



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

**A ABORDAGEM DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.**

ALCILÉIA TEIXEIRA PINHEIRO
LUCIANA CARDOSO DE OLIVEIRA CORRÊA
MARIA ROSIANE DE MORAES GOMES

MACAPÁ-AP

2012

ALCILÉIA TEIXEIRA PINHEIRO
LUCIANA CARDOSO DE OLIVEIRA CORRÊA
MARIA ROSIANE DE MORAES GOMES

**A ABORDAGEM DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras da
Universidade Federal do Amapá como requisito
para obtenção do título de graduação em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adelma das Neves Nunes Barros.

MACAPÁ-AP

2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá**

Corrêa, Luciana Cardoso de Oliveira

A abordagem da análise linguística no livro didático de língua portuguesa do ensino médio / Luciana Cardoso de Oliveira Corrêa, Maria Rosiane de Moraes Gomes, Alciléia Teixeira Pinheiro; orientadora, Adelman das Neves Nunes Barros. Macapá, 2012.
90 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Letras.

1. Ensino. 2. Língua portuguesa (Ensino médio) – Estudo e ensino. 3. Livro didático – Avaliação – Brasil. I. Gomes, Maria Rosiane de Moraes. II. Pinheiro, Alciléia Teixeira. III. Barros, Adelman das Neves Nunes, (orient.). IV. Fundação Universidade Federal do Amapá. V. Título.

CDD. 22.ed. 371.32



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APRESENTADO À
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS**

Profa Dra Adelma das Neves Nunes Barros
Orientadora (UNIFAP)

Profa Ms. Celeste Maria da Rocha Ribeiro
Examinadora Interna (UNIFAP)

Prof. Rosivaldo Gomes
Examinador Interno (UNIFAP)

Macapá, 17 de outubro de 2012.

DEDICATÓRIA

Aos nossos pais, pelo incentivo na jornada acadêmica e à
Profa. Dra. Adelma das Neves Nunes Barros pelo apoio e
orientação a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por todas as graças concedidas.

Aos nossos familiares, em especial, aos nossos pais, por compartilharem conosco alegrias e frustrações de nossa jornada diária. Pelo amor, apoio, incentivo e confiança que nos serviu de alicerce durante toda nossa caminhada acadêmica.

Aos nossos esposos e companheiros: Danilo Corrêa e Jadson Costa, pela confiança e compreensão nos momentos de ausência em nossos lares.

À nossa estimada orientadora Profa Dra Adelman das Neves Nunes Barros, por aceitar o desafio e nos mostrar o quão árdua e prazerosa é a missão de ser professor.

Aos amigos do curso, que sempre estiveram presentes com palavras e/ou atitudes de amizade e confiança durante a construção deste trabalho.

AULA DE PORTUGUÊS

Carlos Drummond de Andrade

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esquece que a língua em que comia,
em que perdia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(In Andrade – 1979)

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar o livro didático de língua portuguesa do ensino médio envolvendo as propostas de metodologias para a abordagem da análise linguística. O estudo desenvolveu-se em fundamentações teóricas que permitiram levantamentos e comentários acerca dos tipos de exercícios trabalhados, observando o tratamento dado aos conhecimentos linguístico/gramaticais. Desta maneira, procuramos investigar se o livro didático em questão apresenta atividades que levem o aluno a refletir sobre o uso linguístico. O corpus de análise é constituído pelas fichas de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2009, pelas resenhas contidas no catálogo do PNLEM e pelo livro didático de língua materna do Ensino Médio, volume único, aprovado pelo PNLD 2009. De forma geral, os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) colocam que os conhecimentos gramaticais devem ser trabalhados a partir de textos, possibilitando que o aluno reflita sobre o uso da língua e não fazendo da gramática o eixo central do ensino de língua portuguesa, pois, desta forma, possibilitará o aprendizado prático da língua, tornando assim o ensino dinâmico, contextualizado com o cotidiano do educando. Mas, os resultados da análise do livro didático trabalhado não correspondem integralmente às diretrizes apresentadas pelos documentos oficiais, ou seja, ainda é necessário uma integração dos conhecimentos linguístico/gramaticais nos livros didáticos, a fim de possibilitar que o aluno tenha um olhar reflexivo sobre os fenômenos gramaticais.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa, Livro Didático, Conhecimentos Gramaticais, Análise Linguística, Ensino Médio.

RESUMÉ

Cette recherche vise à analyser le manuel de langue portugaise de l'enseignement secondaire impliquant les méthodologies proposées pour aborder l'analyse linguistique. L'étude a été développée dans les fondations théoriques qui ont permis à des enquêtes et des commentaires sur les types d'exercices travaillés, en observant le traitement qui est donné à ces connaissances linguistiques/grammaticales. Ainsi, nous avons cherché à enquêter sur le manuel en question présente les activités qui conduisent les étudiants à réfléchir sur l'utilisation linguistique. Le corpus d'analyse consiste pour les fiches d'évaluation du Programme National des Manuels Scolaires pour les Écoles Secondaires (PNLEM) de 2009, pour les résumés contenus dans le catalogue du PNLEM et pour le manuel scolaire de langue portugaise pour l'école secondaire, seul volume, approuvé pour le PNLD 2009. En général, les documents officiels (Programme National pour l'enseignement directrices d'orientation du Programme National et Directives du Programme National pour l'enseignement secondaire) mettent que les connaissances grammaticales doivent être travaillées à partir de textes, permettant à l'étudiant de réfléchir sur l'utilisation de la langue portugaise, parce que cette manière permettra à l'apprentissage pratique de la langue, ce qui rend l'enseignement dynamique contextualisé avec le quotidien de l'étudiant. Mais, les résultats de l'analyse du manuel travaillé ne correspondent pas pleinement aux directrices présentées par les documents officiels, donc, il faut encore une intégration de ces connaissances linguistiques/grammaticales dans les manuels scolaires, afin de permettre à l'étudiant d'avoir un regard réflexif sur les phénomènes grammaticaux.

Mots-clés : Langue Maternelle, Manuel Scolaire, Connaissances Grammaticales, Analyse Linguistique, Enseignement Secondaire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA	16
1.1. A língua portuguesa e a mudança de paradigmas.....	16
1.2. Concepções de linguagem.....	21
1.3. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino médio.....	23
1.4. O ensino de gramática nas escolas.....	26
1.5. Os gêneros textuais/discursivos e o da língua portuguesa.....	29
1.6. Os gêneros textuais como objeto de ensino.....	32
CAPÍTULO II	
ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS LIVROS DIDÁTICOS	35
2.1. Breve histórico do Livro didático.....	35
2.2. Uma nova visão para o uso do livro didático de Língua Portuguesa.....	38
2.3. Abordagem dos conhecimentos gramaticais nos livros didáticos e os PNLEM.....	40
2.4. Aspectos relevantes no livro didático.....	41
2.5. Análise linguística como parte da prática de letramento e reflexão sobre a língua.....	43
CAPÍTULO III	
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47

3.1. Seleção e descrição do Corpus.....	47
3.2. As fichas de Avaliação.....	48
3.3. As resenhas do catálogo.....	49
3.4. Questões da pesquisa.....	50
3.5. Da escolha do livro didático e conteúdo gramatical analisado.....	52
3.6. Procedimentos de análise.....	52

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DADOS.....	54
4.1. Primeiro momento de análise.....	54
4.1.1. Análise da obra pelo PNLEM/2009.....	55
4.1.2. A apresentação da obra pelos autores.....	55
4.1.3. A resenha.....	56
4.2. Segundo momento da análise.....	57
4.2.1. Análise geral da organização dos conhecimentos linguísticos gramaticais na obra.....	60
4.2.2. Análise dos conteúdos e atividades sobre adjetivo, numeral e pronome.....	66

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
--	-----------

ANEXOS.....	78
--------------------	-----------

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Eixos de ensino da Língua Materna.....	44
FIGURA 02: Ficha de avaliação do livro didático (conhecimentos linguísticos) PNLDEM/2009.....	49
FIGURA 03: Apresentação dos conteúdos do livro didático.....	62
FIGURA 04: Textos que introduzem o estudo linguístico.....	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Orientações contidas quanto aos conteúdos de ensino da língua materna nos documentos oficiais.....	54
TABELA 02: Esquema do ensino de gramática.....	58
TABELA 03: Prática de análise linguística.....	58
TABELA 04: Organizações dos conteúdos gramaticais do livro didático.....	60

INTRODUÇÃO

Com o aprofundamento dos estudos linguísticos, muito se tem discutido sobre a necessidade de se ensinar gramática na escola. Antunes (2006) e Travaglia (2006), entre outros linguistas, questionam abertamente o ensino tradicional da gramática normativa. De acordo com os PCN (1998, p. 89), “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais”.

Percebe-se, então, que para a produção textual, seja oral ou escrita, fazemos uma série de escolhas linguísticas em que precisamos dos conhecimentos gramaticais. Surge-nos, assim, uma questão: “como e para que ensinar a gramática”. De um modo geral, no pensar dos linguistas, o “como” se volta para a compreensão por parte do aluno quanto ao funcionamento da língua e o “para” tem como direção o aperfeiçoamento da língua, isto é, um desenvolvimento das habilidades orais e escritas do sujeito aluno. Esse desenvolver o uso oral e escrito da língua tem como implicação uma melhor produção textual, já que nos expressamos por meio de textos.

Assim sendo, a presente pesquisa objetiva fazer a análise de alguns aspectos linguísticos contidos na obra: Português de olho no mundo do trabalho, de Ernani Terra e José de Nicola, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2006 e utilizada nas séries do Ensino Médio de escolas da cidade de Macapá até o ano de 2010.

Para realizarmos esta pesquisa recorreremos a uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), bem como da edição complementar, os PCN+, além das Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) que serviram de base para a apreciação do material didático supramencionado. Serviu-nos, como fundamentação teórica, alguns linguistas, autores e estudiosos de renome nacional, tais como Neves (2004), Antunes (2006), Rojo (2004), Soares (1979) e, naturalmente, os documentos oficiais acima mencionados.

Compreendem-se que os conhecimentos gramaticais nos Livros Didáticos (LD) devem ser abordados de maneira com que seu objetivo primordial proponha um ensino que integre os dois eixos de conteúdo: o eixo USO, que envolve os usos e formas da língua oral e escrita e o eixo REFLEXÃO, que é direcionado à análise da língua. Dessas inquietações, surgiu o desejo de realizar este trabalho: “A Abordagem da Análise Linguística no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, com o objetivo de analisar como os livros didáticos abordam os conteúdos gramaticais e se estes ajudam a desenvolver a competência linguística oral ou escrita dos alunos do Ensino Médio.

Metodologicamente, dividiremos o trabalho em quatro partes. No capítulo I, fazemos uma abordagem histórica do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, bem como as concepções de linguagem de acordo com alguns teóricos e os documentos oficiais, além do ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Médio e, também, acerca dos gêneros textuais.

No capítulo II, discorreremos sobre o histórico do Livro Didático e seu uso nas salas de aulas da Língua Materna (LM). Estaremos voltados para os aspectos mais teóricos da pesquisa sobre a análise linguística como reflexão para o uso da língua. No capítulo III, trataremos das questões metodológicas da pesquisa, que auxiliarão na construção da pesquisa. Aqui são apresentadas a metodologia, a descrição do material utilizado e as categorias da análise. No capítulo IV, partimos para a análise linguística de atividades contidas no livro acima mencionado.

Esperamos, ao final da pesquisa, poder contribuir para a discussão em torno do ensino de gramática na escola e, dessa forma, colaborar para uma melhoria do processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

CAPÍTULO I

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

1.1. A LÍNGUA PORTUGUESA E A MUDANÇA DE PARADIGMAS

A língua portuguesa como disciplina foi incluída no currículo escolar somente a partir do século XIX graças às reformas pombalinas – medidas tomadas pelo então Marquês de Pombal. Tais determinações foram importantes para sua consolidação no Brasil, inserção e valorização na escola. Assim, além do aprender a ler e escrever em português introduziu-se o estudo da gramática portuguesa e o estudo da Retórica – afinal, a linguagem era expressão do pensamento, logo quem se expressasse bem “dominava” a língua (Raupp, 2005). Em outras palavras, acreditava-se que para se ler e escrever bem, seria primordial aprender as regras, descrever seu funcionamento, conceituar e classificar os elementos gramaticais.

No percurso dos tempos em que o Brasil se consolida também como nação, já no século XX observa-se que a gramática da língua portuguesa foi sendo cada vez mais valorizada, “ganhando autonomia e fortalecendo-se como uma área de conhecimento, mas ainda alheia à língua brasileira” (SOARES, 1996.p.15).

Passado o tempo em que a escola era apenas aos mais abastados, verifica-se que a partir dos anos 50 o acesso à escola pela clientela menos privilegiada da sociedade tornou-se mais evidente. Sendo assim, houve a necessidade de mudanças no conteúdo da disciplina Português, pois havia sido alterada a clientela da escola que antes era basicamente composta por alunos de classe alta.

Segundo Soares (1996), foi assim que gramática e texto, estudo sobre a língua, começaram a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e interpretação de texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.

Com isso, observa-se que o ensino da língua tem na gramática seu foco principal e o texto passa a servir apenas como pretexto para ensinar os elementos gramaticais, aliás, algo que ainda pode ser visto em nossas escolas.

Avançando em seu percurso como disciplina a ser ensinada, e como não poderia deixar de ser, nos anos 60, notou-se que o ensino da Língua Portuguesa começou a voltar-se para as habilidades de leitura, através de atividades de compreensão e interpretação. Mas, tais mudanças foram quase inexpressivas, visto que essas atividades ficaram em segundo plano em relação aos estudos gramaticais, influenciados por teorias mecanicistas e estruturalistas.

No início dos anos 70, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº5692/71 gerou mudanças relevantes em todas as disciplinas curriculares. A Linguagem, por exemplo, no contexto ideológico da época, passa a ganhar uma nova concepção que é aquela que deve servir como instrumento de comunicação. Nesses moldes, busca-se o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso instrumental e comunicativo da língua.

A base, nessa nova concepção, em relação à escrita, por exemplo, era a reprodução de modelos considerados “bem escritos” no aspecto formal da língua, mesmo que outros tipos de textos tenham ganhado espaço nas salas de aula, além dos literários, como é o caso dos textos informativos, publicitários e jornalísticos.

No entanto, mesmo com essas mudanças, observa-se nessa mesma década, uma grande insatisfação por parte de pais, professores e estudantes em relação ao ensino da Língua por esta não garantir aos alunos habilidades para ler e escrever de modo bem articulado.

Essa problemática e a preocupação de educadores e estudiosos para solucioná-la, geraram inúmeras discussões, o que acarretou mudanças no cenário educacional, observada na LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, traçando assim novas perspectivas para o ensino aprendizagem da Língua Materna (LM).

Segundo Barros-Mendes (2008) só foi na segunda metade da década de 90 do século XX, que houve uma maior ebulição no que se refere ao ensino da língua materna, que favoreceu a chamada “mudança de paradigma” revelando uma nova configuração de língua portuguesa como disciplina, hoje, graças, entre outras questões, aos estudos da linguística desdobrados nas reflexões da Psicolinguística,

Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da língua materna.

Assim, instaura-se uma “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, 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, 1998, p.59.).

