7º ano?*

Na perspectiva de responder a esse questionamento, atentamos, na Unidade 1, para as subseções assim denominadas: *A língua em uso: e seus sentidos*, *Estudo da língua I* e *Aplique seus conhecimentos*. A Unidade apresenta, ainda, outras seções que abordam o estudo da língua: *Estudo da língua II* e *Questões da língua*. Todavia, como a metodologia de encaminhamento (parte que nos interessa) se repete idêntica as duas primeiras, optamos analisar apenas parte da Unidade 1.

Para essa análise, recuperamos o encaminhamento proposto por Geraldini (1997) no capítulo 2, ou seja, verificaremos se o trabalho proposto no LD considera:

- a) Atividade linguística: tem o texto como ponto de partida para as reflexões sobre a língua;
- b) Atividade epilinguísticas: a partir da linguagem configurada no texto, promove reflexões sobre seu uso/emprego naquele contexto;
- c) Atividade metalinguística: sistematiza-se a língua, classificando-a, categorizando-a, conforme princípios da gramática.

A Unidade 1 organiza-se em torno do tema mitologia. A abertura desse estudo é feita por meio de um texto não verbal¹⁵, pelo qual introduz o texto principal da Unidade que aparece na página seguinte: *As duas mortes de Eurídice*¹⁶ (Anexo 02). Por meio de reflexões que antecipam o tema, o quadro *Estudo da imagem* apresenta alguns questionamentos ao aluno em relação à imagem (pintura em tela), instigando-o a pensar sobre o que a pintura retrata e a sua relação com o texto que será apresentado a seguir. Além disso, em mais um quadro (Saiba +) apresenta-se algumas informações sobre os personagens do texto principal (Orfeu e Eurídice). Com essa introdução, pretende-se provocar a expectativa nos alunos em relação à leitura do texto que é apresentado na sequência da Unidade.

Após a leitura, há a subseção *Estudo do texto*, com outras subseções para serem trabalhadas: *Compreensão do texto*; *A língua em uso: os sentidos do texto*; *O mito*; *Para guardar*; *E por falar nisso...* Todas essas subseções estão ligadas à interpretação e à análise do texto base. Como nosso foco, neste estudo, é a PAL, não vamos nos ater às atividades de leitura para a compreensão do texto. Interessamos aquelas que se voltam para o estudo na língua na/para compreensão do texto. Por isso, focalizamos, inicialmente, a subseção *A língua em uso: os sentidos do texto*; em seguida, olhamos para a subseção *Estudo da língua I*; e, finalmente, analisamos as atividades da subseção *Aplique seus conhecimentos*.

3.3.1 *A língua em uso: os sentidos do texto*

Nesta subseção analisamos as atividades 1, 2, 3, 4 e 5 que estão mais diretamente voltadas para o estudo da língua. A atividade 6 apenas foi mencionada para informar por completo como a subseção está proposta no LD. Iniciamos na página 19 do LD, atividade 1. Dois trechos do texto base são retomados na atividade, sendo intitulados como “Trecho A” e “Trecho B”, os quais são seguidos de quatro questionamentos para os alunos refletirem sobre a aplicabilidade da língua naquele contexto. Vejamos:

¹⁵Trata-se uma pintura à Óleo sobretela (112,3 X 137,1 cm), de Jean-Baptiste Camille Corot, de 1861, que reproduz Orfeu conduzindo Eurídice do mundo subterrâneo.

¹⁶Trata-se de um fragmento, cujo texto completo encontra-se publicado no livro *Contos e lendas dos heróis da mitologia*, organizado por Christian Grenier, e traduzido por Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Figura 3 – A língua em uso: os sentidos do texto – análise da atividade1.

A língua em uso: os sentidos do texto

1. Leia os dois trechos retirados do texto.

Trecho A

“De repente, Orfeu parou: diante dele estava uma moça de grande beleza.”

Trecho B

“— Quem é você, bela desconhecida? — Orfeu perguntou, finalmente, aproximando-se.”

a) Os dois trechos referem-se a qual personagem?

b) Essa personagem era feia ou bonita? Justifique com palavras do texto.

c) Qual desses trechos representa a fala do narrador e qual representa a fala de uma personagem?

d) Como você identificou qual é a fala da personagem?

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 19).

Os trechos A e B retomam o momento em que o narrador aparece transmitindo ao leitor como caracterizaria a beleza de Eurídice através de atributos marcantes e como Orfeu, em sua fala, descreve a desconhecida. Porém, nos questionamentos, pouco se observa sobre a PAL. Na pergunta “a” retoma-se a personagem, mas leva o aluno a voltar ao texto e refletir sobre o momento que Orfeu encontrava-se perante a bela moça; na “b” há uma tentativa de AL, ao se abordar as qualidades (adjetivos) referentes à personagem, porém não se promove a reflexão necessária quando direciona a resposta do aluno “Essa personagem era feia ou bonita”. Basta apenas voltar no Trecho A que a resposta está lá, pronta. Depois, na questão “c” volta-se para as pessoas do discurso (narrador ou personagem) e, por fim, na “d” questiona-se como a fala da personagem foi identificada, retomando marcas do discurso direto.

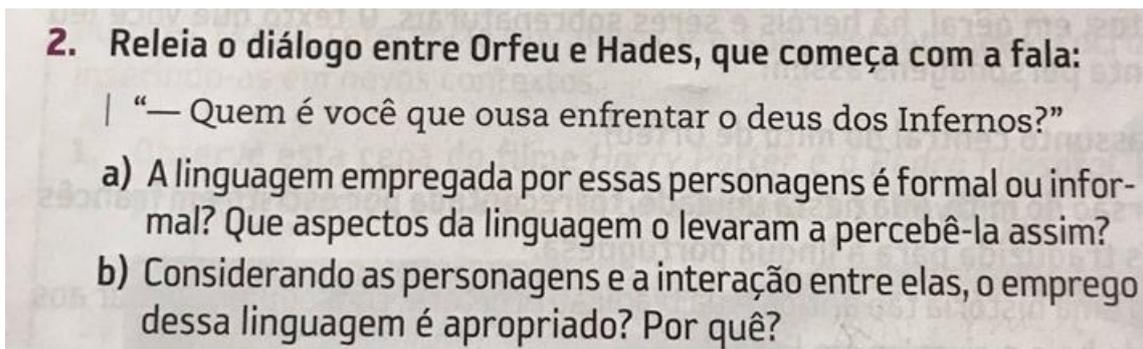
O conteúdo gramatical que poderia ter sido explorado no Trecho A é “adjetivos”, contudo, a forma como a questão “b” foi organizada (e as demais) não estimula o aluno a compreender o porquê seria necessário ter conhecimento sobre quais são as qualidades das personagens para que ele consiga refletir sobre as funções dessas informações para a compreensão do ponto gramatical que é principal na Unidade 1: determinantes do substantivo.

Sendo assim, observa-se que atividade proposta parte de trechos de uma atividade linguística (texto), procura-se provocar um processo de reflexão sobre o texto analisado (atividade epilinguística) momento em que o sujeito retoma o texto para analisar a compreensão dos trechos selecionados, porém detém-se na metalinguagem, pois a preocupação maior é que o aluno identifique as pessoas do discurso narrativo (narrador e personagens).

Todavia, nem esse conhecimento metalinguístico, não foi desenvolvido, pois conceitos e/ou classificações não foram trabalhadas nas atividades. Em concordância com o Geraldini (1997), entendemos que o ensino da nomenclatura gramatical (metalinguagem) não deve ser deixado de lado, pois o aluno precisa conhecer as normas descritivas da língua para adequar-se em determinadas situações comunicativa; entretanto, conhecê-las não é suficiente. Ele precisa saber empregá-las nos diferentes contextos de uso da língua. Para tanto, se a gramática fosse explorada dentro dessas atividades, o aluno teria mais condições de refletir sobre sua função e sobre os sentidos que a envolvem. Nesse caso, ampliariam as possibilidades de reconhecimento da língua em situações diversas que a abrange.

A atividade 2, por sua vez, procura explorar o emprego da linguagem dentro de seu contexto de uso.

Figura 4 – A língua em uso: os sentidos do texto – análise atividade 2.



Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 19).

Nesta atividade, o que está em evidência é o estilo de linguagem empregada nesse fragmento do texto, na perspectiva de provocar reflexões sobre a (in)adequação da linguagem naquela situação, através dos questionamentos e da retomada ao texto. Nesse caso, a linguagem está sendo tomada como objeto de reflexão, no sentido de compreender se a forma como foi empregada naquele

contexto é apropriada ou não. Nesse caso, o texto foi tomado como ponto de partida (atividade linguística); a partir do fragmento, provoca-se a reflexão da linguagem (atividade epilinguística), mas não avança até a metalinguagem, pois não sistematiza como seria a adequação da linguagem entre as personagens.

A atividade 3, por sua vez, trabalha com mais um recortado texto base, que vem seguido dos questionamentos a) e b). Vejamos:

Figura 5 – A língua em uso: os sentidos do texto – análise atividade 3.

3. Releia este trecho do texto.

“Pela dor estranha e deliciosa que lhe apertou o coração, Orfeu compreendeu que o amor que sentia pela bela ninfa era imenso e definitivo.”

a) A sensação de Orfeu é descrita por meio de uma oposição. Indique essa oposição e explique seu significado.

b) Dois adjetivos são usados para caracterizar o amor de Orfeu por Eurídice: **imenso** e **definitivo**. O que eles expressam, considerando o contexto da história?

Fonte: Araribá Plus Português, (MODERNA, 2014, p. 19).

No primeiro questionamento – letra “a” – explica-se que a sensação sentimental da personagem é descrita por meio de uma oposição. E então, pede-se para apontar essa oposição, seguida de uma explicação. Entendemos que essa atividade possibilita dupla interpretação: a) as sensações opostas podem ser demarcadas pelos sentimentos expressos nos substantivos “dor” e “amor”; ou b) pelos adjetivos relacionados à dor: “estranha” e “deliciosa”. Todavia, trata-se inicialmente de uma pergunta de interpretação que pretende preparar o aluno para a reflexão linguística apresentada na questão “b”, por meio da qual induz-se o aluno a perceber a função dos adjetivos.

O conteúdo gramatical “adjetivos” já foi trabalho anteriormente tanto no 5º ano – ensino fundamental I, anos iniciais; quanto no 6º ano – ensino fundamental II. Essa informação foi verificada no planejamento anual dos anos citados, com a coordenação da escola privada de Cascavel, na qual trabalho, e também nos LD do 5º e 6º anos dessa mesma coleção. Neste momento, espera-se que o aluno já tenha conhecimento teórico sobre esse conteúdo para relacioná-lo ao seu contexto de uso;

caso contrário, é necessário fazer a sua retomada para melhor compreensão do exercício.

Pautando-nos em Geraldi (1997), entendemos que a atividade 3 parte de atividade linguística (fragmento do texto base), avança para uma reflexão epilinguística e, se considerarmos que tal conteúdo já é de domínio dos alunos, alcança a categorização metalinguística. Todavia, caso os alunos não relembrem a função gramatical dos adjetivos, parece-nos que esta última etapa fica prejudicada, pois é preciso que os alunos, conscientemente, construam uma metalinguagem sistemática para falar da língua. Porém, se professor fizer a retomada do conteúdo utilizando o texto base como forma para a explicação, por mais que não esteja especificado no livro a informação, teórica sobre os adjetivos, compreenderá sua metalinguagem. “Trata-se aqui de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (GERALDI, 1997, p. 25). Logo, o que se esperaria para atingir essa terceira abordagem, seria retomar as considerações da gramática normativa sobre os adjetivos e sua função na construção de sentidos do texto. Entendemos, então, que houve uma tentativa de PAL quanto à compreensão dos adjetivos e de sua função no texto quando se pergunta “O que eles expressam, considerando o contexto da história”. O que faltou, conforme nossa compreensão pautada em Geraldi (2006[1984]), é o entendimento de que “A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, (2006[1984], 74).

Vejamos, agora, a atividade 4.

Figura 6 – A língua em uso: os sentidos do texto – análise da atividade 4.

- 4. No texto, aparecem outros adjetivos que dão informações importantes sobre os elementos da narrativa.**
- a) Transcreva dois exemplos de adjetivo que você considere importantes na caracterização de uma personagem ou de uma situação.
 - b) Imagine que alguns desses adjetivos que você citou fossem excluídos do texto. Que efeito isso provocaria?

Fonte: Araribá Plus Português, (MODERNA, 2014, p. 19).

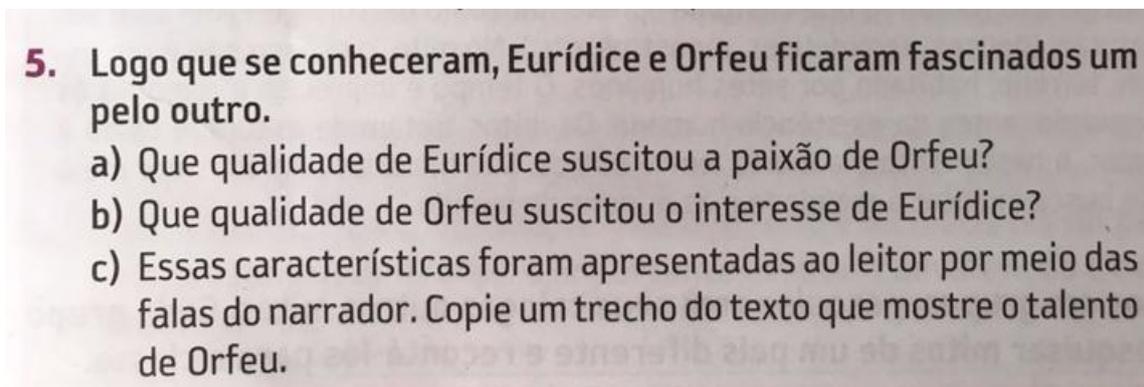
A atividade 4 parece dar continuidade a anterior, pois ao considerar que o aluno já sabe identificar um adjetivo (tendo o conhecimento dos anos anteriores ou preparados pelo professor no 7º ano), solicita-lhe que retorne ao texto (principal) para: a) copiar dois adjetivos; b) refletir sobre seu emprego e os sentidos provocados por eles. Nessa ordem, parte-se do texto (atividade linguística), porque precisa retomar a leitura para encontrar os adjetivos solicitados e atender a questão a); avança para uma atividade metalinguística (ainda na questão a), pois ordena que o aluno a encontrar os adjetivos que acredita serem importantes para a caracterização da personagem ou de uma situação. Na sequência, prossegue com uma atividade epilinguística (questão b), quando faz o aluno refletir sobre a função dos adjetivos na caracterização das personagens e na significação global do texto. Com esse encaminhamento, parece-nos que o LD está em consonância com o que afirma os PCN:

É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições [...] (BRASIL, 1998,p. 28).

Se considerarmos que os alunos já conhecem, teoricamente, os adjetivos, entendemos que essa é uma atividade de AL, uma vez que provoca reflexões sobre o uso da língua dentro de contexto. O aluno pode progredir em relação a compreensão do texto base, ao entender a função do adjetivo na produção de sentidos do texto.

A atividade 5 encontra-se assim organizada:

Figura 7 – A língua em uso: os sentidos do texto – análise da atividade 5.



Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 19).

A atividade se inicia com a retomada de uma informação do texto base e, em seguida, apresentam-se os questionamentos. Se o aluno relacionar esses questionamentos com o que já foi explorado nas atividades anteriores, entenderá que as qualidades são marcadas, no texto, por adjetivos. Porém não há uma relação direta com o conteúdo gramatical. Assim, embora parta do texto (atividade com a linguagem), não articula, conforme orienta Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas com as metalinguísticas. Logo, entendemos que não houve uma PAL, já que o foco recai apenas na metalinguagem (grande beleza, cabelos longos, bela desconhecida, canto bonito). O LD poderia ter apresentado mais questões dentro da atividade 5 para que o aluno, dentro do seu contexto, pudesse observar qual razão para essas palavras serem consideradas adjetivos, a ponto de chamarem a atenção de uma pessoa para se encantar por outra por meio das qualidades.

A atividade 6 volta-se para o sentido que uma palavra pode ter em determinado contexto.

Figura 8 – A língua em uso: os sentidos do texto – análise da atividade 6.

6. O termo mito pode ser empregado em outros contextos. Observe o significado que essa palavra assume nas duas manchetes a seguir.

Derrube dez mitos sobre a sua saúde
Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/adiantamento-mitos-saude-mais-reproduzidos-ao-longo-tempo>>. Acesso em: maio 2014. (Fragmento).

Pelé: relembre a trajetória de um mito do esporte brasileiro
Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/acervo-digital/futebol/pele-relembre-a-trajetoria-de-um-mito-do-esporte-brasileiro/>>. Acesso em: maio 2014. (Fragmento).

a) Qual o significado da palavra **mito** nessas manchetes?
b) A palavra **mito** pode estar relacionada a narrativas como essa que você leu, em que seres fantásticos vivem aventuras em um tempo desconhecido. Que relação pode haver entre os significados que você identificou e esse tipo de narrativa?

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 20).

Ao explorar o sentido da palavra “mito” em dois contextos diferentes, o LD parece dialogar com a compreensão de linguagem como forma de interação, pois mostra ao aluno que o sentido de uma palavra é determinado pelo seu contexto de uso. Como diz Bakhtin (2003[1979]), é no contexto que a palavra ganha vida. No dicionário, ela representa uma língua morta. Por isso, conforme o autor, “[...] toda

palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 113, grifos dos autores). No caso da atividade 6, mostra-se ao aluno que não existe um sentido único para uma palavra. Dependendo de onde a empregamos e para quem a direcionamos, ela pode adquirir sentidos distintos. Se, como diz Geraldi (1997), a AL toma a linguagem como seu objeto de estudo/reflexão, por mais que essa atividade não seja analisada como citada no início do capítulo, entendemos que essa atividade por ser definida como uma PAL, porque tomou uma palavra como objeto de estudo (dentro de um texto – atividade linguística), mostrando, ao aluno, como seus sentidos podem ser alterados, dependendo de onde e para quem é empregada (atividade epilinguística) e ainda a atividade poderia ser ampliada para atingir a metalinguagem, pelo fato de analisar um enunciado verbal.

Ao analisarmos a subseção *A língua em uso: os sentidos do texto* entendemos que predomina, em seus encaminhamentos, uma preocupação em mostrar ao aluno como a língua se comporta dentro de determinado contexto, partindo da atividade linguística. Depois, em algumas atividades, procura reflexões epilinguísticas, mesclando com atividades metalinguísticas, geralmente relacionando essas duas práticas. Sendo assim, entendemos que houve, de um modo geral, entre as 5 atividades analisadas e 1 atividade comentada, a PAL, algumas vezes se aproximando mais; em outras, apresentando um maior distanciamento.

Por meio das atividades, percebemos que há normas a serem aprendidas pelo aluno para que possa usá-las na escrita de textos, conforme a situação de comunicação. Ao professor caberá desenvolvê-las, através de atividades de linguagem (muita leitura/releitura), de reflexão e operação sobre a linguagem e não de metalinguagem pura, porque antes de

[...] saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de saber uma classificação das subordinadas, é preciso ter partilhado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos (FRANCHI, 1987, p.39).

Isso leva os alunos nas aulas de LP refletirem sobre o que está estudando e não se conformarem com o que está estabelecido, pois o ler/escrever é muito mais

que aprender; é por em prática a linguagem em diferentes contextos. É relevante que eles aprendam a questionar e chegar às suas próprias conclusões em relação ao que estão desenvolvendo, não ficando apenas presos ao material didático, mas procurando aplicar o conhecimento ao contexto em que estão inseridos.

3.3.2 Estudo da língua I

O conteúdo gramatical tratado nesta subseção é o conceito de determinantes do substantivo (revisão do ano anterior) e pronome. Inicialmente, destaca a importância de identificar os determinantes em situações de escrita, relacionando-os com os sentidos do texto; em seguida, defende a relevância do pronome na construção textual.

Embora focalize conceitos e normas gramaticais, propõe-se que o conteúdo seja trabalhado a partir de fragmentos do texto principal. E, nessa direção, o LD afirma, segundo consta nas orientações ao professor, que em vez de direcionar o aluno a decorar conceitos gramaticais ou trabalhar com frases isoladas, procura provocá-lo a questionar e levantar problemas sobre o conteúdo gramatical em questão. Vamos conferir se essa orientação se confirma.

Vejamos como se inicia a reflexão:

Figura 9 – Determinantes do substantivos

Audiovisual
Determinantes do substantivo

Determinantes do substantivo

Observe, analise, questione

► **Releia um fragmento do mito de Orfeu, abaixo. É o momento em que Eurídice está brincando com o noivo na festa de casamento, mas é surpreendida por Aristeu.**

“Ao perder o namorado de vista, [Eurídice] correu para se esconder num pequeno bosque. Lá, dois braços fortes a agarraram. Ela gritou de susto e surpresa.
— Não tenha medo — sussurrou uma voz rouca. — Sou eu, Aristeu.”