Em suma, a linguagem agora é vista como forma de interação entre os sujeitos (ouvintes/falantes – leitores/escritores). Com isso o aluno torna-se um ser ativo e capaz de desenvolver habilidades sobre a linguagem oral e escrita através das suas relações de interação.

Essa nova concepção é observada no texto dos PCN (1998) que propõem um ensino-aprendizagem de LP como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e escrita. E é só através da atividade de interação por meio da linguagem que se pode produzir sentido, emitir opiniões, discordar, concordar, enfim, dialogar por meio da língua.

Mas para se chegar a essa nova perspectiva traçada nesses documentos oficiais, muitas reflexões foram consideradas a partir de teorias advindas da Didática da Língua Materna, das Ciências da Linguagem e da releitura da teoria de gêneros (BARROS-MENDES, 2008). Dentre as contribuições da didática da LP e ciências da linguagem estão a mudança de conceito de letramento, da concepção de língua e introdução de conceitos de transposição didática, didatização e sequência didática e uma nova visão sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem de forma geral.

Aprender a língua, por exemplo, não é mais significado de ler e escrever simplesmente, ou seja, não basta mais o aluno saber codificar e decodificar, mas o mesmo necessita fazer uso efetivo das diversas práticas sociais de letramento. Desse modo segundo Kleiman (1995), hoje não há como pensar em escolarização sem a concepção de letramento como prática que deve tomar como objeto de ensino a Língua em seu caráter vivo, dinâmico, os usos que dela se fazem e seu caráter dialógico (SILVA, 2010).

Dessa forma, tomar a língua em seu funcionamento implicará concebê-la da maneira como nos é apresentada, ou seja, por meio de textos, que por serem inúmeros e diferentes em muitos aspectos materializam-se em gêneros do discurso por isso serão considerados nas práticas de letramento.

Para Soares (1998), letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita na forma de texto, de gêneros textuais pertencentes as mais variadas esferas sociais de comunicação.

Por esse motivo, a visão sobre o trabalho com textos precisa ser repensada, não se pode mais tomá-lo como se fazia anteriormente, ou seja, como meio para se ensinar gramática. Sendo assim, conforme (ROJO & CORDEIRO, 2004, p.10-11) faz-se necessária a busca de uma postura enunciativo-discursiva no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos oferecendo uma oportunidade para que o texto seja focado, na sala de aula, em seu funcionamento e contexto de produção, “evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. (SILVA, 2010)

Esse novo modo de pensar, se ainda não se configurou como uma realidade perceptível em nossas escolas, devido à dificuldade de alguns educadores de mudarem seu tradicional jeito de ensinar a língua, pelo menos trouxe algumas constatações, como por exemplo, a de que o ensino gramatical só faz sentido se levar à aquisição da competência comunicativa, ou seja, a leitura, a compreensão e produção de textos orais e escritos, é o que Travaglia (2004) chama de “educação linguística”.

Para tanto, as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002) reforçam, propondo que os gêneros textuais discursivos tornem-se objetos de ensino uma vez que se concretizam em textos que circulam na sociedade, como já afirmava Bakhtin (1953). Sendo assim, eles passam a se tornar elementos base para o ensino da língua materna.

Isso requer do educador, conhecimento de um número significativo de gêneros discursivos onde por meio deles, possa desenvolver a competência

interativa, textual e gramatical. Mas, para garantir tais competências observa-se que é necessário um trabalho que vai desde a leitura de gêneros diversos, sua produção tanto oral ou escrita e do conhecimento sobre as articulações que regem o sistema linguístico, o que por sua vez, se dá pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua.

Em relação ao contexto de sala de aula, não se pode trabalhar tais gêneros sem fazer a transposição didática, pois, quando estes entram no contexto escolar mudam suas funções, pelo fato de serem tomados como objetos de ensino-aprendizagem. E, a forma como esse ensino vai se realizar requer também um processo de didatização, que é a concretização dos saberes que se pretende que os alunos adquiram. (Schneuwly, 1995 apud Barros Mendes 2005).

Para tanto esse ensino requer o uso de estratégias que irão ajudar a desenvolver as capacidades de linguagem. Autores como Dolz & Schneuwly (2004, apud Rojo, 2010, p.82) sugerem que na apropriação dos gêneros (que são os objetos de ensino) devam seguir uma sequência didática (SD). Essa Sequência Didática, “é a organização de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, as estratégias de ensino dos gêneros perpassam por um processo intenso e progressivo de reflexão e produção.

Entende-se então, que o trabalho deve está pautado numa reflexão sobre a língua por meio de atividade de gramática contextualizada, ou seja, de análise linguística, onde o aluno possa compreender melhor o texto, suas estruturas e seu processo de composição, além de reconhecer a finalidade de cada texto e a intencionalidade do autor.

Dessa maneira o aluno pode desenvolver sua capacidade de usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido e de forma adequada a cada situação específica de interação humana.

1.2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Nesse tópico apresentaremos como forma de melhor esclarecer o que foi mencionado no item anterior, as concepções de linguagem, por considerarmos relevantes nesse estudo do ensino da língua materna, uma vez que são as de língua e linguagem que embasam um dado ensino de língua.

Observando o processo histórico do ensino-aprendizagem de uma língua, nota-se que a prática do professor demanda escolher procedimentos que vão ao encontro do que objetiva seu trabalho. Esses meios que são utilizados seguem uma concepção mesmo que, quando não analisados de forma cuidadosa, não se perceba. No ensino da Língua Portuguesa não é diferente, de forma explícita ou intuitiva, este encontra-se atrelado a uma determinada concepção de linguagem.

De acordo com Antunes (2003, p.39), “desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de linguagem”. Dito de outra forma, o processo de ensino-aprendizagem da língua materna é orientado por concepções de linguagem que determinam os procedimentos didáticos pedagógicos.

Mas vejamos a partir das ideias de Geraldi (2006, p.41) definições de três concepções de linguagem:

- “a linguagem é a expressão do pensamento” – essa concepção baseia-se numa prática voltada para os conceitos e normas da gramática da língua materna, ou seja, o ensino é prescritivo.
- “a linguagem é instrumento de comunicação” – essa concepção tem como gramática a estruturalista, onde a língua é vista como código capaz de transmitir mensagem ao receptor. Prima-se por desenvolver a habilidade de expressão e compreensão de mensagem. O ensino é então, descritivo.
- “a linguagem é uma forma de interação” – nessa concepção a linguagem é vista como lugar de interação humana. O ensino

considera novas habilidades linguísticas, ampliando os recursos que o aluno já possui para atuar nas mais diversas situações sociais. Este ensino baseia-se na corrente da linguística da enunciação.

Analisando tais concepções observa-se que a que mais atende aos anseios atuais é aquela que vê a linguagem como forma de interação, pois nela, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2009, p.23). No entanto, esta concepção ainda não está presente no ensino de língua de forma homogênea, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos, em todos os níveis de ensino, tanto oral quanto escrito, persistem.

Os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), também apontam para um ensino-aprendizagem da LP baseado nas propostas interativas língua/linguagem. Mas, mesmo antes das propostas desses documentos, Geraldi (1996: 19) já afirmava que “língua e sujeito se constituem nos processos interativos”. Desse modo, a língua não pode ser concebida como um sistema de expressões pronto e acabado, e sim através de um trabalho contínuo e conjunto dos sujeitos.

Em consonância com o autor citado, Possenti (2003), observa que ao apropriar-se da língua, o sujeito transforma-a em discurso (recurso da língua colocados em funcionamento, de forma a atender a uma finalidade e se dá numa situação concreta entre sujeitos). No processo de ensino-aprendizagem a língua passa então a ser vista, em seu funcionamento discursivo, levando-se em conta outros fenômenos, além dos gramaticais que integram a língua, como os aspectos semânticos e pragmáticos. Dessa forma, podemos considerar que na concepção interativa da linguagem o discurso quando produzido, manifesta-se por meio de texto e este se organiza dentro de determinado gênero discursivo. É essa concepção, portanto, que aqui se toma como princípio neste trabalho.

1.3. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio (EM), anteriormente conhecido como ensino de 2º grau, caracterizava-se como uma etapa em que os conteúdos do Ensino Fundamental (EF), ou de 1º grau, eram apenas revistos ou repetidos. Conteúdos esses que se centravam na exploração da gramática que ia “da análise da palavra para a oração e da oração para o período. Entretanto muito raramente se chegava à unidade maior: o texto”(MENDONÇA, 2006).

Visto desse modo, ainda de acordo com essa teoria, o ensino médio passou a se tornar uma espécie de reforço de gramática do ensino fundamental. E o resultado dessa prática foi o fracasso escolar dos alunos demonstrados nas avaliações realizadas pelos órgãos oficiais de educação, a insatisfação dos professores por não conseguirem formar bons leitores e produtores de textos e o descontentamento dos alunos por não verem sentido naquilo que estudavam. Por esse e outros motivos muitos dos estudantes nem sequer chegavam ao ensino médio ou então desistiam dos estudos; poucos conseguiam chegar ao ensino superior.

Outra característica do ensino médio, antes do ano de 1996, era o fato de ele ser visto como preparatório para o ensino superior ou como profissionalizante. Como ensino profissionalizante, voltava-se para as atividades produtivas, baseada no treino, portanto de caráter técnico, onde primava-se por um conhecimento mais específico. Já como um ensino pré-universitário, o ensino médio baseava-se numa instrução mecânica de todas as disciplinas e de forma descontextualizada, mesmo porque, entendia-se que “só em etapa superior os conhecimentos disciplinares iriam adquirir, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático” (PCNEM+, 2002). Esse argumento é totalmente inaceitável, pois a busca do conhecimento pelo indivíduo se justifica justamente por ele proporcionar uma compreensão maior de mundo para nele poder atuar e, por isso mesmo, os saberes disciplinares não podem estar dissociados da realidade do aluno seja qual for a etapa de ensino em que este se encontre.

Do mesmo modo, não se questiona aqui a importância do ensino profissionalizante, mas, como lembram os PCNEM+, 2002, essa especialização não deve comprometer a formação geral para a vida, pessoal e cultural em qualquer tipo de atividade. E, essa questão levou algum tempo para ser compreendida, após anos de discussões acerca do papel do ensino médio na formação do educando, percebeu-se que a educação, nos moldes em que se encontrava, mostrava-se cada vez mais excludente, como observa Marcuschi (2001),

A dualidade desse nível de ensino se expressa na bifurcação do caminho oferecido aos alunos, onde uma das vias (a propedêutica) recebe um reconhecimento maior da sociedade, enquanto a outra (a da profissionalização), menos valorizada está reservada às classes menos favorecidas da população.

Ora, aos estudantes de classe média havia uma oportunidade maior de ingressar no ensino superior, pois, no ensino médio tinham uma formação que os preparava para tal. E, aos de classe baixa restava conformar-se com um ensino técnico que lhes garantisse ao menos uma profissão, com vistas a um trabalho de onde tirariam seu sustento.

Essas constatações e desaprovação da permanência desse ensino excludente resultaram na reformulação do ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, e sua regulamentação em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde essa etapa de ensino deixa de ser preparatório para o ensino superior ou como profissionalizante, passando a “assumir a responsabilidade de completar a educação básica (PCN+ 2002).

Com isso, consolida-se e aprofunda-se no ensino médio os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, busca-se a preparação básica para o trabalho e cidadania e o aprimoramento do educando como pessoa humana (Marcuschi, in Buzen, 2006). Trata-se de uma mudança significativa por permitir que todos do ensino médio possam ter uma formação básica comum, independente de classe social. Além disso, o ensino passou de fragmentado para tornar-se contínuo, progressivo e sistematizado. Os conhecimentos agora devem preparar para o trabalho e ao mesmo tempo para o exercício da Cidadania.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais - OCN (2002) espera-se atualmente, que nessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades possibilite:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos.
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia no caminho do seu aprimoramento profissional.
- (iii) atuar de forma ética e responsável na sociedade tendo em vistas as diferentes dimensões da prática social.

Para tanto, todas as áreas do conhecimento precisam ser trabalhadas com conteúdos contextualizados é o que mencionam os documentos oficiais nas orientações para o ensino. Com base nos PCNEM (1999), por exemplo, relativo ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, primeiramente deve-se compreender que a linguagem verbal é caracterizada pela construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Em outras palavras, é a linguagem que nasce do ato comunicativo devido às relações de interação. É esse caráter comunicativo que na seção IV da LDB, onde dispõe sobre o ensino médio, que a Língua Portuguesa deve centrar-se, pois este é entendido como processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente usando a língua que é a que vai lhe definir como pessoa.

Desse modo, aprender sobre a Língua Portuguesa tanto no Ensino Fundamental quanto no médio, perpassa pelo seu uso, pela leitura e produção de texto e reflexão do sistema linguístico. No ensino médio, especificamente, parece haver uma preocupação maior com o desenvolvimento da criticidade, da capacidade do aluno expressar-se linguisticamente de diferentes modos, da capacidade de leitura de diversos textos significativos da nossa cultura, onde o conhecimento passe por análises. Tais aspectos tornam-se necessários, pois é a etapa da vida em que os alunos estão passando para fase adulta, inseridos no mercado de trabalho, na sua maioria, e tendo que agir com mais responsabilidade.

Assim, a Língua Portuguesa no ensino médio ganha identidade própria, pois valoriza o aluno ao tratá-lo como um ser pensante, que necessita de um ensino condizente com sua vida na sociedade. Por isso mesmo os PCNEM+ (2002) enfatizam que o aluno deve ser competente para dialogar com pessoas e textos, agir no próprio ato de interlocução, ou seja, saber se comunicar, argumentar,

compreender e agir. E o principal meio para alcançar o que, para muitos professores é impossível, seria ensinar a aprender e fazer desse ato um exercício permanente.

1.4. O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS

Há muitos anos o ensino da língua portuguesa no Brasil tem sido sinônimo de ensino de gramática, realidade que ainda se observa desde quando a linguagem era vista como expressão do pensamento. Um ensino da gramática que se volta apenas para a nomenclatura e classificação das unidades gramaticais, portanto prescritiva.

Isso se explica, segundo Antunes (2003, p.32), “pelo fato de estas serem as partes menos flexíveis, móveis, mais estanques e mais distantes das intervenções dos falantes, por isso, preferíveis como objeto de ensino nas aulas de língua. Então, a maior parte das aulas é desperdiçada no aprendizado e utilização da metalinguagem”.

De acordo com Travaglia (2009, p.102) “a gramática é dada para se cumprir um programa previamente estabelecido sem levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem...”. Esse tratamento dado no ensino da língua foi se mostrando cada vez mais insustentável, pois não garantia aos alunos habilidades mínimas de leitura e escrita.

Esse fato fez com que nos últimos tempos as ciências da linguagem avançassem em discussões e pesquisas quanto ao ensino da gramática. Dentre as discussões, cogitou-se até sobre a importância de se ensinar ou não a gramática aos alunos. Mas logo, percebeu-se o óbvio de que não existe língua sem gramática “as pessoas falam conforme as regras particulares de cada língua” (ANTUNES, 200, p. 85). Sendo assim, segundo a mesma autora, aprender a língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua.

E, com o surgimento das teorias do texto e do discurso na perspectiva interacionista da linguagem a gramática então, ganhou um novo direcionamento e significado. Primeiramente deve-se considerar que o objeto de ensino da gramática são as regras de como usar a língua. Por isso, “ao ensinarmos gramática queremos

que o aluno domine a língua para ter uma competência comunicativa nessa língua” (TRAVAGLIA, 2009. p.107).

Isso quer dizer, nas palavras de Geraldi (1993, p. 16-17) que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”; aprender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa.

Desse modo, o conhecimento gramatical perpassa, necessariamente, por um processo de reflexão, onde hipóteses sobre o funcionamento da língua são formuladas, seja numa interação comunicativa mais informal entre os indivíduos ou mesmo no aprendizado da língua num contexto sistemático de sala de aula.

Assim, o conjunto de regras que é o que constitui a gramática da língua, existe apenas com a única finalidade de estabelecer os padrões de uso, de funcionamento da língua (ANTUNES, 2003, p. 89). Nesse sentido, a regra se justifica por sua aplicabilidade e funcionalidade quando construímos atos de comunicação verbal.

Tal comunicação, como mencionada anteriormente, se dá através de textos. E, “a perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109), portanto, suas regras são flexíveis e mutáveis, pois alteram-se em decorrência da razão encontrada pelos falantes.

Nesse caso, fica claro que as regras prestam-se a orientar a forma de como dizer, no intuito de fazer com que um texto tenha sentido, ou seja, inteligível. Por isso mesmo, Antunes (2003, p. 92) afirma que a gramática existe em função da compreensão e da produção de texto orais e escritos.

Isso muda o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois segundo Travaglia (2009, p. 109), passa-se a ver como integrado à gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção de uso dos textos em

situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico e sintáticos.

Desse modo percebe-se uma grande relevância no trabalho da gramática de uso, contudo, Travaglia (2009, p.109) lembra que ao ensinar gramática trabalhar-se-á sempre com quatro formas de focalizá-la no ensino: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica, e gramática normativa. No trabalho com a gramática de uso, desenvolve-se o conhecimento da língua. Já na gramática reflexiva e retórica o trabalho volta-se para o conhecimento sobre a língua. Para Soares (1979),

O trabalho com as quatro formas de focalizar a gramática referidas acima não precisa ser estanque, dividido no tempo: as quatro podem ou não ser utilizadas em um mesmo conteúdo para uma mesma turma em qualquer grau ou série. O que vai determinar isso é o conteúdo com que se trabalha, as condições dos alunos, o objetivo o tempo disponível e outros fatores que o professor julgar pertinente no trabalho que está desenvolvendo.

A autora em questão nos faz perceber que nenhum tipo de gramática deve ser excluída, todas têm seu grau de importância em termos pedagógicos. Com isso também concorda Travaglia (2009, p. 110) ao afirmar que tendo-se em vista os objetivos propostos como prioritários para as aulas de língua materna, pode-se usar as quatro formas de gramática.

No entanto, Antunes (2007, p.55) chama a atenção para o fato de que a gramática sozinha não basta para assegurar o sucesso na elaboração de textos escritos e falados, mesmo que reconheçamos que ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem ela. O que na verdade a autora tenta demonstrar são os aspectos que envolvem a interação verbal, tais como: “o conhecimento real ou do mundo, os conhecimentos das normas de textualização e o conhecimento das normas sociais de uso da língua”.

O conhecimento de mundo é importante, por exemplo, porque é ele quem nos dará subsídios, pistas para interpretar uma informação, pois, como se sabe, nem todo texto é explícito, completo nas informações que transmite, e só os elementos linguísticos expressos não são suficiente. Essa interpretação das informações são feitas corretamente também “com o apoio do conhecimento que se tem de como as coisas se organizam, se distribuem no mundo da experiência” (ANTUNES, 2007). Já os conhecimentos das normas de textualização tornam-se fundamentais, pois são as

regras que determinarão a organização do texto para que este tenha uma sequência coerente que é o que lhe dará sentido.

O terceiro conhecimento está relacionado às normas sociais que regulam o comportamento das pessoas em situações de interação verbal. Trata-se de uma questão cultural, pois como explica (ANTUNES, 2007) em toda cultura prevalece um conjunto de normas sociais que especificam quem pode falar, o quê, como, com quem e quando”.

Todos esses pontos tão bem elencados pela autora, não exclui a gramática do contexto escolar, muito pelo contrário, a questão é não fazer dela o único meio de se ensinar a língua, ir “muito além da gramática”; título, aliás, de uma de suas obras que trata deste assunto.

Diante do exposto acreditamos que no ensino de gramática o professor deva proporcionar ao aluno noções de regras gramaticais dos usos sociais da língua que sejam realmente úteis para ampliação de sua competência comunicativa de fala e escrita, para que possam atuar na mais diferentes situações de comunicação.

Em síntese, o ensino gramatical que propomos tem como base a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, num trabalho que exige a exploração do texto através da análise linguística para o conhecimento e posterior produção de textos orais e escritos nos diferentes gêneros textuais/discursivos.

1.5. OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando a concepção interacionista da linguagem, parte-se do fato de que a sociedade possui uma diversidade de texto que são produzidos nas interações humanas, por esse motivo, tais textos/discursos são reflexos da cultura e história de um povo, pois, o homem interage através da língua da qual faz uso, produz enunciados para se fazer entender com a utilização de recursos oferecidos pela própria situação comunicativa, ou seja, de acordo com a finalidade desse ato. E, essa variedade de textos é denominada de gêneros textuais/discursivos.

Em sua teoria de gêneros dos discursos, Bakhtin (1953) define-os como tipos relativamente estáveis de enunciados. Isso inclui inúmeras características: temáticas, estilísticas e composicionais para que, um determinado gênero, seja identificado. Em relação ao fato de não serem totalmente estáveis é devido a forma de como são constituídos. Como são sócio-históricamente construídos, não se apresentam estanques, como explica Barros-Mendes (2005):

Os gêneros do discurso (orais e escritos) têm, como marca essencial, a maleabilidade e a heterogeneidade, assim como a possibilidade de se ampliarem e multiplicarem, na medida das transformações do mundo e do homem.

Esse aspecto, também observado por Bakhtin (1953/54) o leva a afirmar que há tantos gêneros, quanto há atividades humanas ou esferas humanas da comunicação pois, tais esferas estão sempre relacionadas com a utilização da língua; o que explica seu caráter variado. Isso, porém não impede que a língua ganhe uma forma relativamente estável, pois ela efetua-se em enunciados orais e escritos que se constituem em uma infinidade de gêneros do discurso que se constroem e reconstroem dependendo do contexto e situação de comunicação.

Com essas considerações, temos uma teoria que conceitua a situação de produção como sócio-histórica, pois “a língua, por ser viva evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1929/1992). Sendo assim, no estudo do texto, por exemplo, deve-se considerar a situação concreta em que este foi produzido e não apenas a sua estrutura e função.

Bakhtin (1953/54) também buscou classificar os gêneros discursivos a partir do critério do nível de complexidade apresentado por eles. Com isso, os gêneros foram classificados em primários e secundários. Estes últimos são aqueles cujo enunciados aparecem em uma circunstância de comunicação cultural mais complexa e mais evoluída como é o caso, por exemplo, do romance. O gênero primário é aquele cujos enunciados integram o anterior, conservando sua forma, mas adquirindo um conteúdo no conjunto (é o caso da carta dentro de um romance). Contudo, percebe-se que o que os diferencia é o caráter mais elaborado do enunciado secundário quanto que os gêneros primários, apresentam discursos mais simples, que são características da comunicação verbal espontânea.

Essas referências expressivas às ideias de Bakhtin se explica também por ele apresentar uma teoria mais consistente a esse respeito. Um dos pontos extremamente importante levantados por ele é o valor dado ao papel do outro na produção do enunciado, através da elaboração de três fundamentos: a atitude responsiva ativa, a compreensão responsiva ativa e a oposição oração/enunciado; fundamentos importantes na relação que será feita mais adiante entre gênero e prática de análise lingüística.

Como justificativa desse primeiro fundamento Bakhtin (1953) afirma que “todo enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”, fazendo referencia ao fato de que este é resposta a enunciados anteriores, ou seja, se produz através da escrita ou oralidade em função do enunciado de outros, fator importante na definição do gênero por introduzir a idéia de dialogismo.

A compreensão responsiva, está ligada também ao aspecto anterior pois, o ouvinte “não é um ser passivo que apenas entende o enunciado. Ele sempre adota uma atitude responsiva ativa em relação ao discurso do outro. E assim, aquele que era ouvinte (ou receptor) passa a ser o locutor.” (BARROS-MENDES, 2007). Sendo assim, há uma troca de papéis, ora se é locutor ora receptor.

No que se refere à oposição entre a oração e o enunciado, entende-se que a primeira por ser uma unidade da língua não se pode dizer que tenha existência real, diferentemente do enunciado onde sua existência está vinculada a um determinado momento histórico, pois ele é uma unidade da comunicação verbal. Isso nos leva a concluir que mesmo a oração possuindo um valor semântico, este encontra-se no significado, já o valor do enunciado está no sentido. Então, podemos caracterizá-las da seguinte forma:

A oração é neutra em relação ao conteúdo ideológico, sua estrutura é de natureza gramatical; o enunciado não é neutro seu conteúdo veicula determinadas posições, devido às esferas em que se realiza. O enunciado implica referencia ao sujeito; a oração, não. O enunciado é identificável pelos seus traços enunciativos: a alternância de sujeitos, o acabamento e a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. (KUHN & FLORES, p.73).

Assim sendo, os enunciados passam a integrar os gêneros e estes últimos são determinados pela relação existente entre eles na utilização da língua nas diferentes esferas da comunicação social. Por esse motivo, a língua não pode ser

vista de forma descontextualizada de seu uso efetivo no contexto escolar em que os gêneros passam a ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem.

1.6. OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETOS DE ENSINO

As propostas mais recentes para o ensino-aprendizagem da língua materna sugerem ao professor tomar o texto como unidade de ensino. Quando os PCN (1997) fazem essa menção estão na verdade propondo que se trabalhe com diversos gêneros textuais discursivos, pois como afirma Bakhtin (1953) os textos ao assumirem “formas relativamente estáveis” materializam-se em gêneros.

Para Geraldi (1993,135) a importância de se trabalhar com textos encontra-se na sua afirmação de que é nele que a língua se revela em sua totalidade. Tal afirmação nos leva a crer que ensinar a língua no contexto interativo de sala de aula só pode ser pautada em textos, pois ao considerá-los nas atividades de ensino-aprendizagem a escola propicia ao aluno a participação em diversas situações de discursos orais e escritos para que tenham oportunidade de avaliar adequação por exemplo, das variedades linguísticas as circunstâncias comunicativas.

Mas, para que os gêneros começassem a ser, de fato, trabalhados como objetos de ensino, muitas discussões e experiências foram realizadas. Tanto autores brasileiros quanto estrangeiros deram sua contribuição nesse sentido. No entanto, “o destaque maior foi da equipe de Didáticas de línguas da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra que, em vários projetos e publicações como, por exemplo, a coletânea de textos de Schneuwly & Dolz traduzida e organizada por Rojo & Cordeiro, 2004), que considera o gênero como instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2006).

Para a equipe os gêneros tornam-se referência por apresentarem uma certa estabilidade em relação as suas características composicionais, linguísticas e temáticas, diferentemente do que acontecia no velho ensino tradicional voltado para as tipologias discursivas (narração, descrição, dissertação) onde eram considerados apenas os aspectos linguísticos e não o texto como um todo. Nesses tradicionais

moldes, os alunos ao produzirem textos viam-se perdidos desde “o que escrever” até o “como escrever” pois, não havia um direcionamento ou referencia para a sua produção.

Com a introdução dos gêneros como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, nos PCN, o ensino da língua propôs um trabalho de produção de texto, pois esses documentos oficiais insistem na necessidade de a escola “formar leitores e escritores alertando para que esta procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciadas por seus alunos” (ROJO, 2006, p. 65). Isso implica uma série de estratégias para que o aluno desenvolva habilidade tanto na leitura quanto na produção oral e escrita.

Assim, ratificamos essas informações também, a partir, mesmo de Dolz e Schneuwly (1994), para os quais a colocação dos gêneros como megainstrumentos que são próprios da nossa ação de linguagem, constitutivas do contexto de produção, até porque possuem três dimensões essenciais: os conteúdos, que se tornam dizíveis através deles; a estrutura particular dos textos pertencente a eles e as configurações específicas das unidades de linguagem (traços dos papéis dos interlocutores, tipos de textos e seus aspectos formais e estruturais do discurso oral ou escrito), (ROJO, 2006, p. 72).

Para os autores, apropriar-se dos gêneros sistematicamente, mediadas por estratégias de ensino intervencionista formalizadas, é reconstituir a linguagem em novas situações concretas de comunicação, mais complexas, que certamente levarão os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas complexas. Diferentemente, do ensino tradicional em que eram abordados diferentes tipos de textos e não diferentes gêneros do discurso como se propõe aqui.

Dolz & schneuwly (1998) apud, Barros-Mendes (2005) ainda defendem que os gêneros, ao serem tomados como objeto de ensino dotam os alunos de meios de análises das condições sociais e efetivas de produção e de recepção dos gêneros textuais discursivos e fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto dos textos e das seqüência tipológicas (da ordem do narrar, do descrever, do argumentar, da injunção) que compõem, assim como das unidades

lingüísticas (conhecimentos lingüísticos gramaticais) e das características específicas da textualidade oral. Por esses argumentos, percebe-se uma possibilidade ampla do quão significativa pode ser a atividade a partir dos gêneros, mesmo porque eles podem fornecer meios para que o aluno possa produzir e compreender textos, por se tratar de um instrumento de circulação social do mundo que o cerca.

Nesse sentido, tanto o aluno terá clareza sobre a organização e compreensão do seu texto e de outros, quanto o professor terá para orientar seus alunos no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros.

Para tanto, Dolz & Schneuwly (1996) propõem que os gêneros sejam agrupados segundo as capacidades de linguagem dominantes e a progressão didática. Nessa progressão dos gêneros dos discursos todos os tipos de textos devem ser construídos das suas formas concretas mais primitivas e simples (pessoais e privadas) para as mais complexas e tardias (pública). Esse agrupamento de gêneros está diretamente ligado a capacidade de linguagem exigida pela prática de uso da linguagem em questão e que segundo Dolz & Schneuwly (apud ROJO, 2000. p.34 -35), os distribui por cinco domínios que exigem capacidades de linguagem diferenciadas: o narrar, o descrever, o expor, o argumentar. Tais domínios, segundo indicação dos PCNs devem se dar prevendo-se uma progressão didática ou seja um processo de aprendizagem em espiral.

Essa progressão ou sequência, de acordo com (Rojo, 2000) através das práticas de leitura/escuta de texto e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem. Em outras palavras, é o contato com diferentes gêneros, tanto através da leitura quanto de sua produção que resultará o seu domínio, pois terá passado por um processo de reflexão sobre a organização de diferentes textos.

CAPÍTULO II

ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS LIVROS DIDÁTICOS

2.1. BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático está presente no meio escolar há muitos anos e, apesar do avanço tecnológico e da variedade de material didático disponível para o trabalho docente, ele continua sendo o principal recurso utilizado pelo professor. Isso talvez se explique pela dificuldade de acesso aos recursos mais avançados ou pela falta de preparo para fazer uso dos mesmos, ou ainda pelo fato de o livro já ter se tornado o suporte do professor em suas aulas.