- Compare a redação original da frase destacada com esta: “Lá, Aristeu a agarrou”. Qual delas ajuda a criar certo mistério em torno de quem agarrou a moça? Como esse efeito é obtido?
- Se essa frase tivesse sido escrita assim: “Lá, braços a agarraram”, o efeito seria o mesmo? Por quê?
- Os termos que acompanham o substantivo **braços** são importantes para o sentido do fragmento. Qual é a classe gramatical dessas palavras?

Os **determinantes do substantivo** definem, informam algo sobre ele, tornando mais particularizada e precisa a noção expressa pelo nome. Sem esses determinantes, as ideias comunicadas pelo substantivo ficariam vagas, imprecisas.

Os **adjetivos** (ou **locuções adjetivas**), os **artigos**, os **pronomes** e os **numerais** podem ser determinantes do substantivo. Veja:

[...] Caronte o fez subir em seu barco. Pouco depois, deixou-o na outra margem, diante de **duas** portas **de bronze** **monumentais**. Lá estavam, cada um em seu trono, **o** **temível** **rei dos Infernos** e **sua** esposa, Perséfone.”

numeral locução adjetiva adjetivo

pronome artigo adjetivo locução adjetiva

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 22).

A atividade retoma a leitura do texto base (atividade linguística) e procura provocar reflexões em a) e b), configuram-se como atividades epilinguísticas, as quais, segundo Geraldi, “[...] resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23). Essa prática pode ser observada, por exemplo, quando o autor, em “a”, promove uma reflexão sobre o emprego do adjetivo no trecho “braços fortes” e suas implicações na construção da narrativa. Assim, observa a diferença em dizer “Lá, braços fortes a agarravam”, em vez de “Lá, Aristeu a agarrou”, provocando a reflexão de que a omissão do sujeito,

nesse caso, cria um suspense que é benéfico para instigar a leitura do texto em estudo. Na sequência, na alternativa “b” leva o aluno a refletir sobre o efeito que provocaria no texto, caso o adjetivo não tivesse sido empregado (Lá, braços a agarraram). E, finalmente, na letra “c”, identifica-se a palavra “braço” como um substantivo e destaca-se a importância das palavras que o acompanham, pedindo que o aluno reconheça sua classe gramatical. No que se refere a essas três atividades, entendemos que são PAL, pois parte de uma atividade linguística, avança para reflexões epilinguísticas e alcança a metalinguagem. Como diz Geraldi (1997), o trabalho com a PAL inclui tanto as questões gramaticais quanto outros aspectos mais amplos do texto, no sentido de propiciar, ao aluno situações de reflexão sobre o texto. E o fato de apresentar, na sequência, uma definição teórica dos *determinantes do substantivo*, conforme princípios da GN, mostra que o ensino da metalinguagem, de forma sistemática, é importante quando se está falando sobre a língua.

Só há que ter cuidado para que esse quadro teórico não seja tomado como conteúdo para ser decorado. A sua compreensão, sim, é importante; mas decorar conceitos, normas e classificações não auxiliam na compreensão da língua em uso. Recuperando as palavras de Britto (1997), mais importante no ensino da língua é a formação de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender e estabelecer relações entre os objetos de estudos e não teóricos da gramática.

Na sequência, com o propósito, segundo a Editora, de que o aluno observe, analise e questione, são desenvolvidas atividades com os pronomes para a compreensão de como eles retomam ou substituem os substantivos, também recorrendo a fragmentos do texto principal.

Figura 10 – Pronomes, exercício 1.

Pronomes

cluiremos aqui, entre os pronomes pessoais, os termos *tu* e *você* (que têm sido as mais usadas em muitas regiões do país para marcar a 2ª pessoa), além de *a gente* (que identifica a 1ª pessoa do plural).

Observe, analise, questione

Vamos rever agora usos importantes dos pronomes na construção dos textos. No fim da seção, reveremos as classificações dos pronomes.

1. Leia outro fragmento do mito de Orfeu.

“Orfeu cantava, percorrendo os campos e bosques de seu país, a Trácia. [...] Seu canto era tão bonito que as pedras do caminho se afastavam para não o machucar, os galhos das árvores se inclinavam para ele e as flores se apressavam em desabrochar para ouvi-lo melhor.”

a) Imagine que esse fragmento não tivesse os pronomes pessoais e possessivos destacados e fosse escrito assim:

Orfeu cantava, percorrendo os campos e bosques do país de Orfeu, a Trácia. [...] O canto de Orfeu era tão bonito que as pedras do caminho se afastavam para não machucar Orfeu, os galhos das árvores se inclinavam para Orfeu e as flores se apressavam em desabrochar para ouvir Orfeu melhor.

b) Explique por que essa escrita é cansativa e enfadonha e, com base nisso, dê a função dos pronomes destacados no fragmento.

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 22-23).

Para explorar os pronomes, parte-se de uma reflexão sobre o seu emprego e em um fragmento do texto principal. Amparando-se em encaminhamentos da Linguística Textual, analisa-o como elemento da coesão referencial, conforme explica Koch (1991). Ao promover uma análise comparativa entre os dois trechos, em um dos quais se retira (propositadamente) os pronomes, repetindo-se, assim, o substantivo, mostra ao aluno a importância dessa classe gramatical na costura de um texto. Dessa forma, a atividade propicia que o aluno compreenda a coesão referencial como um recurso que pode ajudar na produção de um texto, evitando-se a repetição de palavras-chave. Nesse caso, o que está em estudo não é a GN, mas sim os princípios da gramática funcionalista (TRAVAGLIA, 1996), conforme encaminhamentos da Linguística textual.

A atividade que vem em seguida provoca os alunos a refletirem sobre as funções semânticas dos pronomes.

Figura 11 – Pronomes, exercício 2.

2. Observe outros exemplos de emprego dos pronomes.

Texto 1

“O reino das sombras era um lugar de onde ninguém voltava! Hades, **seu** soberano, e o terrível monstro Cérbero, **seu** cão de três cabeças, não permitiam que os mortos deixassem o domínio das trevas.”

Texto 2

“Era tarde demais: a silhueta de Eurídice se apagava, diluindo-se na escuridão. Com um fio de voz, ela ainda conseguiu dizer:
— Orfeu... adeus, **meu** terno amado!”

Texto 3

Cega de raiva, a menina insultou o irmão:
— **Seu** bobo!

■ Indique em que frase os pronomes possessivos exercem cada uma destas funções:

- expressar afeição, carinho;
- expressar desprezo, afronta;
- indicar, de forma objetiva, uma relação de posse entre certo elemento e uma das pessoas do discurso.

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 23).

Consideramos que essa atividade vai além da metalinguagem. Embora esteja voltada para um conteúdo gramatical, faz com que o aluno observe e analise os sentidos que os pronomes podem suscitar, dependendo da forma e onde for empregado. Por isso, consideramos que se trata de mais uma atividade epilinguística, pois, nas palavras de Geraldi (1997), promove reflexão sobre os recursos expressivos que está sendo empregado (no caso, o pronome).

Na sequência, o LD traz uma explicação sobre tipos de pronomes através de conceitos e quadros. As informações são explicitadas conforme as figuras 12 e 13.

Figuras 12 – Conceito sobre os tipos de pronomes – pessoais, possessivos, indefinidos e de tratamento.

Tipos de pronome

Além de se dividir em substantivos e adjetivos, os pronomes podem ser incluídos em uma destas categorias: pessoais, possessivos, indefinidos, de tratamento, demonstrativos e interrogativos.

- Os pronomes pessoais referem-se diretamente às pessoas do discurso.

	Pessoas	Pronomes retos	Pronomes oblíquos
Singular	1 ^a	eu	me, mim, comigo
	2 ^a	tu (você)	te, ti, contigo
	3 ^a	ele, ela	o, a, lhe, se, si, consigo
Plural	1 ^a	nós (a gente)	nos, conosco
	2 ^a	vós (vocês)	vos, convosco
	3 ^a	eles, elas	os, as, lhes, se, si, consigo

- Os pronomes possessivos indicam um vínculo, geralmente de posse (*meu carro*), origem (*meu país*), parentesco (*meus pais*), em relação a uma pessoa do discurso.

Pessoas	Pronomes possessivos
1 ^a	meu(s), minha(s), nosso(s), nossa(s)
2 ^a	teu(s), tua(s), vosso(s), vossa(s) [seu(s), sua(s), de vocês]
3 ^a	seu(s), sua(s), dele(s), dela(s)

- Os pronomes indefinidos conferem aos substantivos uma ideia de generalidade, indefinição. Sempre se referem à 3^a pessoa do discurso e podem ser variáveis ou invariáveis.
 - Variáveis: algum(ns), alguma(s), outro(s), outra(s), muito(s), muita(s), certo(s), certa(s), tanto(s), tanta(s), todo(s), toda(s), vários(s), várias(s).
 - Invariáveis: alguém, ninguém, outrem, tudo, nada, algo, cada.
- Os pronomes de tratamento indicam a forma como nos dirigimos às pessoas. São todos de 3^a pessoa. Alguns exemplos: *Vossa Majestade*, *Vossa Alteza*, *Vossa Senhoria*, *Vossa Excelência*, *Vossa Santidade*, *o(a) senhor(a)*, *ocê*.

Figura 13 – Conceito sobre os tipos de pronomes – demonstrativos e interrogativos.

▪ Os **pronomes demonstrativos** marcam a posição de um elemento (no espaço ou no tempo) em relação às pessoas do discurso. Além disso, são muito empregados para retomar elementos já mencionados em um texto ou anunciar algo que ainda será dito.

Pronomes demonstrativos	Marcação espacial e temporal	Indicação de elementos do texto
este(s), esta(s), isto	Indicam que algo está perto de quem fala (1ª pessoa), no espaço ou no tempo: Este aqui é o meu primo. Ele vai passar esta semana na minha casa.	<ul style="list-style-type: none"> Referem-se a algo que ainda será dito: Queria lhe pedir isto: você me empresta seu caderno? Retomam algo que acabou de ser dito, em contraposição ao que foi dito antes: João e Márcio são irmãos; este gosta de vôlei; aquele, de futebol.
esse(s), essa(s), isso	Indicam que algo está perto daquele com quem se fala (2ª pessoa): Esse aí é o seu caderno.	<ul style="list-style-type: none"> Referem-se a algo que já foi dito: Sei que brigamos, mas vamos esquecer isso.
aquele(s), aquela(s), aquilo	Indicam que algo está longe daquele que fala e daquele com quem se fala (3ª pessoa), no espaço ou no tempo: Aquele menino estava na festa da Márcia. Me lembro de que aquela noite foi a mais fria do ano!	<ul style="list-style-type: none"> Retomam algo que foi dito antes, em contraposição ao que acabou de ser dito: João e Márcio são irmãos; este gosta de vôlei; aquele, de futebol.