De acordo com Soares (1996) o ensino sempre esteve associado a um livro didático, seja ele utilizado pra aprender, seja ele propositalmente feito para ensinar a aprender. O livro didático foi estabelecido nas escolas muito antes da fixação de programas e currículos disciplinares.

Historicamente, o livro didático no Brasil, atendia muito mais a interesses políticos do que propriamente educacionais. Como lembra Freitag; Costa; et al (1999), as mudanças ocorridas na rede de ensino não eram determinadas por grupos que faziam parte desse sistema mas, por decretos, leis e medidas governamentais.

Segundo Batista (2003, p.68) foi somente no Estado Novo que se estabeleceu uma política pública assegurando a divulgação e a distribuição de obras voltadas para as questões educacionais e culturais através da criação do Instituto Nacional do Livro – INL, órgão do Ministério da Educação.

O surgimento dos primeiros livros didáticos, na década de 30, se explica também pelo fato de nessa mesma época os livros importados terem apresentado um custo muito alto, portanto sua produção no Brasil se tornou imprescindível.

Em 1938, nota-se mais um avanço nessa área, cria-se a Comissão Nacional do Livro Didático, porém seu foco volta-se mais para as questões político-ideológicas do que pedagógicas. Essa Comissão, de acordo com Batista (2003, p.68) tinha como atribuição estabelecer regras para a produção, compra e utilização do livro didático.

Mas foi só em 1960 que sua distribuição tornou-se gratuita. A partir de então, nos anos seguintes o livro didático passou a ser o principal item quando o assunto era ensino-aprendizagem. Ele foi a salvação do professor, principalmente nas décadas de 70 e 80 quando, conforme Geraldi (1993), notou-se um crescimento expressivo da população nas escolas públicas, exigindo-se assim, o aumento no número de professores. Este se deu através de cursos rápidos, que não garantiam uma formação com um embasamento teórico mais rico. Desse modo “a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastava oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse ao aluno o que fosse preciso” (p.116- 117).

Hoje comprova-se, por meio de inúmeras pesquisas que o não preparo ou a lacuna na prática docente ocorre, não apenas por um único fator, mas sim vários, por exemplo, formação, remuneração, falta de estrutura, de material didático, etc.

A grande mudança ocorreu mesmo em 1996, ano em que o Programa Nacional do Livro passa a ter a responsabilidade de também avaliar pedagogicamente os LD. A partir daí as diferentes disciplinas passaram a ser incorporadas nos programas e os professores ganharam espaço ao participarem do processo de escolha. Mas, a avaliação Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) só se deu em 2004 através da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n 38/03, de 23/10/2003; o que possibilitou no ano de 2006, a distribuição gratuita de livros de Língua Portuguesa e Matemática. Mas, somente na edição de 2008 do PNLEM aconteceu a distribuição dos livros didáticos com as sete disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia.

Em 2010 foi publicado o Decreto 7.084 de 27/01/2010 que regularizou a avaliação e distribuição dos materiais didáticos para toda a educação básica, sendo que o atendimento será feito alternadamente pelo PNLD.

O PNLEM foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático, de acordo com sua edição atual, sendo executado pelo FNDE e pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). E pela primeira vez serão distribuídos livros didáticos de Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia.

Antes de ser feita a distribuição dos livros didáticos às escolas, primeiramente o Ministério da Educação – MEC envia um guia com resenhas das coleções aprovadas e professores e equipe pedagógica da escola têm a tarefa de analisá-los para escolherem adequadamente os livros que serão utilizados em sala de aula. Assim, as escolas escolhem aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Sendo que as escolhas desses livros são feitas apenas pela internet através do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que é o responsável pela qualidade dos livros didáticos no Brasil.

Para que estes livros possam compor o Guia de livros didáticos ele precisa passar por avaliação e aprovação que a Secretaria de Educação Básica (SEB) faz, em parceria com universidades públicas. Dentre os livros considerados de má qualidade, estão os que possuem informações incorretas, linguagem inadequada ou que induzam ao preconceito, por exemplo.

Hoje, no Brasil os autores de livro didático são os maiores vendedores de livros devido aos incentivos do Governo Federal para a compra de tais materiais (Revista Época 22/10/2007 p.69), aumentando e diversificando assim, sua produção. Soares (1996) aponta quatro justificativas para tal acontecimento. Em primeiro lugar está a permanência do tempo do livro didático na escola, que agora não ultrapassa três anos, antigamente ele chegava a ser usado por mais de 30 anos. Outro motivo, está relacionado a sua autoria; cientistas, intelectuais e professores catedráticos eram os que tinham essa tarefa . Com o tempo, essa função foi destinada aos professores do ensino fundamental e médio. Em terceiro lugar esse fenômeno de produção do LD decorre da questão de sua edição em consequência da democratização do ensino, por isso exigiu das escolas um aumento na aquisição desse material. A última questão está relacionada às mudanças tanto no conteúdo quanto na sua didatização, pois o primeiro se desenvolve rapidamente, necessitando de alterações freqüentes e significativas nos Livros didáticos.

2.2. UMA NOVA VISÃO PARA O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, a função do livro didático de Língua Portuguesa difere daquela, que era apenas um meio de repassar informações aos alunos. Agora ele passa a ser um instrumento a mais na formação destes como cidadão.

Soares (2007, p. 36) acrescenta ainda que não cabe ao Livro didático a função de apenas transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita. O Livro didático além de instruir, informar e divertir, também prepara o aluno para a liberdade, uma vez que este material passou a ser um instrumento pedagógico que viabiliza o processo de intelectualização e colabora com a formação social e política do indivíduo.

Mas, para se chegar a sua real função no meio pedagógico, o livro didático passou por várias transformações, não só quanto a sua organização interna, em relação ao seu conteúdo como também quanto à diagramação e à metodologia no intuito de estar sempre atendendo as necessidades que se apresentam.

Para a referida autora, de forma geral, o livro didático sempre foi a principal ferramenta dos professores no ensino da língua portuguesa, às vezes a única. Com ele, os professores acreditavam que a aprendizagem se tornaria mais fácil pois, trazia modelos de atividades considerados eficazes para a apreensão dos conhecimentos pelos alunos; como se os livros didáticos sozinhos, através de seus exercícios, pudessem abolir todas as dificuldades apresentadas pelos educandos ou garantir-lhes, todas as habilidades necessárias para prender a aprender.

Além disso, conforme Coracine (1999 a; 1999b), Souza (1999 a) já apontava o livro didático representa para muitos professores, um “elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última de referência”.

Com base nessa afirmação, percebe-se que sempre houve por parte dos educadores a necessidade de um material que pudesse orientá-lo sobre “o quê” e “como” ensinar e os livros didáticos fizeram esse papel pelo fato de já trazerem, não só conteúdos pré-selecionados, ou seja, considerados mais relevantes, como

também os procedimentos metodológicos que iriam orientar de que forma os conhecimentos seriam transmitidos.

Semelhantemente, Grigoletto (1998, p.68) para os docentes, o livro didático é um “pacote” que ele recebe pronto e espera-se dele que o utilize. O professor é visto como um usuário, assim como o aluno, e não como um analista. Tanto é que de acordo com o mesmo autor os livros mais adotados são aqueles que trazem meios que facilitam o trabalho em sala de aula do professor, como por exemplo, um roteiro detalhado das aulas, exercícios respondidos, material suplementar e sugestões de provas.

Por esse motivo, Silva (1996, p.88) também afirma que o livro didático é usado como “muleta” pelos professores, é ele quem dita o que deve ou não ser ensinado e a forma como o ensino deve se dar, ou seja, sem ele não há aprendizagem.

Dessa forma, aos poucos, a responsabilidade que antes era do dos professores, passou a ser dos autores dos livros didáticos (SOARES, 2007, p. 45). Tal material foi sendo tomado como mantenedor de verdades absolutas vistas como fundamentais na aprendizagem, sem necessidade de análise e argumentações sobre seu conteúdo, pelo professor. Com isso, o LD tornou-se “um material como um caderno de atividades que expõe, desenvolve, fixa e avalia os conteúdos aprendidos” (BATISTA, 2003, P.45).

Para Rangel (2007) o livro didático, por ser um material produto da tecnologia escrita, organizado para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, se estabelece como um manual de atividades que deve ser seguido por alunos e professores. Esse autor também faz essa definição para diferenciar o livro didático de material didático, por este último ser apenas um recurso (como por exemplo, CD, vídeo, jornal) do qual o professor se utiliza para alcançar seu objetivo no final do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com o autor, Lajolo (1996) também diferencia material didático de livro didático, onde mesmo sendo um dos materiais didáticos, o livro está entre os mais relevantes por propiciar aos alunos a construção ou alteração de significados que alteram padrões de conhecimentos da sociedade, além de conduzir

o questionamento do conhecimento “aceito” como legítimo. Portanto, para a autora (o) o livro didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Contudo, o livro didático não pode ser o único meio de ensino-aprendizagem, e nem o propósito das aulas, além disso, o mais importante é saber utilizá-lo.

Para Rojo (2006, p.1) o professor não perde, automaticamente, autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o à seus projetos de ensino

Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do livro didático e ir além deles (Guia do Livro Didático 2007, volume de apresentação, SEB/MEC).

2.3. ABORDAGEM DOS CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E OS PNLEM

Tem crescido o número de discussões a respeito do livro didático em todos os setores do ensino, bem como no governo e mercado de edição. Tal atenção se deu segundo Rangel (2001) às novas decisões do MEC em subordinar a compra dos livros didáticos a uma análise feita por especialistas das diferentes áreas do conhecimento; só para citar um dos motivos. Mas, o resultado dessa decisão foi a melhoria na qualidade dos Livros didáticos que tem passado por avaliação do PNLD.

Costa Val & Castanheira (2005) apontam que entre 1998 e 2004 percebeu-se que houve uma diminuição no número de obras não aceitas e em contra partida um aumento de obras aprovadas. Mas ainda que o número de obras com menção “recomendadas e recomendadas com distinção” tivesse crescido, estas ainda são em menor número se comparadas com obras com as menções “recomendadas com ressalva”.

Observa-se também que esses novos livros têm inovado no tratamento dado à leitura e produção de texto, mas ainda, ficando a desejar no que se refere ao ensino dos conhecimentos gramaticais ou linguísticos.

Por muito tempo, os conteúdos gramaticais foram o foco principal nos livros didáticos de língua portuguesa e, mesmo após as orientações dos órgãos oficiais em relação às mudanças nesse sentido, as transformações ainda são inexpressivas.

Rojo (2003) ao examinar os livros didáticos de língua portuguesa, avaliados no PNLD 2002, verificou que a grande maioria propõe um trabalho com os conhecimentos linguísticos de forma transmissiva e recorrendo à metalinguagem. Uma minoria recorre a procedimentos linguísticos e reflexivos; ou seja, trata-se de um dado contraditório visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que é a base tomada para a avaliação dos livros didáticos ressaltam sobre “a importância de um trabalho reflexivo e construtivista de análise e reflexão sobre a linguagem, como o mais indicado para a construção dos conhecimentos linguísticos” (p.97).

Costa Val e Castanheira (2005) também ressaltam que nos livros didáticos inscritos no PNLD 2004, a gramática ainda se mostrava majoritária enquanto que as atividades voltadas para o uso da língua eram em pequeno número, como por exemplo, àquelas voltadas para o texto e o discurso, bem como as que tratam do fenômeno da variação linguística, que por sua vez, é valorizada nos PCNs.

Contudo Costa Val e Castanheira (2005) mesmo mostrando que as coleções inscritas no PNLD 2004 “abordam de maneira tradicional os conhecimentos gramaticais, sem focar a diversidade linguística ou privilegiar as atividades de escrita, constataram também que pelo menos 12% das coleções de Língua portuguesa apresentam “boas propostas de um trabalho reflexivo, voltado para o uso da língua, articulando conhecimentos linguísticos com os textos falados e escritos” (p.153); ou seja, mesmo não chegando a metade do esperado, já se observa alguns avanços nos livros didáticos.

2.4. ASPECTOS RELEVANTES NO LIVRO DIDÁTICO.

A escola deve reconhecer o Livro Didático como um instrumento de suma importância no processo ensino-aprendizagem da língua materna. Entretanto, é necessário que o educador tenha claro, seu objetivo de ensino, para que a escolha do Livro Didático a ser utilizado seja a mais certa possível.

Gérard e Roegiers (1998) relatam que, na visão dos alunos, o Livro Didático de Língua Portuguesa, deve conter aspectos que durante o processo de ensino-aprendizagem irá levá-los à: Desenvolver capacidades e habilidades; Transmitir conhecimentos; além de Consolidar e por fim, avaliar os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos. Tais aspectos servirão de suporte para que o aluno compreenda que ele não está à parte do processo educacional, mas que ele está inserido neste processo e que perceba qual é o real objetivo de ensino proposto pelo professor.

Assim sendo, faz-se necessário analisar também, os aspectos relevantes contidos no livro didático de língua portuguesa, agora do ponto de vista do professor, tais como: informação científica e geral; formação e atualização pedagógica, ajuda na gestão das aulas e ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos. Tão logo o professor faça o levantamento destes aspectos ou de outros que ele julgue relevante e que se façam presentes no livro didático, ele terá claro como selecionar mais adequadamente a obra didática que vai utilizar na sala de aula. Portanto, as obras que subsidiem melhor o trabalho são as que se recomendam.

O eixo organizador do livro didático de português compõe-se por duas vertentes: a primeira é a concepção que os autores têm de ensinar/aprender e qual o papel do livro didático nesse processo. A outra é a concepção acerca de língua e linguagem, bem como de escrita e oralidade, de discurso e texto. É a partir destas concepções que os autores determinam a organização geral da obra. No entanto, o professor somente perceberá esta concepção após o conhecimento dessa organização.

No Manual do professor, esta concepção poderá ser mais bem percebida, uma vez que nele há indicações explícitas e detalhadas a respeito. Porém, tais concepções virão transformadas em propostas de trabalho nos livros do aluno, em diferentes graus de coerência com as declarações contidas no manual do professor.

Faz-se necessário uma análise detalhada de uma coleção de livro didático de língua portuguesa que conste interrogações a respeito dessas concepções gerais tanto no início do trabalho, quanto no final. Portanto, sugerimos alguns aspectos

relevantes para a análise do livro didático de língua portuguesa: 1- Ensino Aprendizagem; 2- Língua e linguagem; 3- Discurso e texto; 4-Oralidade e escrita; 5- Seleção textual; 6-Orientação do processo de apropriação do sistema de escrita.

2.5. ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PARTE DA PRÁTICA DE LETRAMENTO E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA.

Os novos rumos que o ensino da língua portuguesa vem tomando nos últimos anos caminham na direção de uma prática voltada para a linguagem como atividade discursiva. Esta por sua vez, se dá no ato da produção oral e escrita, o que significa dizer que a aprendizagem deve passar por um processo de reflexão sobre a língua em uso nas diferentes situações de interação. Para tanto, ao aluno devem ser apresentados meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que passam a ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara.

Neves (1991: 40) corrobora defendendo que o objeto de análise em nível pedagógico deve ser a língua em funcionamento, já que a compartimentação da gramática vista como disciplina desvinculada do uso da língua, vem constituindo-se em um dos grandes óbices para a própria legitimação da gramática como disciplina com espaço garantido no ensino da língua portuguesa.

Por esse motivo é que a análise linguística 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).

O termo “análise linguística” foi proposto por Geraldi (2006), referindo-se às atividades de reflexão sobre a língua; onde o texto é posto como unidade básica de ensino. O autor em questão sugere tal denominação para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, ou seja, para denominar uma nova forma de compreender os fenômenos linguísticos através da reflexão sobre esse sistema.

A partir daí, muitas discussões foram traçadas a respeito da AL. Percebeu-se então, a necessidade de mudança no ensino da língua materna. Isso teve um reflexo maior nos anos 90 nas propostas curriculares nacionais. Tais documentos passam a ser organizados em torno dos eixos didáticos “leitura”, “oralidade”, “produção de textos orais e escritos” e “análise linguística, como se observa no quadro abaixo.

Figura 1 – Eixos de ensino da língua materna



Para Rojo (2006, p.29) o eixo de uso da linguagem abrange a exploração dos gêneros discursivos desde a historicidade da língua e da linguagem em si, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos até as implicações na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Já no eixo de reflexão sobre a língua envolve a variação lingüística, o modo como está organizado a estrutura dos enunciados, o seu processo de construção da significação, o léxico e às redes semânticas e a organização do próprio discurso.

Trata-se, portanto de eixos que se complementam, não há dicotomia entre eles, pois ambos os processos, tanto os que incluem leitura e escrita, como os de análise lingüística funcionam juntos. Ao fazermos o uso da linguagem em diferentes modos automaticamente também utilizamos da análise linguística e vice-versa. As práticas de reflexão sobre a língua, de acordo com os PCN, incluem a gramática, mas superam as práticas de análise que se reduzem ao estudo da gramática normativa; pois os objetos de ensino passam a ser os gêneros discursivos.

Sobre isso, vejamos o que os PCNEM + (1999) mencionam:

O desenvolvimento da competência lingüística do aluno no ensino médio, dentro da perspectiva discursiva, não esta pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas principalmente no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores - a competência comunicativa vista pelo prisma da referencia do valor social simbólico da atividade lingüística e dos inúmeros discursos concorrentes.

Em síntese, esses parâmetros sugerem que seja desenvolvida no aluno a capacidade discursiva que é adquirida quando ele consegue refletir sobre o funcionamento da língua de modo a utilizá-la, adequando-a a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Nessa mesma dimensão interacionista, Geraldi (2003) afirma que a análise lingüística seria então, ao lado da leitura e produção de texto a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua. Diferentemente do ensino gramatical onde se entende que a aquisição da linguagem se dá pela palavra isolada, na perspectiva da AL, ela é dada a partir da produção de sentido em textos situados em contextos de interação específicos. No ensino tradicional, interessa a competência gramatical, não que esta deva ser ignorada, mas na AL, prima-se pela competência discursiva, para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência lingüística, o que para Mendonça (2006) seria o fluxo natural da aprendizagem.

O ensino que considerava a “análise pela análise” já foi criticado nos PCN quando afirmam:

Considera-se mais significativo que o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados a coerência e coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma serie de nomes de orações subordinadas ou coordenadas. (p. 70-71).

Isso não quer dizer que a gramática deva ser excluída de sala de aula, até porque toda língua tem sua gramática, como lembra Mendonça (2006): “é impossível usar a língua e refletir sobre ela sem gramática”, mas, nos estudos gramaticais do trabalho com a AL os objetivos a serem alcançados são outros, não é o reconhecimento e memorização de nomenclatura, e sim o uso gramatical visando o

aprimoramento das práticas de leitura e produção de texto; o que passa pela reflexão sobre a língua e sobre como a escolha de certas palavras, expressões ou construções linguísticas contribuem para a produção de sentido de cada texto (MENDONÇA, 2006).

Para tanto, como aponta Batista (1991), o ensino do português deve ser realizado através das práticas de leitura e produção de texto em situações o mais possivelmente reais e concretas de interlocução e através da prática de análise desses textos lidos e produzidos ampliando os conhecimentos que o aluno já possui, vinculados as suas práticas linguísticas, culturais e sociais que desenvolveu dentro e fora de sala de aula.

Em consonância com o autor supracitado, Mendonça (2006), afirma que a AL é parte das práticas de letramento escolar consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmicas (ou gramatical, textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de texto orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Desse modo, a atividade de reflexão da língua, ou seja, de AL, perpassa necessariamente sobre a organização do texto, pois este se define no próprio uso da linguagem, que concretiza os discursos articulados nas diversas situações cotidianas. Sendo assim, o ensino deve partir do trabalho com textos “pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexão, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas” (PCNEM+, 2002).

CAPITULO III

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentaremos neste capítulo a maneira como foi realizada a geração e a análise de dados de todo o CORPUS e da pesquisa para que pudéssemos realizar este estudo.

Com efeito, faremos a análise do percurso inicial de investigação, relatando a descrição do CORPUS, demonstrando o tipo de pesquisa, bem como os motivos que nos despertaram para escolher o livro didático objeto deste estudo. Utilizando como conhecimento básico, os encaminhamentos e passos analítico-metodológico, citados por Barros-Mendes (2005) para a análise de diversos documentos que se inter-relacionam de algum modo na pesquisa.

3.1. SELEÇÃO E DESCRIÇÃO DO CORPUS

Observamos que nos ambientes acadêmicos, bem como na realidade escolar é notória a discussão acerca da análise linguística dos livros didáticos utilizados nas salas de aula. Por este motivo, optamos por desenvolver esta pesquisa acerca deste assunto.

Para iniciarmos nossa pesquisa, utilizamos como base a análise do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2009, composto por ficha de avaliação e resenha encontrada no Catálogo do Programa, com a finalidade de se observar possíveis mudanças nas fichas avaliativas supracitadas.

Compõe-se assim, o CORPUS desta pesquisa:

- As fichas de avaliação do PNLEM (2009)
- Um livro didático do Ensino Médio, utilizados por professores do ensino médio, em salas de aula de escolas do município de Macapá
- Resenha do Catálogo do PNLEM.

3.2 AS FICHAS DE AVALIAÇÃO

É um instrumento de suma importância para a escolha do livro didático. Constitui-se por formulários que se compõem por critérios destinados a avaliar os aspectos conceituais, éticos e metodológicos das obras didáticas. É na estrutura de tais fichas, que encontramos as orientações que indicam quais as linhas de estudo da obra em análise.

Desde o PNLD de 1994, algumas reformulações foram feitas, dentre as quais destacam-se a parceria do MEC com algumas Universidades contando com a participação de diversos professores nessas análises feitas pelo MEC, no caso aqui da UNIFAP, como se pode constatar nos guias de livros didáticos publicados pelo MEC, houve a participação de professora durante os anos de 2002 a 2011, envolvendo avaliações não só de livros didáticos, mas também de dicionários e livros para a biblioteca do professor. Vale lembrar também que a avaliação do livro didático, que agora é feita por coleção, tem o intuito de manter uma coerência entre conteúdos e metodologia aplicada.

A ficha de avaliação contempla três *critérios eliminatórios* que, se não respeitados a obra será excluída. Os critérios são: correção e articulação dos conceitos e informações básicas; coerência e pertinência didático-metodológicas e construção da cidadania. Os *demais critérios* são: a natureza material do texto; as atividades de leitura e compreensão de textos; as atividades de produção de textos escritos; o trabalho com a compreensão e a produção de textos orais; o trabalho sobre os conhecimentos lingüísticos; o manual do professor; os aspectos gráfico-editoriais.

A seguir um exemplo de uma ficha de avaliação do Livro Didático referente aos conhecimentos linguísticos.

FICHA 3. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

3.1. Conceitos gerais

a) A concepção de língua contempla as dimensões estrutural e sociocomunicativa da linguagem?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O	<input type="checkbox"/> B
	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
<hr/>		
b) A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O	<input type="checkbox"/> B
	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
<hr/>		
c) A gramática é considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O	<input type="checkbox"/> B
	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<hr/>		
d) A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente - padrão de uso? (Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente - padrão normativo?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O	<input type="checkbox"/> B
	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
<hr/>		
e) A variação lingüística é vista como um fenômeno próprio das línguas?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O	<input type="checkbox"/> B
	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
É avaliada negativamente?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<hr/>		
f) A obra apresenta problemas conceituais graves quanto aos conteúdos lingüísticos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO

Figura 2- Ficha de Avaliação do LD (conhecimentos lingüísticos) PNLDEM 2009

3.3. AS RESENHAS DO CATÁLOGO

As resenhas que encontramos nos catálogos nos remetem, para os aspectos mais relevantes da obra, com o objetivo único de orientar de forma mais adequada, o professor quanto à escolha que deve ser feita, não esquecendo que deve-se levar em consideração, entre outros aspectos, a proposta pedagógica da escola. A escolha, conforme informações do catálogo, deve seguir um processo criterioso de análise por parte do professor, visto que as obras recomendadas diferem entre si “quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas” (BRASIL, 2007, p. 13).

No PNLD/2009 as resenhas possuem a seguinte estrutura:

- Síntese avaliativa – apresenta uma visão geral da obra e uma síntese de seus aspectos relevantes e deficiências.
- Sumário da obra - mostra como a obra está organizada (volume, unidade e capítulos).
- Análise da obra – detalhada a obra, destacando exemplos do próprio volume, começa pelos aspectos de correção conceitual e pedagógico-metodológicos. Segue com a abordagem do conhecimento científico na obra e sua contribuição para a construção da cidadania do aluno, as características do Manual do Professor para chegar, enfim, aos aspectos gráficos editoriais.
- Recomendações aos professores – dá sugestões sobre como valorizar os aspectos mais vantajosos de cada obra e como superar as deficiências que ela apresenta.

3.4. QUESTÕES DA PESQUISA

Partindo do princípio de que os PCNEM, PCN+ e OCNEM e os livros didáticos deveriam ter a mesma perspectiva de ensino, pois os mesmos têm origem no Ministério da Educação- MEC, é que buscamos investigar se o livro didático em análise apresenta atividades que levem o aluno a refletir sobre o uso linguístico, a ampliar a competência comunicativo-discursiva do sujeito em formação, e se estão em consonância com o que é apregoado pelas atuais teorias de ensino e documentos oficiais.

Sendo assim, fez-se necessária uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Bibliográfico por realizar um levantamento bibliográfico das pesquisas científicas sobre a prática de análise linguística. E documental, devido ao fato de recorrer a uma análise de documento oficial de ensino e o livro didático, objetivando contrapor as teorias de análise linguística e as atividades de reflexão sobre a língua propostas no livro didático analisado.

Para Lakatos (1992) a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema. Já a

pesquisa documental, de acordo com a mesma autora, assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser re-elaborado de acordo com os objetos da pesquisa.

Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o que as teorias de ensino da língua materna têm defendido sobre a prática de análise linguística, com intuito de buscar subsídios para a análise e reflexão das atividades sobre a língua no livro didático em estudo.

Por esse motivo, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa-interpretativa, uma vez que nossa pretensão não é o de quantificar dados, mas analisá-los e produzir sentido sobre a situação encontrada.

Guerra (2006) considera que a indução analítica está em oposição aos métodos estatísticos e define a mesma como um processo lógico que consiste em partir do concreto ao abstrato identificando as características centrais do fenômeno, o que reforça a ideia de que a pesquisa ora apresentada seja de cunho qualitativo. Deuslaurier (1977) define a pesquisa qualitativa interpretativa:

“A pesquisa qualitativa parte de uma indução analítica, que é um modo de colheita e análise de dados, que tem como finalidade clarificar os elementos fundamentais de um fenômeno, e deduzir se possível, uma explicação universal.”(Deuslaurier 1977,pag.295-296).

O levantamento das atividades presentes no livro didático esteve voltado para os aspectos referentes à abordagem gramatical, de modo a responder os questionamentos anteriormente mencionados e para identificar de forma geral se a proposta da obra é mais tradicional ou se, apresenta-se mais contextualizada. Com isso, tornou-se fundamental a escolha de objetos de conhecimentos linguísticos específicos, de modo a analisar profundamente como é trabalhado o fenômeno gramatical no livro em questão.

3.5. DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E CONTEÚDO GRAMATICAL ANALISADO

O livro didático aqui analisado foi escolhido a partir da utilização do mesmo em uma escola da rede pública de ensino médio de Macapá, no ano de 2010, durante o estágio de observação.

Nosso objeto de investigação encontra-se na unidade 2 - Morfologia; são eles: adjetivo, pronome e numeral. Tal escolha se justifica devido ao fato de, durante o estágio de observação, percebermos que tais conteúdos geravam dúvidas frequentes aos alunos. Assim, restou-nos a inquietação para verificar como se dava o processo de transposição e didatização feito pelo livro. Na análise são considerados como categorias, critérios utilizados para a avaliação do livro didático pelo PNLEM, como, por exemplo, os de correção e adequação conceituais, correção das informações básicas; e coerência e pertinência metodológicas. Tão importante quanto esses aspectos é observar também a relação gênero textual e gramática, pois o estudo gramatical só faz sentido para entendermos o funcionamento da língua que se organiza dentro de um determinado texto. Esse entendimento perpassa por uma análise reflexão de como se deu a organização do texto.

Desse modo, cabe-nos observar se as propostas do livro didático induzem a uma reflexão sobre o funcionamento da língua na abordagem dos conteúdos gramaticais e exercícios, tais como se assume hoje a concepção de ensino de língua materna, dentro da perspectiva sociointeracionista de linguagem.

3.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A pesquisa perpassa pela análise de um Livro didático de língua portuguesa do ensino médio aprovado pelo PNLD/2009, mais especificamente dos conteúdos gramaticais, além dos documentos oficiais, o que gerou dois momentos de análise, necessários para chegarmos ao objetivo proposto por essa pesquisa.

O primeiro momento centrou-se na análise documental, ou seja, no estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio (PCNEM e PCN+), das

Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM), bem como das resenhas e fichas de avaliação contidas no catálogo do PNLEM. Em seguida, a análise volta-se para o livro didático escolhido. Partiremos de uma apresentação geral de como a obra está organizada, apresentação da obra pelos autores, análise da ficha de avaliação e apresentação da resenha do livro.

No segundo momento de análise, para título de comparação, será demonstrado em um quadro síntese, as diferenças de perspectivas no tratamento dado aos fenômenos linguísticos quando se segue a linha da gramática normativa e de outro lado, a proposta de prática de análise linguística. Por fim, a análise centrar-se-á no livro didático escolhido, através da análise das atividades dos conteúdos linguísticos gramaticais: adjetivo, pronome e numeral.

CAPITULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DADOS

4.1. PRIMEIRO MOMENTO DE ANÁLISE

De acordo com os documentos oficiais (PCNEM, PCN+ e OCNEM) os conhecimentos gramaticais devem ser trabalhados a partir de textos, contextualizando-os e abrindo espaço para diferentes abordagens do conhecimento.

Entre outros pontos, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio criticam o ensino da nomenclatura gramatical como eixo principal; os PCN+ propõem temas estruturados no ensino da gramática e as Orientações Curriculares do Ensino Médio sugere usar a gramática como estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos.

A tabela abaixo indica

CONHECIMENTOS GRAMATICAIS	PCNEM	PCN+	OCNEM
	Representação e comunicação; Investigação e compreensão; e Contextualização sócio-cultural.	Temas estruturadores – Ensino de Gramática: algumas reflexões.	Usar a gramática como estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos.
	Considerar na análise gramatical a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida.	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.	Organizar as práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos.
	Crítica ao ensino da nomenclatura gramatical como eixo principal,	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.	Usar recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído.