▪ Os **pronomes interrogativos** são aqueles usados para formular perguntas diretas e indiretas.

- **Variáveis:** qual(is), quanto(s), quanta(s);
- **Invariáveis:** que, quem.

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 25).

As atividades são complementadas por um trabalho de sistematização metalinguística mais complexa, com exposição teórica de caráter transmissivo, prevalecendo nesse encaminhamento, à metalinguagem. A GN se destaca e ganha força, predominando, assim, com o propósito que se deve alcançar. Ao apresentarem esses quadros, o LD se volta com bastante ênfase para a GN, procurando esgotar todos os elementos que definem/classificam/categorizam os pronomes, distanciando, agora, do texto principal. Podemos relacionar esse encaminhamento com a crítica que o PNLD (BRASIL 2008) apresenta no GLD: um trabalho focado na metalinguagem e na transmissão de conceitos, com excesso de nomenclatura tradicional.

O LD parece compreender que o fato de se explorar determinados elementos gramaticais na sua relação com o sentido do texto, requer que seja esgotado toda a

sua teorização. Nesse caso, questionamos: é necessário? Só por que alguns pronomes possessivos e do caso reto foram empregados no texto e explorados em relação a sua função naquele contexto, precisa-se então trabalhar com o aluno toda a teorização relacionada aos pronomes? Não estaria, assim, contribuindo para a compreensão de que o texto foi usado como pretexto para se chegar ao ensino puramente gramatical?

Ousamos dizer que a gramática poderia ser explorada/trabalhada paulatinamente, conforme a produção de sentidos do texto fosse exigindo a sua compreensão.

Passamos, agora, para a análise de mais uma subseção voltada ao ensino da língua.

3.3.3 Aplique seus conhecimentos

Aplique seus conhecimentos é a próxima subseção da Unidade que se volta para o trabalho com a língua. Nesta subseção, analisamos as atividades 1, 2, 3, 4 e 5 por meio das quais o LD pretende aprofundar o conteúdo gramatical da Unidade 1, qual seja, determinantes dos substantivos e pronomes. Para isso, parte de um fragmento de outro texto que aborda o tema “mitologia”.

Aplique seus conhecimentos, segundo a editora, é uma seção do LD, na qual os conceitos estudados são praticados em exercícios estruturais e, sempre que possível, contextualizados. Nos casos em que aparecem exercícios mais relacionados aos diferentes usos, procura-se integrar os conteúdos trabalhados anteriormente com a interpretação e a análise de textos, de modo que os alunos percebam como os elementos linguísticos e gramaticais contribuem na composição e na construção da expressividade de um texto.

A seguir, observamos se as afirmações da editora se confirmam. Para isso, iniciamos a análise com a figura 14.

Figura 14 – Aplique seus conhecimentos, atividade1.

APLIQUE SEUS CONHECIMENTOS

1. O fragmento abaixo é de outro mito grego: “Os argonautas”. Nele se descreve Quíron, o centauro que cuidou da educação do herói Jasão.

A juventude de Jasão

Numa caverna situada no **rimo** das vertentes rochosas e nevadas do Monte Pélion vivia Quíron, o mais velho e mais sábio dos centauros, essa raça **prodigiosa** cujos corpos eram metade cavalo e metade homem. Quando a força bruta da sua parte inferior começou a declinar, a cabeça do Centauro, ornada de uma barba branca, foi amplamente provida de conhecimentos e experiência, e as suas mãos adquiriram uma rara perícia para **tanger** a harpa de ouro, ao som da qual dava sábios conselhos em linguagem humana. [...]

A. R. HOPE MONCRIEFF.
Mitologia clássica: guia ilustrado. Trad.:
M. F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Estampa, 1997. p. 64. (Fragmento).

a) Que determinantes são usados para construir a imagem de Quíron? Indique também os substantivos determinados em cada caso.

b) Que imagem é construída com esses determinantes?

c) Reescreva o fragmento, mas imagine que você seja um inimigo de Quíron e dos centauros. Assim, em vez de determinantes que contribuam para uma imagem positiva, use aqueles que criem uma má imagem dessas criaturas. Por exemplo, no lugar de “o mais velho e mais sábio dos centauros”, poderia ser “o mais vil e mais cruel dos centauros”.

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 26-27).

Segundo a Editora, a ideia de trazer outros textos é para que o aluno perceba, através do mesmo assunto, o conteúdo trabalhado até o momento. Porém, entendemos que o texto base poderia ser explorado até o final da unidade sem prejudicar o desenvolvimento do conteúdo; pelo contrário, o aluno poderia aprofundar mais o estudo do texto em questão.

Os conceitos revisados e explorados na subseção anterior, por meio de atividades e de exposições teóricas da gramática, são agora praticados em outras atividades com outro texto para leitura. A atividade 1 (figura 14) de um fragmento do texto, parte por meio de um encaminhamento, que o aluno faça uma leitura do texto para poder responder o que foi solicitado. Mas, no caso da questão “a”, parte-se do princípio de que o aluno apresenta compreensão metalinguística da gramática sobre os determinantes dos substantivos para dar conta do que está sendo proposto. Essa

questão fica muito ampla, não direciona o caminho que o aluno deve seguir para uma reflexão da língua. Ela apenas determina o que ele deve fazer, moldando a possível resposta; mas o que ele realmente entende por substantivo? A partir da compreensão que se espera que o aluno tenha a respeito de substantivo, pretende-se verificar como ele vê a ideia de determinar/especificar uma palavra. E, em seguida, pede-se que indique o substantivo.

Na questão “b”, por sua vez, procura-se provocar uma reflexão epilinguística sobre o emprego gramatical dos determinantes e, na questão “c”, por sua vez, instiga o aluno a fazer uso dos determinantes, contudo redirecionando os sentidos do texto. Porém, dentro do contexto em que o aluno está inserido, pode haver divergências do que é “má imagem” em relação a alguém ou alguma coisa. Logo, entendemos que esta atividade sustenta-se em um viés epilinguístico, pois, assim como afirma Possenti (1997), não basta saber de cor algumas regras gramaticais para dizer que se conhece uma língua; é preciso saber empregar essas regras e perceber seus efeitos na produção de sentidos do texto para efetivamente refletir sobre a língua em uso. Por assim se organizar, entendemos que a atividade 1, embora promova reflexões (questão b) e instigue o emprego do elemento estudado (questão c), sustenta-se primordialmente na metalinguagem (questão a) que é a base das demais questões. Por isso, parece-nos que não contempla uma PAL, conforme Geraldi (1997).

Vale destacarmos ainda que o conteúdo explorado (determinante) atende os preceitos da Gramática Descritiva, conforme explicações de Travaglia (1996).

Vejamos, agora, a atividade 2 apresentada na figura 15.

Figura 15 – Aplique seus conhecimentos, atividade 2.

2. Leia o cartum abaixo.



Medusa

Era uma das três Górgonas, monstros mitológicos gregos de imensa beleza, mas terríveis e sem escrúpulos. A Medusa tinha serpentes no lugar dos cabelos e transformava em pedra qualquer ser que olhasse diretamente nos olhos dela.

a) Quem é a personagem do cartum? Justifique.

b) Identifique o determinante que aparece no cartum, informe a classe gramatical dele e o substantivo a que se refere.

c) Em geral, qual é o sentido desse determinante quando ele aparece em uma embalagem de xampu?

d) E qual é o sentido desse determinante no cartum?

e) Com base em suas respostas anteriores, explique como esse determinante ajuda a produzir o humor no cartum.

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 27).

O objetivo da atividade 2 é reforçar, por meio de um texto do gênero cartum (que aborda também o tema da Unidade - mito), a compreensão de um dos conteúdos explorada na Unidade (determinantes do substantivo). Tendo esse texto como ponto de partida (atividade linguística), pretende-se que o aluno amplie seus conhecimentos a respeito da mitologia grega, apresentando, paralelamente ao texto, um quadro com uma rápida informação sobre Medusa. As informações fornecidas pelo LD não são suficientes para o aluno compreender a história desse mito e a relação que ele tem com a frase do cartum, porque a ideia de cabelos normais pode ser diferenciada para cada indivíduo.

A partir desse texto, explora-se, inicialmente (questão a), quem é a personagem do texto. O aluno só consegue identificar que é Medusa, mas pode não compreender quem ela realmente foi, para chegar ao entendimento que este cartum está sendo usado para relacionar o mesmo assunto, Mito, ao texto base trabalhado. Na sequência, a atividade “b” segue para análise metalinguística, deixando em segundo plano a epilinguística. Esta análise tem grande relevância no contexto porque leva o aluno a compreender que há como aprender a gramática sem decorar regras, mas refletindo seu uso dentro do contexto trabalhado, dado que “aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...)” (GERALDI, 1997, p.64). À vista disso, não se leva em consideração partes importantes da elaboração, do amadurecimento e da organização do pensamento dos alunos para que a linguagem seja trabalhada no ensino de língua.

A questão “c” procura deslocar o sentido do determinante (normais) para outro contexto de uso (rótulos de xampu) e, finalmente, as questões “d” e “e” pretendem provocar reflexões sobre o sentido que o determinante instaura no texto em análise. Embora haja toda uma preocupação em estimular reflexões sobre o emprego desse conteúdo gramatical naquele contexto de uso, a leitura do texto fica negligenciada em função de explorar o conteúdo gramatical em estudo.

Compreendemos, assim como Antunes (2007), que todo texto verbal se sustenta em uma língua e, portanto, em uma gramática. Logo, compreendê-la dentro de seu contexto de uso é fundamental. Todavia, essa compreensão da língua não invalida o conteúdo do texto que, em nosso entendimento, sobrepõe-se ao conteúdo gramatical. Conforme crítica apresentada na resenha (Anexo 1), “[...] a seleção dos textos foi organizada principalmente em função dos conhecimentos linguísticos que se quer explorar ao longo das unidades” (BRASIL, 2008, p.142).

A atividade 3 recorre a dois textos: o primeiro, de Hagar; e o segundo, de Calvin. O propósito, com esses textos, é explorar os pronomes, o outro conteúdo gramatical da Unidade 1. A figura 16 apresenta os textos e as atividades que lhes seguem. Podemos observar nas questões “a” e “c” dois questionamentos que instigam o aluno a reconhecer o que o provoca o humor nas duas tiras. Depois, as questões “b” e “d” induzem o aluno a completar uma lacuna deixada nas tiras, empregando, para isso, um pronome demonstrativo e, seguida, justificar sua escolha e explicar a função do pronome. Vejamos:

Figura 16 – Aplique seus conhecimentos, exercício 3.

3. Leia as tiras a seguir.

Tira 1

HAGAR

CHRIS BROWNE

POR QUE FICO CATANDO AS COISAS QUE VOCÊ DEIXA LARGADAS? POR QUÊ? POR QUÊ?

É PORQUE AINDA TENHO CHARME JUVENIL QUE ATRAIU VOCÊ ANOS ATRÁS?

Tira 2

CALVIN

BILL WATTERSON

VIU O ESQUELETO DE DINOSSAURO QUE NÓS ENCONTRAMOS E MONTAMOS?

EU VOU LIGAR PARA O MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL E OFERECER PARA ELES POR 10 BILHÕES DE DÓLARES.

ESSES SÃO... OSSOS PECULIARES.

VOCE ACHA QUE EU POSSO PEDIR MAIS DINHEIROS?

NÃO FOI BEM QUE EU QUIS DIZER.

a) O que provoca o humor na tira 1?

b) Que pronome demonstrativo substitui adequadamente a tarja da tira 1? Justifique sua escolha.

c) E na tira 2, o que provoca o humor?

d) Que pronome demonstrativo substitui adequadamente a tarja da tira 2? Explique a função do pronome no texto.

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 27-28).

Pautadas em nossa compreensão de leitura, as atividades propostas nas letras “a” e “c” ajudam o aluno a compreender os textos; pois o reconhecimento do humor requer sua compreensão global.

Avançando para as questões seguintes, verificamos o encaminhamento para uma atividade metalinguística, que não foi desenvolvida com êxito. Entendemos que para atingir o objetivo, poderia ser desenvolvida a atividade pelos alunos para

provarem seu conhecimento sistemático e classificatório dos fatos de uma língua, e não apenas encontrar um pronome “adequado” para completar a tira, sem saber se realmente a palavra inserida seria a mais apropriada para a compreensão das tirinhas. Através desse caso, concordamos com a crítica tecida pelo PNLD: “As atividades de leitura favorecem o desenvolvimento de capacidades básicas (localização e reprodução de informação, produção de inferências), mas não promovem satisfatoriamente capacidades de reflexão e crítica” (BRASIL 2008, p. 142). Logo, os dois textos são também apresentados como pretexto para se explorar o conteúdo gramatical. Prevalece, assim, uma concepção estruturalista da linguagem, centrada na importância do código, desconsiderando-se, assim, o que defende Costa-Hübes (2017):

[...] estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação. Tal premissa remete ao papel do sujeito autor e leitor de textos que, ao se colocar nessa posição, precisa compreender os fatores que envolvem um processo discursivo, o que exige, muitas vezes, ter conhecimento sobre o gênero discursivo que sustenta aquela enunciação, o contexto que a envolve, assim como considerar os elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional) (COSTA-HÜBES, 2017, p. 272).

A função da escola/ professor é ampliar a capacidade linguística que o aluno já possui por meio de atividades que envolvam a leitura, a produção textual e a AL. Nesse caso, entendemos que a preocupação maior ainda recaiu sobre a gramática, desconsiderando o contexto em que a língua é empregada.

A atividade 4, por sua vez, pretende explorar uma capa de revista. Mais uma vez o texto é selecionado em função do conteúdo gramatical que se pretende explorar. Vejamos:

Figura 17 – Aplique seus conhecimentos – Atividade4

4. Na capa de revista abaixo, há uma chamada principal composta por título e subtítulo. Leia-a para responder às questões seguintes.



a) Identifique o pronome que aparece na chamada e classifique-o.

b) Qual é o substantivo retomado por esse pronome e que fica subentendido depois dele?

c) Além de retomar o substantivo e, assim, manter a coesão no texto, esse pronome tem a função de chamar a atenção do leitor e tentar convencê-lo a comprar a revista. Explique por quê.

Fonte: Araribá Plus Português (MODERNA, 2014, p. 28).

A atividade 4 reporta a imagem de uma capa de revista de grande circulação nacional “Super Interessante” e solicita ao aluno que observe o título e o subtítulo da revista, identificando o pronome que aparece nessas informações. Em “a”, cobra a identificação e a classificação do pronome que aparece no título e subtítulo. Nesse caso, o aluno não precisa compreender o texto em toda a sua amplitude (escrita e imagem), mas simplesmente basta identificar e classificar o tipo de pronome utilizado. Reportando-nos a Soares (2002), recorre-se ao texto apenas para explorar a gramática.

Nas alternativas “b”, exige que o aluno recupere o substantivo a que o pronome se refere. Não há reflexões ou quaisquer relações com os sentidos que essa chamada de capa pretende provocar. Se retomarmos os PCN, encontraremos que

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira *articulada e simultânea* no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos [...] (BRASIL, 1998, p. 78 – grifos nossos).

Logo, entendemos que as questões “a” e “b” tem pouca consideração com a análise linguística, porque não produz reflexão entre o texto e sua realidade; explora apenas a gramática em detrimento do contexto em que foi empregada. Por ser assim, entendemos que se caracterizam apenas como atividades gramaticais (ou metalinguagem), mas dentro da abordagem da Linguística Textual.

Portanto, esses exercícios remetem ao que Geraldí (1997) denomina de atividades de metalinguagem, entendendo-as como desvinculadas do processo de interação, tendo como foco a nomeação e classificação de termos. Por isso, a atividade não atinge o objetivo da PAL, uma vez que não leva em consideração os aspectos linguísticos envolvidos no momento da produção, como interlocutor, situação comunicativa, gênero textual, suporte, entre outros. O que prevalece é a coesão referencial instaurado pelo emprego do pronome.

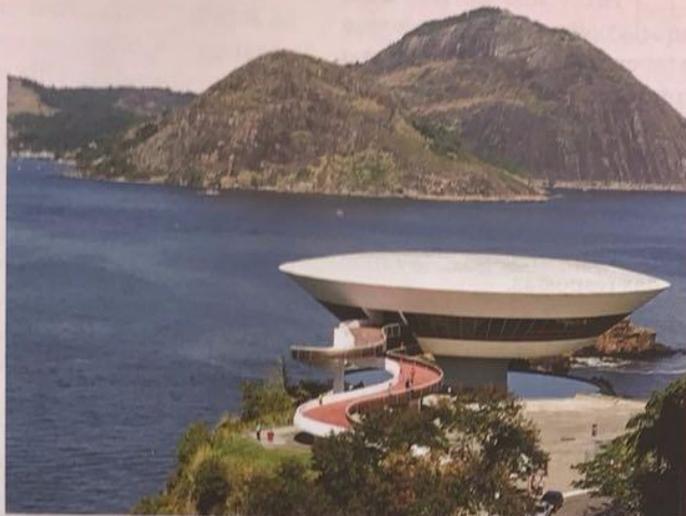
A questão “c”, por sua vez, tenta estabelecer uma relação entre o texto e o leitor por meio da compreensão do uso do pronome naquele contexto, mas, assim como foi configurada, não se caracteriza nem como uma PAL, nem como uma atividade gramatical. Aproxima-se mais de uma atividade de leitura que visa explorar a inferenciação.

Na sequência, na figura 18, o texto apresentado para o aluno analisar é um fragmento de uma reportagem publicada na revista Trip, que acompanha uma fotografia de uma obra arquitetônica de um dos maiores arquitetos do mundo (Oscar Niemeyer). Na reportagem, destaca-se o fotógrafo alemão Olaf Heine e sua paixão em fotografar nosso país, que resultou na publicação de um livro. Para explorar “o texto”, as questões se voltam para o reconhecimento dos adjetivos referentes à cultura brasileira. Vejamos.

Figura 18 – Aplique seus conhecimentos, exercício 5.

5. Leia o trecho inicial de um texto que apresenta o trabalho de um fotógrafo.

Os gringo pira



Vista do Museu de Arte Contemporânea de Niterói (RJ), obra do arquiteto Oscar Niemeyer, com a Enseada de São Francisco ao fundo. Foto de 2013.

Em 2010, o fotógrafo alemão Olaf Heine se cansou do **pragmatismo teutônico** e veio conhecer as linhas **sinuosas** do Brasil. “As conquistas do meu povo hoje são quase todas no campo tecnológico, algo frio e estéril. Se eu olho para a arquitetura de Niemeyer, ouço um disco de João Gilberto ou me empolgo com os dribles de Pelé ou Ronaldinho, tudo é caloroso, simples, curvilíneo, amigável e jovial”, afirma. Desde então, ele fez mais de 12 viagens ao país, nas quais aprofundou seu conhecimento sobre a cultura brasileira, enquanto tentava se distanciar dos **clichês** na hora de fotografar. Dessas jornadas surgiu o material reunido no livro *Brazil* (TeNeues Publishers), com lançamento programado para abril e distribuição para 60 países [...].

Trip, n. 230, mar. 2014. p. 34. (Fragmento).

Oscar Niemeyer

Nasceu no Rio de Janeiro em 1907 e lá faleceu em 2012. É considerado um dos maiores arquitetos do mundo, um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento da arquitetura moderna. Seu trabalho é conhecido pelo uso das curvas e de formas abstratas. São de sua autoria alguns famosos edifícios brasileiros, como os prédios da Pampulha, em Belo Horizonte, os prédios públicos de Brasília, o edifício Copan, em São Paulo, e o Museu de Arte Contemporânea de Niterói (RJ).

GLOSSÁRIO

Pragmatismo: praticidade, objetividade.

Teutônico: relativo à Alemanha ou aos alemães.

Sinuosas: curvilíneas.

Clichês: ideias generalizadoras, desgastadas e nem sempre verdadeiras a respeito de um país, um grupo social, uma profissão, etc.

a) Que adjetivos são usados, na fala do fotógrafo e também do jornalista que o apresenta, para caracterizar a cultura brasileira?

b) E para caracterizar a cultura alemã?

c) O contraste entre esses adjetivos sugere a preferência do fotógrafo por fazer trabalhos no Brasil. Explique essa afirmação.

d) Considerando a avaliação de Olaf Heine sobre a cultura alemã, explique por que o redator utilizou a expressão **pragmatismo teutônico**.

e) O título do texto faz referência à expressão popular “as mina pira”. Explique o sentido dessa expressão e, com base nele, o sentido do título do texto.

As questões “a” e “b” se voltam apenas para a identificação dos adjetivos para caracterizar a cultura brasileira e alemã, respectivamente. Trata-se de encaminhamentos metalinguísticos cujo propósito é identificar o conteúdo gramatical que está sendo explorado. Mais uma vez, conforme Soares (2002), o texto foi usado como pretexto ao explorar o conteúdo em foco.