Tabela 1. Orientações contidas quanto aos conteúdos de ensino da Língua Materna nos Documentos Oficiais: PCNEM, PCN+ e OCNEM.

4.1.1. ANÁLISE DA OBRA PELO PNLEM/2009

A obra está organizada em volume único e constituída de três seções (*Produção de texto, Gramática e Literatura*) com capítulos que contem: Leitura de texto e questões sobre o conteúdo do capítulo; análise dos conteúdos textuais, linguísticos ou literários; proposta de discussão ou de exposição oral e, na primeira seção, proposta de produção textual. As duas primeiras seções contem atividades para compreensão e fixação dos conteúdos explanados (*A teoria na prática*).

A primeira seção tem 24 capítulos que tratam de importantes conhecimentos da teoria dos textos. A segunda subdividi-se em três unidades: *Fonologia*, com três capítulos, *Morfologia* com seis e *Sintaxe* com sete capítulos, além de um apêndice sobre *crase*. A terceira seção é composta de 19 capítulos que focalizam a arte literária. Em toda seção há questões selecionadas em exames de vestibulares de diversas instituições, ENEM/MEC.

4.1.2. A APRESENTAÇÃO DA OBRA PELOS AUTORES SE FAZ POR MEIO DE TEXTOS QUE SEGUE:

Na referida obra os autores apresentam aos estudantes a importância do ato comunicativo, ressaltando que para se construir de modo eficiente as nossas falas é preciso ter o domínio das estruturas que a língua nos oferece o que significa dizer que é fundamental “saber claramente com quem estamos falando, por que estamos falando, o que queremos com nossa fala; ao mesmo tempo precisamos ter o domínio das estruturas que a língua nos oferece, para que possamos construir de modo eficiente as nossas falas.” (TERRA e NICOLA, 2005).

Ernani Terra e José de Nicola também mencionam que “este livro passou por algumas transformações após sete anos de seu lançamento devido às mudanças na prática de ensino dos conteúdos gramaticais, das escolas literárias e de seus autores mais representativos e, principalmente de leitura e produção de texto”.

Os autores ainda afirmam ter feito “alguns ajustes na distribuição dos tópicos gramaticais para intensificar o trabalho de análise e interpretação de texto,

valorizando atividades que criem condições para a formação de leitores atentos e competentes produtores de textos”.

Contudo, mesmo depois das referidas mudanças, é mencionado que a obra tem como característica a objetividade e a praticidade, “sem abrir mão do rigor da informação de um conteúdo abrangente”, além disso, ressalta-se que o livro “contem todos os itens tradicionalmente estudados em aulas de português”.

4.1.3. A RESENHA

No PNLEM/2009, a resenha destaca que os conhecimentos linguísticos são abordados de forma diferente e com diversos graus de especificidades. Na seção *Produção de texto*, o conhecimento linguístico do aluno é suscitado a partir exercícios e atividades que promovem a reflexão. Na seção *Gramática* predomina uma postura normativa, com observações pontuadas pelo verbo *dever* e similares, que indicam a preocupação em ensinar, o que ocorre, sobretudo, nas recomendações relativas à colocação de pronomes oblíquos e à escolha de preposições. Nesses casos não são consideradas as variantes consagradas socialmente.

Os avaliadores consideram louvável o reconhecimento, no entanto, da variedade de normas, evidenciada pela referencia a certos usos da língua como o de advérbios com sufixo diminutivo, de valor superlativo (“cedinho”) ou a repetição de advérbio como estratégia de intensificação (“cedo, cedo”).

Na primeira seção, convivem uma descrição pertinente de “níveis de linguagem” e um tratamento da “norma culta”, que às vezes, deixa transparecer uma identificação (indevida) entre norma culta e “padrão *formal* culto”. Isso pode ser constatado nas PP. 304-305, em que se listam verbos cuja regência no “uso popular está em desacordo com a norma culta”.

A noção de língua apresentada pela obra enfatiza o aspecto estrutural, embora não deixe de considerar sua dimensão sócio comunicativa. Nesse sentido, é ilustrativa a atividade proposta na página 244, em que se exploram a articulação de conteúdos expostos em diferentes capítulos da obra, a inter-relação dos

conhecimentos da norma culta padrão e da norma concretizada com os conhecimentos dos alunos “como os falantes nativos da língua”. O enunciado dessa proposta está em consonância com a concepção de gramática como “um sistema de relações internalizadas na mente dos falantes de uma língua”, conforme declarado na página 6 do Manual do professor.

Os pareceristas observam que há oportunas alusões ao fenômeno da variação linguística, quando, por exemplo, são comentados “desvios” (e não “erros”) da gramática normativa e certos usos são classificados como “adequados” à situação de comunicação. A alternância dos pronomes tu/você e a variação dos pronomes dos casos oblíquo/reto na expressão do objeto direto são alguns dos temas postos em discussão.

No que se referem aos conceitos linguísticos, alguns enganos podem ser atribuídos à opção teórica pela abordagem tradicional que implica a não consideração de resultados de pesquisas linguísticas. Citam-se dois deles a título de exemplo: a) considerar grau como flexão; b) classificar os pronomes oblíquos me/lhe (em “Roubaram-me os documentos”, “Escutei-lhe os conselhos”) como adjunto adnominal devido a equivalência semântica com uma estrutura com pronome possessivo em função de adjunto adnominal (“Roubaram meus documentos”) nas páginas 242 e 279.

Os pareceristas ainda notam que, na parte denominada *Gramática* determinados tópicos estão num grau de detalhamento aquém do nível da escolaridade e da experiência sociocultural (real ou esperada) que se busca desenvolver no nível médio, como os capítulos dedicados à Fonologia e à Ortografia.

4.2. SEGUNDO MOMENTO DE ANÁLISE

Dadas as orientações pelos documentos oficiais (PCNEM, PCN+, OCNEM) da necessidade de mudanças do tradicional ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, consideramos oportuno apresentar uma tabela comparativa, de autoria de Mendonça (2009) do ensino tradicional com a proposta atual da prática de

análise linguística, no sentido de analisar o que cada prática toma como objeto de ensino, como este é explorado e quais habilidades são esperadas. Tal verificação servirá de suporte para as considerações acerca do livro didático em análise.

O esquema abaixo apresenta o procedimento do ensino da gramática com os realizados na prática de análise linguística para o eixo da leitura.

ENSINO DE GRAMÁTICA		
Objeto de ensino	Estratégia de ensino	Habilidade esperada
Adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de frases e períodos (ora inventados, ora retirados do textos de leitura) para identificação e classificação dos termos - Exposição de listas de adjetivos relativos a certas locuções, a serem memorizadas. - Uso das explicações das gramáticas como texto didático de base para a abordagem do assunto 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e classificar os termos em oração e períodos. - Transformar adjetivos em locução adjetivas. - Conhecer e reproduzir em exercícios escolares, a correspondência entre locuções adjetivas e adjetivo, geralmente de uso menos comum (de gelo = glacial; de chumbo =plúmbeo etc.)

Tabela 2. Esquema do Ensino de Gramática

FONTE: Português no ensino médio e formação do professor (BUNZEN &MENDONÇA, 2006)

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA		
Objeto de ensino	Estratégia de ensino	Habilidade esperada
Processos de adjetivação/ qualificação	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e comparação de textos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais. - Consulta a manuais e gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e os próprios repertórios de expressões etc. 	<p>Percebe-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido; - gêneros diferentes admitem certas adjetivações e não outras, como as notícias com descrições mais “contidas” que uma fábula ou um artigo de opinião; - os processos de adjetivação/qualificação, incluídos numa descrição, podem estar além do uso dos adjetivos, revelando-se na escolha dos verbos (<i>esbravejou</i> no lugar de <i>afirmou</i>) por exemplo.

Tabela 3. Prática de Análise Linguística

FONTE: Português no ensino médio e formação do professor (BUNZEN &MENDONÇA, 2006)

Nota-se que o ensino da gramática na sua estratégia enfatiza o conhecimento gramatical como objeto de ensino ao privilegiar a palavra, a frase ou período. Esse mecanismo vai de encontro às críticas dos PCN+ (2002) quando mencionam que “o ensino da gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências como a interativa e a textual”. Desse modo, o que se tem é um ensino ainda alicerçado nas bases antigas de memorização e regras sem significado efetivo nos usos da língua.

Lembramos que no ensino gramatical também se excede quanto ao uso da nomenclatura e sua identificação em termos isolados. O método utilizado para a sua memorização, por meio de listas do conteúdo tomado como objeto de ensino não tem ajudado os alunos no entendimento do mesmo. Isso não quer dizer que não se deva ensinar nomenclatura pois, conforme Mendonça (2009) nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico, e que deve ser vista como uma ferramenta a mais no processo de ensino aprendizagem “o que não equivale a elegê-la como objeto das aulas do domínio dos termos técnicos”.

De forma geral, a estratégia utilizada no ensino de gramática é transmissiva, dedutiva, onde parte-se da regra para o treino através de exercícios estruturais para fixá-las. Tais regras, nessa proposta, servem apenas para definir e classificar as unidades da língua, quando na verdade deveriam, segundo Antunes (2003) ter a finalidade de estabelecer os padrões de uso e funcionamento dessa língua. E afirma:

O valor de qualquer regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, da sua funcionalidade, na construção dos atos sociais da comunicação verbal aqui e agora.(p.89)

Analisando o quadro sobre a proposta de prática de análise linguística, observa-se que na estratégia muda-se o objeto de estudo, o foco agora é o texto, é através dele que o funcionamento da língua é trabalhado. Parte-se da prática de leitura para se chegar a uma reflexão sobre a língua, sendo que o uso de materiais auxiliares, como gramáticas e dicionário, por exemplo, se torna indispensável por permitir o conhecimento de novas palavras.

Como afirma Mendonça (2006) a metodologia utilizada no trabalho de Prática de AL, é reflexiva, baseada na indução (observação de casos particulares para a conclusão das regularidades/regras). Em outras palavras, o quadro mostra que a prática de análise linguística induz a uma reflexão sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. Parte-se de atividades linguísticas e epilinguísticas para se chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclatura.

4.2.1. ANÁLISE GERAL DA ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS GRAMATICAIIS NA OBRA.

Nesse momento, apresentaremos um quadro síntese dos aspectos referentes à organização dos conhecimentos linguísticos gramaticais do livro didático “Português: de olho no mundo do trabalho”, de Ernani Terra e José de Nicola, destinado ao Ensino Médio em volume único.

FONOLOGIA		MORFOLOGIA		SINTAXE	
Conteúdo	Nº de atividade	Conteúdo	Nº de Atividade	Conteúdo	Nº de Atividade
Fonologia	2	Estrutura e formação das palavras	2	Termos essenciais da oração	2
Ortografia	2	O substantivo e o artigo	3	Termos integrantes da oração	2
Acentuação Gráfica	2	O adjetivo e o numeral	3	Termos acessórios da oração – Vocativo	2
		O pronome	2	O período composto e as orações coordenadas	3
		O verbo	2	As orações subordinadas	4
		As categorias gramaticais	5	Sintaxe de concordância	2

		invariáveis			
				Sintaxe de regência	2
				Crase	2
TOTAL	6		17		19

Tabela 4. Organização dos Conteúdos Gramaticais do LD

FONTE: Construída pelas autoras da pesquisa.

A partir desse quadro, observa-se que a forma como os conteúdos foram distribuídos mostra que ainda se conserva uma organização tal qual encontramos na gramática tradicional. É o que Mendonça (2006, p.203) denomina de organização cumulativa e acrescenta afirmando que “nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados, assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos.

Na parte referente à morfologia os conteúdos estão organizados separadamente em classes denominadas Classes de palavras ou Classes gramaticais que, segundo os autores, ajuda a compreender o papel que as palavras desempenham no processo de comunicação.

No entanto, na visão de Mendonça (2006) essa organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. “O primeiro dele é o fato de que a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentido em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada”.

A Organização dos conhecimentos gramaticais no livro didático *Português de Olho no Mundo do Trabalho* está exposto da seguinte maneira:

UNIDADE 2 • MORFOLOGIA

Capítulo 4 – Estrutura e formação das palavras, 205.

A gramática no texto: *Carnaval* (Celso Pedro Luft), 205. Estrutura das palavras, 206. Morfemas, 206. Radical (ou semantema), 206. Desinências, 206. Vogal temática, 207. Afixos, 207. Vogais e consoantes de ligação, 207. Radicais e prefixos, 207. Radicais de origem grega, 207. Radicais de origem latina, 210. Prefixos de origem grega, 212. Prefixos de origem latina, 212. Sufixos, 213. Principais sufixos nominais, 214. Alguns sufixos verbais, 215. Sufixo adverbial, 215. Formação das palavras, 215. Principais processos de formação de palavras, 215. Composição, 215. Derivação por acréscimo de afixos, 215. Outros tipos de derivação, 216. Onomatopéia, 216. Abreviação, 216. A teoria na prática, 217.

Capítulo 5 – O substantivo e o artigo, 218. A gramática no texto: *Família* (Carlos Drummond de Andrade), 218. As classes de palavras, 219. O substantivo, 219. Formação dos substantivos, 219. Classificação dos substantivos, 219. Flexões do substantivo, 220. Flexão de gênero, 220. Substantivos bifformes, 220. Substantivos uniformes, 220. Mudança de sentido com mudança de gênero, 220. Flexão de número, 221. Plural dos substantivos compostos, 221. Flexão de grau, 222. Morfossintaxe do substantivo, 222. A teoria na prática, 223. O artigo, 223. Classificação dos artigos, 223. Propriedades dos artigos, 223. Emprego dos artigos, 224. Morfossintaxe do artigo, 224. A teoria na prática, 225.

Capítulo 6 – O adjetivo e o numeral, 226. A gramática no texto: *Endecha das três irmãs* (Adélia Prado), 226. O adjetivo, 227. Classificação dos adjetivos, 227. Locução adjetiva, 227. Adjetivos pátrios, 227. Flexão do adjetivo, 227. Flexão de gênero, 227. Flexão de número, 228. Adjetivos compostos, 228. Flexão de grau, 228. Grau comparativo, 228. Comparativos sintéticos, 228. Grau superlativo, 229. Superlativos irregulares, 229. Morfossintaxe do adjetivo, 229. A teoria na prática, 230. O numeral, 231. Classificação dos numerais, 231. Emprego e flexão dos numerais, 231. Morfossintaxe do numeral, 232. A teoria na prática, 232.

Capítulo 7 – O pronome, 233. A gramática no texto: *Se não tem sexo, ninguém assiste* (Folha de S.Paulo), 233. O pronome, 234. As pessoas do discurso, 234. Pronomes pes-

soais, 234. Pronomes de tratamento, 235. Emprego dos pronomes pessoais, 235. Pronomes possessivos, 236. Concor- dância dos pronomes possessivos, 236. Emprego dos pronomes possessivos, 236. Pronomes demonstrativos, 236. Emprego dos pronomes demonstrativos, 237. Pronomes relativos, 238. Emprego dos pronomes relativos, 238. Pronomes indefinidos, 239. Emprego dos pronomes indefinidos, 239. Pronomes interrogativos, 240. Colocação pronominal, 240. Morfossintaxe dos pronomes, 241. A teoria na prática, 243.

Capítulo 8 – O verbo, 245. A gramática no texto: *Janela sobre as paredes* (Eduardo Galeano), 245. O verbo, 246. Locução verbal, 246. Estrutura do verbo, 246. Flexões do verbo, 246. Flexão de pessoa, 246. Flexão de número, 247. Flexão de tempo, 247. Flexão de modo, 247. Flexão de voz, 247. Formas nominais, 248. Classificação dos verbos, 248. Emprego dos modos e tempos verbais, 249. Modo indicativo, 249. Modo subjuntivo, 250. Modo imperativo, 250. Emprego do infinitivo, 250. Infinitivo impessoal, 250. Infinitivo pessoal, 250. Morfossintaxe do verbo, 251. A teoria na prática, 251.

Capítulo 9 – As categorias gramaticais invariáveis, 253. A gramática no texto: *Recruta Zero* (Mort Walker), 253. As categorias gramaticais invariáveis, 254. O advérbio, 254. Locução adverbial, 254. Classificação dos advérbios, 254. Flexão de grau, 254. Grau comparativo, 255. Grau superlativo, 255. Emprego dos advérbios, 255. Palavras denotativas, 255. Morfossintaxe do advérbio, 255. A teoria na prática, 256. A preposição, 256. Locução prepositiva, 256. Classificação das preposições, 257. Emprego das preposições, 257. Morfossintaxe da preposição, 257. A teoria na prática, 257. A conjunção, 258. Locução conjuntiva, 258. Classificação das conjunções, 258. Conjunções coordenativas, 258. Conjunções subordinativas, 259. Morfossintaxe das conjunções, 259. A teoria na prática, 259. A interjeição, 261. Morfossintaxe da interjeição, 261. A teoria na prática, 261.

Figura 3. Apresentação dos conteúdos do LD, pág.4

Verificamos também que no início de cada capítulo é apresentado um texto (gêneros de várias esferas) e atividades voltadas aos conhecimentos linguísticos. No entanto, a maior parte do estudo gramatical encontra uma estrutura dedutiva. As definições das classes gramaticais envolvem na maioria os critérios semântico, sintático e morfológico e, seguido dessas definições encontram-se os exemplos.

UNIDADE 2 MORFOLOGIA

CAPÍTULO 6

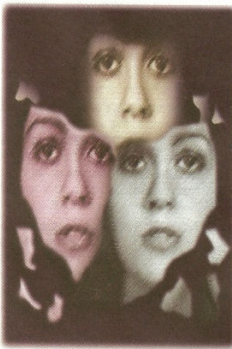
O ADJETIVO E O NUMERAL

Agramática no texto

ENDECHA DAS TRÊS IRMÃS

“As três irmãs conversavam em binário lentíssimo. A mais nova disse: tenho um abafamento aqui, e pôs a mão no peito. A do meio disse: sei fazer umas rosquinhas. A mais velha disse: faço quarenta anos, já. A mais nova tem a moda de ir chorar no quintal. A do meio está grávida. A mais cruel se enterneceu por plantas. Nosso pai morreu, diz a primeira, nossa mãe morreu, diz a segunda, somos três órfãs, diz a terceira. Vou recolher a roupa no quintal, fala a primeira. Será que chove? fala a segunda. Já viram minhas sempre-vivas? falou a terceira, a de coração duro, e soluçou. Quando a chuva caiu ninguém ouviu os três choros dentro da casa fechada.”

PRADO, Adília. *Presença* reunida. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 53.



UNIDADE 2 MORFOLOGIA

CAPÍTULO 7

O PRONOME

Agramática no texto

“SE NÃO TEM SEXO, NINGUÉM ASSISTE”

“A novela ‘As filhas da mãe’ acabou em clima de festa, mas com gosto amargo. O autor Silbio de Abreu critica a ditadura da audiência e disse ao TV Folha que está assustado com o baixo nível intelectual do telespectador brasileiro.”

EXISTE COBRANÇA QUANTO AO IPOPE?
NÃO HÁ OUTRA MANEIRA DE SE FAZER TV A NÃO SER EM FUNÇÃO DA AUDIÊNCIA.
A AUDIÊNCIA INTERFERE NO PROCESSO CRIATIVO DO AUTOR?
Interfere, porque a gente tem que atingir aquele patamar.
QUE IMPACTO A REJEIÇÃO DO PÚBLICO CAUSOU EM VOCE?
O que me assustou não foi o fato de que o povo não estava gostando da novela, mas sim de que ele não estava entendendo. O que para as classes A e B é estimulante e positivo, para a D é incompreensível: todo o feedback que eu tinha de conhecidos era de que a novela era uma maravilha. Quando vi as pesquisas, caí do cavalo. O problema da TV é que quem manda na audiência é uma maioria que só busca entretenimento. Por outro lado, ninguém discute se o programa é ruim. O que interessa é o sucesso, que justifica qualquer coisa. Diante disso, fica difícil falar de qualidade, já que não é isso que as pessoas procuram na TV.”

Folha de S.Paulo, 20 jan. 2002. TV Folha, p. 8-9.

O autor Silbio de Abreu.

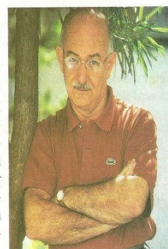


Figura 4. Textos que introduzem os estudos linguísticos. (pág.226 e 233)

A importância da presença do texto iniciando o conteúdo gramatical, segundo Terra e Nicola (2005), valoriza a análise e interpretação e ajuda a criar condições para a formação de leitores atentos e competentes produtores de textos. Porém, observamos que a análise e interpretação estão limitadas a questões puramente gramaticais, embora haja algumas exceções, em exercícios que criam condições para que o aluno se torne competente produtor textual.

Notamos também, como demonstra o quadro acima, que o número de exercícios não é grande, pois boa parte está destinada a apresentação do assunto de cada conteúdo linguístico-gramatical. Vejamos como o conteúdo é abordado.

0 ADJETIVO

Observe os exemplos:

mulher cruel poema melancólico
coração duro pobre moça apaixonada

Os termos destacados referem-se aos substantivos com a função de atribuir-lhes uma característica, ou seja, uma qualidade, um estado, um modo de ser. As palavras que exercem essa função são chamadas de adjetivos. Portanto:

Adjetivo é a palavra variável em gênero, número e grau que caracteriza o substantivo, indicando-lhe qualidade, estado, modo de ser ou aspecto.

● Classificação dos adjetivos

- **simples** – quando apresentam um único radical: dia **ensolarado**, comida italiana.
- **compostos** – quando apresentam mais de um radical: acordo nipo-lusitano, programa sociocultural.
- **primitivos** – quando não provêm de outra palavra da língua portuguesa: gravata **amarela**, inimigo **leal**.
- **derivados** – quando provêm de outra palavra da língua portuguesa: gravata **amarelada**, inimigo **desleal**, homem **brasileiro**.

● Locução adjetiva

Locução adjetiva é a expressão formada de preposição + substantivo (ou advérbio), com valor de adjetivo.

dia de chuva (= dia chuvoso)
pneu de trás (= pneu traseiro)

Flexão de número

Os adjetivos simples formam o plural da mesma maneira que os substantivos simples, ou seja, a terminação do plural varia conforme a terminação do singular.

peessoa **honesta** / pessoas **honestas**
regra **fácil** / regras **fáceis**

Os substantivos empregados como adjetivos ficam invariáveis.

blusa **vinho** / blusas **vinho**
mulher **monstro** / mulheres **monstro**
camisa **rosa** / camisas **rosa**
homem **aranha** / homens **aranha**

Adjetivos compostos

1. Como regra geral, nos adjetivos compostos somente o último elemento varia, tanto em gênero quanto em número.

pacto sócio-político-econômico
pactos sócio-político-econômicos
causa sócio-político-econômica
causas sócio-político-econômicas
acordo luso-franco-brasileiro
acordos luso-franco-brasileiros
lente côncavo-convexa
lentes côncavo-convexas
camisa verde-clara
camisas verde-claras
sapato marrom-escuro
sapatos marrom-escuros

2. Se o último elemento for substantivo, o adjetivo composto fica invariável.

camisa **verde-abacate**
camisas **verde-abacate**
sapato **marrom-café**
sapatos **marrom-café**
blusa **amarelo-ouro**
blusas **amarelo-ouro**

3. Os adjetivos compostos azul-marinho e azul-celeste ficam invariáveis.

blusa **azul-marinho**
blusas **azul-marinho**
camisa **azul-celeste**
camisas **azul-celeste**

atitudes **de anjo** (= atitudes angelicais)
menino **do Brasil** (= menino brasileiro)

Em alguns casos, a locução adjetiva não apresenta um adjetivo correspondente, mas nem por isso deixa de ser uma locução adjetiva. É o que ocorre com:

discurso **sem pé nem cabeça**
piano **de cauda**

● Adjetivos pátrios

Adjetivos pátrios são aqueles que se referem a países, continentes, cidades, regiões, etc., exprimindo a nacionalidade ou a origem do ser:

amazonense (relativo ao Estado do Amazonas ou à região amazônica)
buenairense ou portenho (relativo a Buenos Aires, capital da Argentina)
catarinense ou barriga-verde (relativo ao Estado de Santa Catarina)
rio-grandense-do-sul, sul-rio-grandense ou gaúcho (relativo ao Estado do Rio Grande do Sul)

● Flexão do adjetivo

O adjetivo apresenta flexão de gênero e número, concordando com o substantivo a que estiver se referindo, e grau.

Flexão de gênero

No que se refere ao gênero, a flexão dos adjetivos é semelhante à dos substantivos: podem ser do gênero masculino ou feminino.

homem **honesto** / mulher **honesta**
homem **simples** / mulher **simples**
homem **corrupto** / mulher **corrupta**
homem **inteligente** / mulher **inteligente**
aluno **feliz** / aluna **feliz**

4. No adjetivo composto surdo-mudo, ambos os elementos variam.

menino **surdo-mudo**
meninos **surdos-mudos**
menina **surda-muda**
meninas **surdas-mudas**

Flexão de grau

O adjetivo apresenta-se no grau comparativo quando a qualidade que ele expressa está em comparação com a de outros seres, e no grau superlativo quando essa qualidade se apresenta em grau elevado.

A mudança de grau pode ser obtida por dois processos:

- **sintético** – a alteração de grau é feita através de sufixos: Esta casa é **agradabilíssima**.
- **analítico** – a alteração de grau é feita pelo acréscimo de alguma palavra que modifique o adjetivo: Esta casa é **muito agradável**.

Grau comparativo

O comparativo pode ser:

- **de igualdade** – a qualidade expressa pelo adjetivo aparece com a mesma intensidade nos elementos que se comparam. O comparativo de igualdade apresenta, geralmente, a seguinte forma:

Esta casa é **tão arejada quanto** aquela.
tão + adjetivo + quanto (ou como)

- **de superioridade** – a qualidade expressa pelo adjetivo aparece mais intensificada no primeiro elemento da relação de comparação. O comparativo de superioridade apresenta, geralmente, a seguinte forma:

Esta casa é **mais arejada (do)** que aquela.
mais + adjetivo + (do) que

- **de inferioridade** – a qualidade expressa pelo adjetivo aparece menos intensificada no primeiro elemento da relação de comparação. O comparativo de inferioridade apresenta, geralmente, a seguinte forma:

Esta casa é **menos arejada (do)** que aquela.
menos + adjetivo + (do) que

Comparativos sintéticos

Normalmente, o grau comparativo é obtido pelo processo analítico. Há, no entanto, alguns adjetivos

que formam o comparativo de superioridade pelo processo sintético.

comparativo de superioridade

adjetivo	analítico	sintético
bom	mais bom	melhor
mau	mais mau	pior
grande	mais grande	maior
pequeno	mais pequeno	menor

Nesses casos, deve-se preferir a forma sintética na comparação entre dois seres. Só se deve usar a forma analítica quando se comparam duas qualidades do mesmo ser.

Esta sala é **mais grande** que arejada. (comparação de duas qualidades do mesmo ser)

As formas **mais pequeno** e **menor** podem ser usadas indiferentemente, mas na linguagem moderna tem-se dado preferência à forma sintética.

Esta sala é **menor** que a outra. **ou**
Esta sala é **mais pequena** que a outra.

Grau superlativo

O superlativo pode ser:

- **absoluto** – a qualidade atribuída pelo adjetivo não é expressa em relação a outros elementos.
Este exercício é **muito fácil**. (superlativo absoluto analítico)
Este exercício é **facilimo**. (superlativo absoluto sintético)
 - **relativo** – a qualidade atribuída pelo adjetivo é expressa em relação a outros elementos.
Este exercício é **o mais fácil** do capítulo. (superlativo relativo de superioridade)
Este exercício é **o menos fácil** do capítulo. (superlativo relativo de inferioridade)
- O superlativo absoluto sintético é feito pelo acréscimo dos sufixos superlativos: **-íssimo**, **-ílmo** ou **-érrimo**.

Alguns superlativos absolutos sintéticos apresentam mais de uma forma: uma erudita, mantendo íntima relação com a origem da palavra; outra mais popular, consagrada pelo uso:

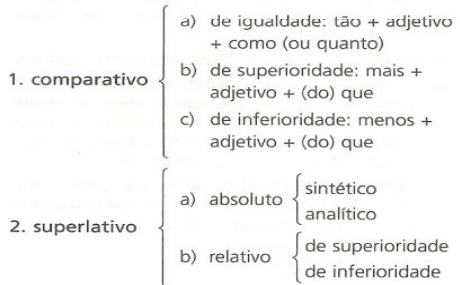
agudo	acutíssimo ou agudíssimo
cruel	crudelíssimo ou cruelíssimo
livre	libérrimo ou livríssimo
magro	macérrimo ou magérrimo ou magríssimo
pobre	paupérrimo ou pobríssimo

Superlativos irregulares

Em português, quatro adjetivos de largo uso possuem um superlativo absoluto sintético regular e outro irregular.

adjetivo	forma regular	forma irregular
bom	boníssimo	ótimo
mau	malíssimo	péssimo
grande	grandíssimo ou grandessíssimo	máximo
pequeno	pequeníssimo	mínimo

Em resumo, podemos esquematizar o estudo dos graus do adjetivo da seguinte maneira:



Morfossintaxe do adjetivo

Na oração, o adjetivo (e as locuções adjetivas) poderá exercer as seguintes funções sintáticas: adjunto adnominal, predicativo do sujeito e predicativo do objeto.

- **adjunto adnominal** – quando acompanha o substantivo diretamente, isto é, sem mediação de verbo.
Coisas **assustadoras** ocorrem naquela casa. Colecionavam objetos **antigos**. As dores **de estômago** prostravam-no.
No primeiro exemplo, o adjetivo **assustadoras** caracteriza o substantivo **coisas**, que é núcleo do sujeito; no segundo, o adjetivo **antigos** caracteriza o substantivo **objetos**, que é núcleo do objeto direto. No terceiro exemplo, a locução adjetiva **de estômago** especifica o substantivo **dores**, núcleo do sujeito.

- **predicativo do sujeito** – quando se refere ao sujeito da oração com a mediação de um verbo (de ligação ou não).
Os professores ficaram **satisfeitos** com o resultado da prova.
Os professores compareceram à reunião **satisfeitos**.
O anel era **de ouro**.
No exemplos, o adjetivo **satisfeitos** e a locução adjetiva **de ouro** referem-se, respectivamente, aos substantivos **professores** e **anel**, que funcionam como núcleo do sujeito.
- **predicativo do objeto** – quando se refere ao objeto, mediante um verbo transitivo.
Considero sua proposta **extravagante**. Considero sua proposta **sem pé nem cabeça**.
Nos exemplos, tanto o adjetivo **extravagante** como a locução adjetiva **sem pé nem cabeça** referem-se ao substantivo **proposta**, que funciona como núcleo do objeto direto.