Na alternativa “c”, assim como a “d” são questões de leitura e exigem a capacidade de realizar inferências, interpretar vocábulos diferenciados de seu cotidiano (no caso, os adjetivos explorados nas questões anteriores), bem como redigir as respostas com suas próprias palavras, mas para que o aluno pudesse chegar a essas informações necessitaria de uma análise prévia do texto. Britto (1997) diz que a língua se aprende na medida em que, operando com ela, comparam-se expressões, experimentando novos modos de construção e, investindo nas formas linguísticas de significação. Para que haja uma significação, é necessária uma reorientação do ensino de língua materna, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, em vez de exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva).

No decorrer dos estudos, percebemos que AL, em uma perspectiva sociointeracionista da língua, apresenta como objetivo central refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, considerando o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever os textos de língua portuguesa. Ao analisar as atividades da Unidade 1 do LD *Araribá Plus*, constatamos que a PAL é pouco desenvolvida nas seções, ainda que algumas atividades procurem levar os alunos a refletirem sobre a linguagem apresentada no texto principal. Porém, são poucos esses encaminhamentos, se comparados com o número de propostas do material.

Assim, a partir das seções analisadas do livro selecionado e considerando as categorias de análise, entendemos que embora algumas atividades atendam aos propósitos da PAL, a maioria delas centra-se na metalinguagem, o que nos permite concordar com a avaliação apresentada pelo PNLD: “[...] o movimento é predominantemente transmissivo na abordagem dos conhecimentos linguísticos, e o estudo da gramática e da ortografia é descontextualizado, com excesso de nomenclatura tradicional” (BRASIL, 2008, p.141).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa nos propomos a discutir aspectos relacionados às *práticas de análise linguística no livro didático*, mais especificamente, analisando o livro *Araribá Plus Português – 7º ano*. Nosso objetivo, ao voltar-nos para esse tema e para o *corpus* de análise, foi compreender teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua no livro didático do ensino fundamental – anos finais.

O objetivo geral ancorou-se no questionamento que percorreu toda a pesquisa: *Que relação há entre o ensino de gramática, a PAL e o LD Araribá Plus Português – 7º ano?*

Essa pergunta, por sua vez, permitiu-nos traçar os seguintes objetivos específicos: a) Aprofundar teoricamente o conceito de PAL, estabelecendo relações com o ensino da gramática; b) Verificar como o livro didático encaminha o trabalho com a língua, relacionando-o com o ensino da gramática e com a PAL.

Atendendo ao primeiro objetivo específico, a pesquisa de revisão bibliográfica nos permitiu compreender que a PAL é uma alternativa para ajudar a preencher a lacuna que há entre a teoria e a prática na formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho com a língua em sala de aula. Além de poder realizar as práticas palpáveis de análise da língua em uso, a realização de criação de propostas de ensino dentro de um contexto, tendo um comprometimento com as orientações oficiais e com o saber científico construído na área dos estudos linguísticos ajudará no melhor desempenho do aluno, enquanto membro de uma sociedade.

Outro fator que a pesquisa nos permitiu compreender é que a AL nos permite explorar um texto a partir de sua constituição linguística, compreendendo melhor a função de elementos gramaticais como: pronomes, verbos, advérbios entre outros, na constituição do texto; como esses elementos costuram as partes do texto, produzindo sentidos que serão recuperados na leitura. Portanto, percebemos que a análise linguística aparece como uma alternativa didática para dar suporte aos alunos quanto às práticas de leitura e produção de textos, possibilitando uma maior reflexão a respeito dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Ao relacionarmos essa compreensão teórica de PAL e de ensino de gramática com o nosso objeto de análise, mais especificamente, o LD *Araribá Plus*

Português – 7º ano – atentando-nos para o estudo da língua apresentado na Unidade 1, pudemos responder à pergunta de pesquisa e atender, respectivamente, ao segundo objetivo específico.

Nesse processo de análise exploratória e documental, constatamos que as atividades analisadas, na sua maioria, tendem mais ao ensino da gramática, pois a maior parte das atividades não considera o percurso proposto por Geraldini (1997): partir de uma atividade linguística (o texto), avançar para atividades epilinguísticas em sua relação com a metalinguagem. As atividades analisadas, na maioria dita as regras, normas gramaticais de uma língua sem, contudo, promover reflexões.

Poucos foram os casos analisados que se aproximaram da PAL, a exemplo disso temos a figura 4 (atividade 2) e a figura 6 (atividade 4), que provocam algumas reflexões sobre o uso da língua.

A coleção ainda trabalha, na sua maioria, de forma tradicional em muitos conteúdos gramaticais. Verificamos que o LD analisado favorece, em sua constituição, uma concepção de ensino de língua que não prioriza a funcionalidade dos fenômenos linguísticos, por isso acaba afastando-se da concepção adotada na PAL.

Estamos cientes de que nossa análise limitou-se a apenas uma parte de uma Unidade de um LD e que, por isso, não podemos generalizá-la. Porém, ela aponta para certo distanciamento que há entre o que preconizam os documentos parametrizadores e o que realmente se apresenta no LD. Documentos como PCN e DCE compreendem a PAL com um dos eixos articuladores do ensino de LP, de modo que se promovam reflexões sobre o emprego da língua em diferentes contextos. Porém, a análise do LD que empreendemos revela que essa orientação não é devidamente contemplada.

E em outras coleções, como a proposta se consolida? Esta pergunta aponta para a necessidade de que mais pesquisas possam ser desenvolvidas sobre esse tema, abrangendo outras séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, observando como a língua está sendo ensinada em cada etapa escolar. Sugerimos, ainda, uma pesquisa de campo, procurando averiguar na prática de sala de aula como ocorre e acontece o ensino da PAL.

De qualquer modo, acreditamos que a pesquisa desenvolvida reitera a necessidade e a importância de que os encaminhamentos das atividades nas aulas de LP sejam subsidiados pela PAL. As reflexões que exibimos não teve a pretensão

de esgotar o assunto; mas sim de introduzi-lo na perspectiva de seja ainda retomado por outros pesquisadores. Por outro lado, não foi nossa intenção demonstrar uma inovação referente à PAL no LD, mas ampliar conhecimentos a respeito do tema para que saibamos como agir a partir da teoria exposta para, conseqüentemente, analisar com mais propriedade os livros didáticos que chegarem até nossas mãos, completando as lacunas que porventura percebermos. Afinal, estamos cientes de que o LD é apenas um material de apoio na sala de aula e que cabe a nós, professores, tomarmos atitudes conscientes para conduzir o ensino com autonomia e propriedade intelectual.

Através das diversas leituras sobre o tema pudemos observar a importância de desenvolver as atividades de LP como uma

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

Finalmente, pelo fato de as discussões expostas nesta pesquisa não se esgotarem frente aos possíveis estudos sobre a PAL, esperamos que este estudo desencadeie novas discussões a respeito dessa prática, não só nos anos finais do Ensino Fundamental, mas também nos demais seguimentos do ensino.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. A análise linguística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, Vol. 38, nº 2, p. 75-88, maio-agosto. 2009.

ARARIBÁ Plus – Língua Portuguesa – 7º ano. São Paulo: Moderna, 2014.

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola. 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11.ed. São Paulo: Ática, 1986.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1985. [Disponível em Acesso em 28.06.2018].

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN JUNIOR, C.S. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Departamento de Linguística Aplicada. São Paulo: UNICAMP, 2005.

CARDOSO, Ana Carolina Simões. **Linguagem, discurso e ideologia**. Disponível em < <http://linguagensdialogos.com.br/2010.1/textos/09ens-AnaCarolina.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Afinal o que é Linguística Aplicada?*In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

_____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHIZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Uma tentativa de análise Linguística de um texto do gênero “Relato Histórico”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.

_____. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), V. 7, N. 14, p.270-294, 2017.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: _____. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FARACO, Carlos A. **Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio**. **Revista D.E.L.T.A**, n. 17, 2001, volume especial.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-35, 2009.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de Metodologia**, 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FENILLI, Lays Maynara Favero. **A compreensão didática da prática de análise linguística: O que dizem os professores**. 2016. 81p. Monografia (Curso de Letras – Português/Inglês). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

FRANCHI, Carlos et al. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Criatividade e gramática. Trabalhos em Linguística Aplicada**. V. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <Disphhttp://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>.

FREITAS, Silvane Aparecida de; SILVA, Geraldo Jose da Silva. A prática de análise linguística no livro didático: atividade de reflexão sobre a linguagem. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.216-230, Jul-Dez 2016.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; CANDIDO, Denise. **A prática de análise linguística nos livros didáticos: um estudo comparativo**. *Web Revista Linguagem*, Educação e Memória, p. 63-93, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HEINECK, Francieli; PINTON, Francieli Matzenbacher. **A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção**. *Domínios de linguagem*. V.8, n. 1, p. 439-458.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultix, 1973.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. *Em aberto*, Brasília: ano 16,n. 69, jan./mar. 1996. p. 3-9. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>. Acesso em 26 fev. 2017.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela et al. (Org.); **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MODERNA, Editora. **Araribá Plus – Português 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm Orientado a Pesquisa**. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 311-351.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: **Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-americano de Línguas**, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)**.v.1. ed1. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/ CCE/ UFSC, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**, 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas. Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, Sueder. A análise linguística no livro didático:Um olhar sobre reflexivo sobre a coleção *português: linguagens* e sua articulação com o PNLD, PCN e PCN+. **Alumni - Revista discente da UNIABEU**. Vol.4, nº 8, p. 42-52, dez. 2016.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Orgs.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-28.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

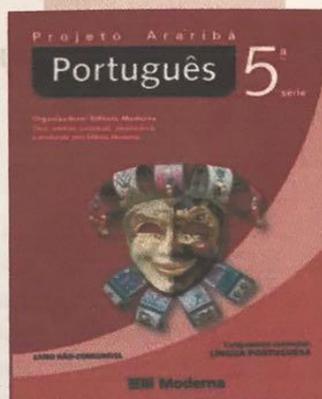
_____.Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 – RESENHA DO PROJETO ARARIBÁ PLUS – PNLD.

Projeto Araribá - Português
064COL01

Obra coletiva produzida
pela Editora Moderna



Editora Moderna

Síntese

Nesta coleção, a leitura, a produção escrita e a reflexão lingüística articulam-se em torno de conhecimentos relacionados à construção do texto, considerando diferentes tipos ou gêneros textuais. Na abordagem dos aspectos gramaticais e ortográficos, predomina a transmissão, com ênfase nos conteúdos morfossintáticos. Há projetos que demandam a produção de gêneros orais formais, mas esse trabalho não é suficientemente orientado. A obra apresenta critérios de avaliação, que instrumentalizam o professor e o aluno no acompanhamento do processo de aprendizagem.

Quadro Esquemático

Ponto Forte	Articulação entre leitura, produção de textos e conhecimentos lingüístico-textuais.
Ponto Fraco	Propostas de produção de textos limitadas à circulação no ambiente escolar.
Destaque	Proposta de instrumentos de avaliação.
Adequação ao tempo escolar	Uma unidade de ensino por mês; um projeto ao final de cada unidade.
Manual do Professor	Boa organização na apresentação dos pressupostos teóricos, da estrutura e dos objetivos da obra. Respostas das atividades ao lado das propostas, na reprodução do Livro do Aluno; orientações complementares no encarte dirigido ao professor.

Descrição

Nos quatro volumes, as unidades organizam-se em torno de um tema de estudo lingüístico relacionado a aspectos da construção de diferentes tipos ou gêneros textuais (por exemplo: o narrador, o ponto de vista e o personagem no texto

narrativo; diferentes modos de descrição, estruturas do texto expositivo; o espaço, a forma e as imagens no poema). Todas as unidades terminam com um projeto ou uma seção que orienta e prepara a realização de um projeto.

Os livros têm oito unidades, com seções regulares. A seção *Estudo do texto* explora a compreensão dos textos, o conhecimento lingüístico-textual e alguns aspectos do vocabulário. As propostas de produção retomam os conhecimentos lingüístico-textuais trabalhados na leitura para aplicá-los na elaboração de um texto e exploram os procedimentos inerentes ao processo de escrita (planejamento, escrita, revisão/re-elaboração). Os conhecimentos morfosintáticos e ortográficos são abordados nas seções *Estudo da língua* e *Ortografia*. As seções *Projeto em equipe* e *Ferramentas para projetos* alternam-se no fechamento de cada unidade, com projetos coletivos.

Análise

Esta coleção favorece o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem, em especial pelo trabalho articulado entre leitura, produção de textos e conhecimentos textuais, embora enfatize esse uso apenas em contextos escolares.

O trabalho com os **conhecimentos lingüístico-textuais**, focado na metalinguagem e na transmissão de conceitos, é o eixo central da coleção. Ainda que o trabalho com os conhecimentos textuais favoreça o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem – por articular atividades de leitura e produção de textos e analisar aspectos de gêneros e tipos textuais – o movimento é predominantemente transmissivo na abordagem dos conhecimentos lingüísticos, e o estudo da gramática e da ortografia é descontextualizado, com excesso de nomenclatura tradicional.

Entre os gêneros mais recorrentes na **coletânea** estão as tirinhas, as crônicas e os poemas. Entretanto, a seleção dos textos foi organizada principalmente em função dos conhecimentos lingüísticos que se quer explorar ao longo das unidades. Assim, os textos da coletânea, embora originais, são, em grande número, curtos ou fragmentados e com poucas possibilidades de contribuir para a formação ética e democrática dos alunos.

As atividades de **leitura** favorecem o desenvolvimento de capacidades básicas (localização e reprodução de informação, produção de inferências), mas não promovem satisfatoriamente capacidades de reflexão e crítica. O trabalho com textos literários não explora o que eles têm de singular do ponto de vista da possibilidade de fruição estética, ou seja, não se empenha em propiciar aos alunos condições de experimentar e compreender os modos de ler constitutivos do jogo literário. Ainda que a organização particular do texto literário seja levada em conta, em

certos momentos, para a apreensão dos sentidos possíveis, tal exploração se presta especialmente à caracterização formal do gênero. As exceções ocorrem nas raras vezes em que a singularidade dos textos poéticos é explorada, em especial nas unidades voltadas ao tratamento tradicional dos recursos da linguagem poética.

As propostas de **produção de textos escritos**, em geral, se restringem ao universo escolar, não promovendo satisfatoriamente o aprendizado do aluno em outras situações socialmente relevantes.

Duas metodologias de trabalho são implementadas na produção textual. A primeira sugere a leitura de um texto-modelo, a fim de que o aluno reproduza a estrutura em um novo tema. Para isso, é feita uma breve descrição da organização que caracteriza o tipo de texto. As atividades orientam o aluno a planejar e organizar as idéias antes de escrevê-las, observando o grau de formalidade que o texto exige, e propõem um trabalho de avaliação do texto escrito, realizado, geralmente, pela troca de textos com os colegas. A segunda metodologia propõe um trabalho em oficinas, com a composição do estilo de acordo com o tipo de texto. Esse trabalho inclui a escolha de conectivos, tempos verbais, foco narrativo, termos que relativizam ou sugerem a opinião do autor, entre outros recursos lingüísticos.

As atividades de **linguagem falada** não encaminham um trabalho que envolva a construção de saberes relativos aos gêneros orais usados em situações públicas e formais. Elas estão predominantemente atreladas às atividades de compreensão, voltadas para a discussão temática dos textos lidos. Há muitas propostas de oralização de textos escritos, como a declamação, a dramatização, o jogral, a leitura dramatizada e a recontagem de histórias lidas. As atividades dos projetos temáticos – propostas de mesa-redonda, debate, entrevista e exposição oral – solicitam a produção de gêneros orais formais e públicos, mas não oferecem subsídios suficientes para essas produções.

A coleção encaminha uma **proposta pedagógica** na qual o trabalho de leitura e produção de textos escritos está articulado em função dos conhecimentos textuais selecionados e explorados como objetos de ensino em cada unidade. Na efetivação dessa proposta, o **Manual do Professor** constitui um apoio necessário. Em primeiro lugar, porque explica as concepções assumidas pela obra e, em segundo lugar, porque, além das respostas aos exercícios, são oferecidos possíveis modos de encaminhamento e de avaliação das atividades e outras orientações e sugestões de plano de trabalho, com esquemas dos conteúdos explorados em cada unidade, por componente. O manual apresenta também textos complementares que abordam mais profundamente os conhecimentos textuais selecionados, inclusive com sugestões de outros materiais para o professor e para o aluno.

As propostas de acompanhamento e avaliação permanente do processo de ensino-aprendizagem constituem um dos principais pontos positivos desta coleção. No Livro do Aluno, há orientações explícitas de avaliação a cada componente, de diferentes modos: a) em leitura, por meio da proposição de objetivos e da retomada destes ao final da atividade; b) em produção de textos escritos, por atividades estruturadas de auto- e hétero-avaliação; c) nas seções de estudo da língua, pela apresentação de perguntas-chave no início e sua retomada no final, considerando os objetivos de aprendizagem.

Em Sala de Aula

Ao adotar esta coleção, será bom que o professor dê aos textos literários um tratamento mais específico, ampliando a coletânea com obras diversificadas, integrais e representativas da literatura e criando situações de leitura que possibilitem o envolvimento, o prazer, a descoberta.

Além disso, o docente poderá ampliar e incrementar o ensino dos gêneros orais públicos, valendo-se da metodologia adotada para as atividades de produção e compreensão dos textos escritos e também de subsídios presentes no Manual do Professor.

Será importante também organizar as atividades de gramática e de ortografia, tanto para que elas não sejam privilegiadas em detrimento do trabalho desenvolvido com as práticas de linguagem quanto para proporcionar ao aluno 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.

Por fim, é preciso saber: muitas das atividades demandam recursos didáticos como uma boa biblioteca, acesso à Internet e entrevistas com diferentes pessoas e profissionais.

ANEXO 2 – TEXTO PRINCIPAL DO LD ANALISADO DA UNIDADE 1

LEITURA



Multimídia interativa

O herói de muitas faces

Antes de ler

1. Discuta com seus colegas: o que é mito?
2. Leia o título do texto e responda: o que você acha que pode ter acontecido para que Eurídice tenha tido duas mortes?

Contexto

O mito grego de Orfeu e Eurídice conta a história desse casal. Himeneu, o deus dos matrimônios, casa Orfeu com a bela Eurídice, mas não consegue trazer boa sorte ao casamento. Assediada pelo pastor Aristeu, a jovem ninfa, ao tentar escapar, pisa em uma serpente, incidente que mudaria para sempre os rumos de seu relacionamento com Orfeu, como você descobrirá no texto a seguir.

As duas mortes de Eurídice

Orfeu cantava, percorrendo os campos e bosques de seu país, a Trácia. Fazia o acompanhamento com sua **lira**, um instrumento que ele aperfeiçoara acrescentando-lhe duas cordas, de modo que ela passara a ter nove — nove cordas em homenagem às nove **musas**!

Seu canto era tão bonito que as pedras do caminho se afastavam para não o machucar, os galhos das árvores se inclinavam para ele e as flores se apressavam em desabrochar para ouvi-lo melhor.

De repente, Orfeu parou: diante dele estava uma moça de grande beleza. Sentada à beira do rio Peneu, ela penteava seus longos cabelos, mas se interrompeu com a chegada imprevista do viajante. [...] Orfeu e a **ninfa** por um momento viram-se frente a frente, surpresos e fascinados um pelo outro.

— Quem é você, bela desconhecida? — Orfeu perguntou, finalmente, aproximando-se.

— Sou Eurídice, uma **dríade**.

Pela dor estranha e deliciosa que lhe apertou o coração, Orfeu compreendeu que o amor que sentia pela bela ninfa era imenso e definitivo.

— E você? — perguntou Eurídice. — Como é seu nome?

— Orfeu. Minha mãe é a musa Calíope e meu pai é Apolo, deus da música. Sou músico e poeta.

[...]

— Eu sei. Quem não ouviu falar em você, Orfeu?

Orfeu **se empertigou**. A modéstia não era seu forte. Ficou encantado ao saber que sua fama já chegara aos ouvidos da ninfa.

— Eurídice — murmurou, inclinando-se diante dela. — Creio que Eros me acertou uma de suas flechas...

Eros era o deus do amor. **Lisonjeada** e contente, Eurídice deu risada.

— Estou sendo sincero — insistiu Orfeu. — Eurídice, quero me casar com você.

Escondido no meio dos **juncos** da margem, alguém assistira toda a cena. Tratava-se de um outro filho de Apolo, Aristeu, que era

apicultor e pastor. Ele também amava Eurídice, mas a bela ninfa sempre o rejeitara. Mordendo o punho para não gritar de ciúme, Aristeu jurou vingança.

Chegou o dia do casamento de Orfeu e Eurídice. À beira do rio Peneu, a festa estava no auge. A jovem noiva convidara todas as dríades, que dançavam ao som da **cítara** de Orfeu. De repente, para provocar o futuro esposo, ela exclamou:

— Será que você consegue me pegar, Orfeu?

E Eurídice fugiu para o meio dos juncos, dando risada. Orfeu largou a cítara e se pôs a perseguir a moça. Mas o capim era alto e Eurídice, ligeira. Ao perder o namorado de vista, correu para se esconder num pequeno bosque. Lá, dois braços fortes a agarraram. Ela gritou de susto e surpresa.

— Não tenha medo — sussurrou uma voz rouca. — Sou eu, Aristeu.

— O que você quer, maldito pastor? Volte para seus carneiros, suas abelhas e suas colmeias!

— Por que me rejeita, Eurídice?

— Largue-me! Detesto você. Orfeu! Orfeu!

— Um beijo... me dê só um beijo que eu a deixo ir embora.

Com um gesto, Eurídice soltou-se dos braços de Aristeu e voltou correndo para a margem do Peneu. Mas o pastor não desistiu e foi atrás dela. Na fuga, Eurídice pisou numa serpente. Era uma víbora que, raivosa, fincou as presas na barriga da perna da moça.

— Orfeu! — ela gritou, com uma careta de dor.

Seu noivo acudiu. Aristeu achou mais prudente se afastar.

— Eurídice! O que houve?

— Acho... acho que uma serpente me mordeu.

Quando Orfeu a tomou nos braços, o olhar da moça **se velou**. Logo as dríades e os convidados acudiram de todos os lados.

— Eurídice, por favor, não me deixe!

— Orfeu, meu amor, não quero perdê-lo... — foram as últimas palavras de Eurídice. Ela ofegava, asfixiada. Sob o efeito do veneno, Eurídice morreu.

Em torno da jovem morta soavam lamentações, gemidos e gritos.

[...]

Orfeu, inconsolável, assistiu à cerimônia fúnebre aos prantos. As dríades, emocionadas, murmuravam:

— Ora, Orfeu, não há o que fazer. Eurídice chegou à beira do Tártaro, o rio dos Infernos, onde se reúnem as sombras.

Ao ouvir essas palavras, Orfeu teve um sobressalto e gritou:

— Vocês têm razão! Ela está lá. Vou buscá-la!

Em torno deles fundiram-se alguns protestos **estupefatos**. A dor teria feito Orfeu perder a razão? O reino das sombras era um lugar de onde ninguém voltava! Hades, seu soberano, e o terrível monstro Cérbero, seu cão de três cabeças, não permitiam que os mortos deixassem o domínio das trevas.

GLOSSÁRIO

Lira: instrumento de cordas dedilháveis, muito comum na Antiguidade.

Musas: as nove filhas de Zeus, que protegiam as ciências e as artes.

Ninfa: divindade que habitava os rios, florestas e montes.

Dríade: ninfa das árvores.

Empertigou-se: orgulhou-se de si mesmo.

Lisonjeada: satisfeita, bajulada.

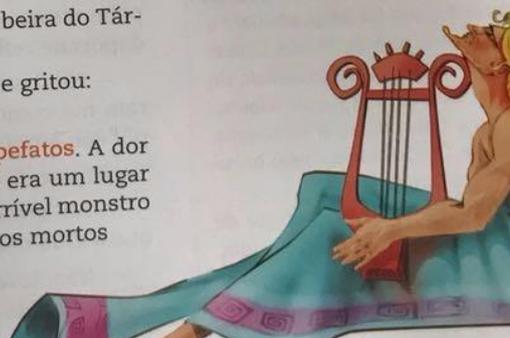
Juncos: tipo de planta semelhante ao capim, que cresce em locais úmidos e é usado para tecer cestos, esteiras e móveis.

Apicultor: criador de abelhas.

Cítara: instrumento de cordas derivado da lira.

Velou-se: escureceu.

Estupefatos: abismados, espantados.





Saiba +

As referências ao mito de Orfeu

O mito de Orfeu tem sido fonte de inspiração para diversas manifestações artísticas. No Brasil, Vinicius de Moraes escreveu a peça *Orfeu da Conceição*, que foi adaptada para o cinema pelo francês Marcel Camus no filme *Orfeu negro*, premiado no mundo todo. Em 1999, a peça foi novamente transposta para o cinema, no filme *Orfeu*, dirigido pelo brasileiro Cacá Diegues.

Esse mito também é a base de duas óperas bastante conhecidas, de Monteverdi e de Gluck.

— Pois eu irei! — insistiu Orfeu. — Irei arrancá-la da morte. O deus dos Infernos consentirá em devolvê-la. Eu o convencerei com o canto de minha lira e a força de meu amor!

A entrada dos Infernos era uma caverna fechada por um enorme rochedo. Orfeu tivera a ousadia de removê-lo e penetrar na escuridão. Agora andava por um caminho estreito já havia muito tempo. [...]

De repente, Orfeu avistou o velho barqueiro encarregado de levar as almas até o outro lado do rio, para encontrar o senhor dos Infernos. Interrompendo seu canto, ele chamou:

— É você, Caronte? Então leve-me até Hades!

Fascinado pelos cantos e pela coragem de Orfeu, Caronte o fez subir em seu barco. Pouco depois, deixou-o na outra margem, diante de duas portas de bronze monumentais. Lá estavam, cada um em seu trono, o temível rei dos Infernos e sua esposa, Perséfone. Ao seu lado, o medonho cão Cérbero abriu as bocas de suas três cabeças, e seus latidos ecoaram pela caverna.

Sarcástico, Hades **interpelou** o intruso:

— Quem é você que ousa enfrentar o deus dos Infernos?

Orfeu, acompanhado por sua lira, começou a cantar uma súplica desesperada.

— Nobre Hades, minha ousadia deve-se apenas à força do meu amor. Minha amada é a bela Eurídice, que me foi tirada no dia de minhas núpcias. Agora ela está aqui, em seu reino. Venho implorar sua clemência, deus poderoso. Devolva-me Eurídice. Deixe-me levá-la de volta comigo ao mundo dos vivos!

Hades hesitava em expulsar aquele ousado, pois até o terrível Cérbero parecia comovido com aquela prece. O monstro parara de latir e gemia, rastejando pelo chão.

— Você sabia, jovem imprudente, que ninguém sai dos Infernos? — perguntou Hades, mostrando as portas. — Na verdade, eu nem deveria deixá-lo ir embora daqui.

— Eu sei! — respondeu Orfeu, voltando a suas lamentações. — Mas não temo a morte. Ao perder Eurídice, perdi também minha razão de viver. E, se me for recusado levá-la de volta, ficarei a seu lado, aqui nos Infernos!

Perséfone inclinou-se para o marido e murmurou-lhe algumas palavras ao ouvido. Hades balançou a cabeça, indeciso. Finalmente, depois de refletir, ele disse a Orfeu:

— Pois bem, jovem **temerário**, sua coragem e sua aflição conseguiram me comover. Aceito que leve sua Eurídice de volta. Mas quero pôr seu amor à prova.

Uma onda de alegria e gratidão invadiu Orfeu.

— Ah, grande Hades, a mais terrível condição será mais doce do que a crueldade de me separar de Eurídice. O que devo fazer?

— Não deverá se voltar para sua amada enquanto vocês dois não tiverem saído de meu reino. Você irá na frente, conduzindo-a para

fora daqui. Não deverá nem olhar para ela nem lhe dirigir a palavra. Caso contrário, Orfeu, perderá sua Eurídice para sempre!

Louco de alegria, o poeta inclinou-se diante dos deuses.

— Agora vá, Orfeu. Mas não se esqueça do que determinei. — Orfeu viu a pesada porta de bronze entreabrir-se, rangendo.

— Vá primeiro! Você não pode vê-la!

Orfeu pegou sua lira e se dirigiu ao barco de Caronte. Foi andando devagar, para que Eurídice conseguisse segui-lo. Mas como saber ao certo? A angústia e a incerteza faziam correr lágrimas de seus olhos. Estava prestes a chamar: “Eurídice!”. No entanto, lembrou-se em tempo da recomendação do deus e se conteve.

Logo depois que subiu no barco de Caronte, sentiu a embarcação balançar mais uma vez, sinal de que Eurídice estava com ele! Reclamando do excesso de peso, o velho barqueiro começou a travessia.

Finalmente, Orfeu pôs os pés em terra e se lançou ao caminho que subia de volta ao mundo dos vivos. Depois parou para ouvir. Apesar das correntes de vento que assobiavam na caverna, ele adivinhou o farfalhar de um vestido e passos de mulher que o acompanhavam. Eurídice, Eurídice! Ele escalou os rochedos, apressado, ansioso por revê-la. [...]

Com o coração aos pulos, Orfeu deu os últimos passos e chegou ao ar livre, à plena luz do dia.

— Eurídice, finalmente!

Já não podendo conter-se, ele se voltou e, de fato, viu sua bem-amada. Mas ela ainda estava nas sombras, pois, embora o acompanhasse de perto, ainda não transpusera o limite do reino tenebroso. Orfeu, num **lampejo**, compreendeu sua imprudência e sua desgraça.

— Eurídice... Não!

Era tarde demais: a silhueta de Eurídice se apagava, diluindo-se na escuridão. Com um fio de voz, ela ainda conseguiu dizer:

— Orfeu... adeus, meu terno amado!

O enorme rochedo voltou a fechar a entrada da caverna. Orfeu sabia que era inútil retomar o caminho dos Infernos.

— Eurídice, por minha culpa eu a perdi pela segunda vez!

Orfeu voltou à Trácia, sua terra, contando seu sofrimento a todos que encontrava. A consciência de sua culpa tornava seu desespero ainda mais intenso.

— Orfeu — diziam as dríades —, não olhe para trás, pense no futuro. É preciso aprender a esquecer.

— Esquecer? Como esquecer Eurídice? Fui punido pelos deuses, não por minha audácia, mas por minha falta de humildade.

O desaparecimento de Eurídice não tirou de Orfeu a necessidade de cantar. Pelo contrário, dia e noite ele queria falar a todos de sua dor infinita. [...]



GLOSSÁRIO

Interpelou: indagou, questionou.

Temerário: audacioso, atrevido, que aceita riscos.

Lampejo: momento súbito, que surge inesperadamente.



Persistir/Pensar com flexibilidade/ Questionar e levantar problemas

Estimular os alunos a lerem o texto até compreendê-lo, a refletirem a respeito dele, a serem flexíveis ao identificarem ideias novas e a verificarem qual a intenção com que foi produzido o texto.



Antes do Estudo do texto

1. Se não tem certeza de ter compreendido bem o texto, leia-o novamente.
2. Procure identificar as ideias apresentadas no texto e reflita: você concorda com elas? Por quê?
3. Ao responder às questões a seguir, procure empregar o que já aprendeu ao ler outros textos e seja preciso em suas respostas.

ANEXO 3 – RESUMO ATRAVÉS DO QUADRO PARA GUARDAR.