O estudo da gramática deve partir do texto, no entanto muitos autores utilizam o texto como forma de trabalhar de forma arcaica a gramática normativa.

Percebe-se que desta forma, persiste o velho exercício de classificação, identificação, reescrita, substituição, correção de nomenclatura, fazendo com que o objetivo de ensino, seja posto em duvidas.

4.2.2. ANÁLISE DOS CONTEÚDOS E ATIVIDADES SOBRE ADJETIVO, NUMERAL E PRONOME.

Nesta unidade, faremos a análise dos seguintes conteúdos gramaticais: adjetivo, numeral e pronome.

Os autores iniciam a abordagem gramatical sobre o adjetivo e o pronome apresentando um texto para que, a partir do mesmo, o professor possa explorar o conteúdo gramatical a ser analisado.

No capítulo 6, por exemplo, os autores elegeram o texto: ENDECHA DAS TRES IRMÃS, de Adélia Prado, sendo que, logo em seguida, são retiradas do texto algumas frases e solicitado ao aluno que responda às questões referentes à classe gramatical: ADJETIVO sem explorar o texto, como em:

1- Analise as duas frases seguintes.

A) Ninguém ouviu os três choros dentro da casa **fechada**.

B) A casa foi **fechada** pela polícia.

Dê a classe gramatical das palavras destacadas, considerando a relação que elas estabelecem com as demais palavras que formam as frases.

O mesmo acontece quando é apresentado um trecho de uma entrevista: “SE NÃO TEM SEXO, NINGUÉM ASSISTE” para introdução dos estudos sobre pronome, no capítulo 7. Vejamos o exemplo:

1-Analise atentamente a palavra **ninguém**, que aparece no título da matéria para responder as questões seguintes:

a) A quem se refere a palavra e de que modo se refere?

b) Que tipo de relação a palavra **ninguém** estabelece com a forma verbal **assiste**?

c) A palavra **ninguém** é um pronome. Considerando que, em português, o pronome pode ser de seis tipos - pessoal, possessivo, demonstrativo, relativo, indefinido e interrogativo -, como você a classificaria?

Observa-se que, a princípio, os autores mostram dar importância ao texto no trabalho de ensino da língua, no entanto, ao analisar as atividades presentes no livro, constatamos que o texto, não é explorado, ou seja, a forma como este está organizado.

Na verdade, como observa Mendonça (2006) a afirmação de que se trabalha com a gramática “contextualizada” oculta muitas vezes, o fato de que essa contextualização se refere normalmente à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos. Em outras palavras, o texto é pretexto para ensinar gramática, tal qual já se vinha fazendo.

Sabe-se hoje da necessidade de trabalhar a gramática a partir de textos, mas no sentido de possibilitar uma reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua. Destacar trechos do texto e solicitar que se faça a classificação de um conteúdo gramatical não é exatamente uma proposta de análise e reflexão sobre a língua, ainda que seja importante saber, por exemplo, os diferentes tipos de pronomes ou que função determinada palavra exerce no texto, mas sua aplicabilidade nos diferentes textos, ultrapassa a simples diferenciação ou classificação dos seus tipos.

Em consonância com a autora, Antunes (2007) afirma que não basta saber, por exemplo, que o pronome é uma palavra que substitui o nome, é preciso saber que efeitos seu uso provoca na sequência do texto; e propõe que “o texto (não a gramática seja o centro do programa. O eixo. Ele é que comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade só no convívio com a análise de texto é possível a descoberta do quanto a gramática é importante” (p.138).

Além dos exercícios de classificação, já apresentados, são comuns os de identificação, como os que se observa a seguir.

A teoria na prática: questão 2. Adjetivo

2 - Dos textos seguintes, destaque apenas os adjetivos.

- a) “Aroma complexo, penetrante e persistente, sabor agridoce, equilibrado e elegante: assim pode ser descrito o aceto balsâmico, uma das maiores contribuições da Itália a boa mesa universal.” (Gula, n.91, maio 2000, p.59).

- b) “Gostava de fórmula, achava-se engenhosa, compendiosa e eloquente, além de verdadeira e profunda.” (Machado de Assis).
- c) “Uma moça bonita
de olhar agateado
deixou em pedaços
o meu coração”. (Alceu Valença)

O mesmo tipo de questão é solicitado na seção de igual nome só que na classe de palavra: pronome. Veremos como exemplo apenas as letras “a” e “e” da questão número 1, que traz trechos de diferentes gêneros textuais.

- 1- Dos textos seguintes, destaque os pronomes.
 - a) “Nunca foram claras as razões que conduzem as pessoas ao rarefeito das altas montanhas. Quem quiser entender o sentido dessa busca obsessiva encontrará boas pistas na personalidade tempestuosa do austríaco Reinhold Messner, escalador nascido em 1944 na região do tirol.”(Os *Caminhos da Terra*, n. 97, maio 2000, p.98.)
 - e) “Eu nunca sonhei com você
Nunca fui ao cinema
Não gosto de samba
Não vou a Ipanema” (Tom Jobim)

Na atividade sobre numeral, também na seção denominada *A teoria na prática*, é solicitado além da sua identificação a sua classificação.

- 5- Na frase seguinte, aponte e classifique os numerais.
 - a) Tomou sozinho meio litro de leite.
 - b) Ele passou a ganhar o triplo do que ganhava.
 - c) Era a sétima vez que ele viajava sozinho.
 - d) Dezesseis pessoas receberam o prêmio.
 - e) Metade da sala faltou.

Chama a atenção as atividades de reescritura onde, em alguns casos, pede que se corrija frases segundo as regras da norma culta. O termo “corrigir”, demonstra, de certa forma que as frases estão incorretas, quando na verdade o que acontece é uma inadequação à norma culta da língua e não exatamente um erro.

5- Reescreva as seguintes frases, corrigindo-as segundo as regras da norma culta.

- a) Convidei ela para a festa de aniversário.
- b) Vi ele no cinema.
- c) Deram o livro para eu.
- d) Emprestaram o caderno para tu.
- e) Receberam nós com muita atenção.
- f) Entre ela e eu não há qualquer problema.

Nessas atividades destacadas, nota-se a predominância de atividades de metalinguagem que se atém a classificação, o que se distancia das orientações do OCNEM (2006) que objetivam um aluno que tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemáticas sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.

Segundo os PCN (1997) se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

O uso do termo “progressivamente” equivale a dizer que desde o ensino fundamental até o ensino médio a atividade epilinguística deve pressupor as de metalinguagem, não que esta não deva ser explorada, mas devem ser oferecidas a medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Podemos destacar, apesar do número bem maior de atividades “gramatigueiras”, questões que exigem, mesmo que timidamente, a reflexão sobre o conceito de adjetivo e de numeral. Antes que o conceito fosse dado, foi apresentada

algumas considerações sobre substantivo, adjetivo e alterações propostas para a partir deles, o aluno formar o conceito de adjetivo. Para a criação do conceito de numeral, é retirado um trecho do texto “Endecha das três irmãs” e com base nos numerais destacados é solicitado a sua definição. Observe:

3- Na expressão **coração duro**, temos um substantivo (**coração**) e um adjetivo (**duro**). Alterando o adjetivo, poderíamos ter as seguintes expressões: coração **mole / fechado / cruel / ardente / de pedra**.

A partir dessas observações, escreva uma definição para **adjetivo**.

6- “As **três** irmãs”; “faço **quarenta** anos”; “diz a **primeira**”; “falou a **terceira**”.

- a) As palavras destacadas são numerais, Analise-as e escreva uma definição para numeral.
- b) Considerando os exemplos do enunciado comente a relação que o numeral pode estabelecer com o substantivo.

As atividades que mais se aproximam do que se entende por prática de análise linguística se encontra no capítulo sobre pronome, por tratar de uma questão fundamental relacionada à compreensão e organização de ideia no texto, que é a coesão textual. Veja no exemplo abaixo:

4- Para que um texto constitua um todo significativo (caso contrário, nem poderá ser chamado de texto!), é necessário que as palavras sejam bem articuladas, amarradas, conectadas. A essa conexão, entre as várias partes de um texto, dá-se o nome de **coesão**.

Na última frase do texto – “Diante disso, fica difícil falar de qualidade, já que não é isso que as pessoas procuram na TV.”- temos a ocorrência de duas palavras fundamentais para a coesão textual, já que elas retomam palavras e ideias mencionadas anteriormente. Aponte-as e indique quais são as palavras ou ideias retomadas.

Em outra proposta, ainda sobre pronome, encontramos uma questão que consideramos relevante, porque explora essa classe de palavra através do texto,

considerando que para sua compreensão seria fundamental o uso adequado do pronome. Notamos que esta atividade exige certa reflexão sobre a língua.

Lixeiro é morto

Por pegar doce com a mão

“O lixeiro Olívio Martinho de Souza foi morto com dois tiros nas costas anteontem por ter posto a mão em um doce em uma lanchonete que não ia comprar. O assassino seria o dono da lanchonete Vinícius Gennari, 65, que segundo a polícia, estava foragido até a noite de ontem”(Folha de S. Paulo)

3-O texto acima apresenta pronome relativo empregado inadequadamente.

- a) Diga em que consiste essa inadequação;
- b) Reescreva o texto, tornando-o mais claro.

Esse tipo de atividade está de acordo com o que propõe Antunes (2008) quando diz que o texto deve ser analisado, entre outros aspectos, nos seus recursos de coesão e estabelecimento de sua coerência e que por causa disso, os itens gramaticais comparecem.

Segundo Antunes (2010) a coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. E numa dimensão mais linguística, não se pode separar o léxico e a gramática do conteúdo e da função do texto. Quer dizer, o sentido de um texto resulta das propriedades lexicais e gramaticais das palavras que o constituem (além é claro, de determinações pragmáticas de seus contextos de produção e articulação).

A pertinência de atividades desse tipo nos faz perceber que o estudar sobre pronome, por exemplo, só se torna significativo a partir do momento que este é compreendido num sentido amplo e real, ou seja, de atividade que produzimos através da língua, que é o desenvolvimento da própria linguagem em uso; o texto. E analisá-lo por esse viés é refletir o funcionamento da língua. Por isso Antunes (2010) reafirma:

o sentido de qualquer texto se constrói na articulação: entre partes e o todo, entre o lexical e o gramatical, entre o linguístico e o pragmático; entre o texto e a situação de comunicação. Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações de linguagem (p.175).

Em outras palavras, a análise que se pretende nas atividades sobre a língua deve ter como objetivo primeiro, o entendimento das ideias, das informações, etc, que perpassam o texto como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos permitiu constatar alguns modos de como as orientações teórico-metodológicas para as inovações do ensino da língua materna no que se refere a gramática são operacionalizadas em um dos maiores suportes do professor: o livro didático.

Com a análise dos conhecimentos linguísticos proposto no livro didático “Português: de olho no mundo do trabalho” do ensino médio, pudemos verificar que as atividades referente aos conteúdos investigados (adjetivo, numeral e pronome), de forma geral apresenta uma proposta desarticulada do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos seus eixos de uso e reflexão sobre a língua proposta pelos documentos oficiais.

A abordagem dos conhecimentos linguísticos na sua maioria é prescritiva, ou seja, se faz numa perspectiva predominantemente metalinguística. A maior parte das atividades prioriza a gramática normativa em que vigora uma linguagem como expressão do pensamento em que estão presentes exercícios mecânicos e descontextualizados.

Os conteúdos são abordados de forma isolada e as nomenclaturas são evidenciadas, enfatizando um ensino baseado na mera transmissão do conhecimento. Poucas foram as questões que “desafiaram” o aluno para uma postura mais reflexiva e atenta à gramática em uso. E, apesar do número relativamente expressivo de textos, de diferentes gêneros discursivos, estes não foram explorados nas múltiplas possibilidades de leitura, situação de uso e efeitos discursivos; ou seja, perde-se boas oportunidades para a prática de análise linguística voltadas para questões, de fato, relevantes no estudo da língua.

É importante ressaltar que os teóricos da linguagem tomados como base para esse estudo são de consenso de que o ensino-aprendizagem da língua materna seja centrado na inter-relação, de forma contextualizada, das práticas de leitura, produção e análise linguística, o que implica dizer, que o texto não deve ter como propósito a identificação e classificação de classe de palavras. A análise linguística é a prática de reflexão sobre a língua e objetiva a construção de conhecimentos necessários para aprimorar o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais.

Com isso, percebe-se que está havendo um processo de mudança no contexto de ensino da língua materna, mas como em todo processo, este requer um tempo para que os agentes envolvidos no mesmo, ou seja, professores e autores de livros didáticos, possam rever, sistematizar e didatizar conhecimentos dentro de novos parâmetros e procedimentos de ensino-aprendizagem da língua.

Observamos que, embora o livro em questão tenha sido aprovado pelo PNLEM/2009, acreditamos que o mesmo precisa se adequar ao que orienta os documentos oficiais (com as quais compartilhamos a visão de língua e de ensino) e também aos avanços científicos da área linguística.

Contudo, observamos que se deve ter um olhar especial sobre o Livro Didático de Língua Materna, para que o processo ensino-aprendizagem ganhe um novo sentido, fazendo valer as premissas contidas nos documentos oficiais. Tal olhar deve possibilitar ao professor construir uma visão interdisciplinar, compreender seu objetivo de ensino e intervir na realidade dos alunos.

Desta forma, tanto os PCN, as OCNEM quanto os PCNEM+ são orientações que refletem o compromisso social de re/pensar e sinalizar a construção de pontes, criando e ampliando as discussões sobre a práxis do ensino da Língua Materna.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- AZEVEDO,
- BAKHTIN, M.(1953) **Os gêneros do discurso**. In: Estética e criação verbal, São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. **A língua portuguesa e seu ensino hoje: desafios em didatizá-la**. In: TRAVERSINI, Clarice.(org.) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre-RS, EDIPUCRS, 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)**. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.
- BRASIL. Lei n 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ EF,1997.
- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília,DF: MEC/SEMTEC. 2002.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 1999.
- BUNZEN, Clecio; MENDONCA, Márcia (org.); **Português no médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- COSTA VAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa** (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.) **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.147 – 184.
- GERALDI, J.W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J.W (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 4 ed. 2006.
- GRIGOLETO, Marisa. **Leitura e funcionamento discursivo do livro didático**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) Interpretação, autoria e legitimação

do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas/SP: Pontes, 1999. p. 67-78.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. **A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?**. IN: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela (1995) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KUHN, Tanara z; FLORES, Valdir do Nascimento. **Enunciação e ensino: A prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva**. LETRAS DE HOJE, Porto Alegre. V.43,n.1, p.69-76, jan/mar, 2008

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em aberto**, Brasília, ano 16, nº 69, p. 02-09, jan./mar. 1996

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática da escola**. 2 ed.São Paulo: Contexto, 1991.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

RAUPP, E. S. **Ensino de língua portuguesa: Uma perspectiva lingüística**. UEPG. Ponta Grossa, PR, n.13, p. 49-58,dez/2005.

ROJO,R.; CORDEIRO, G. S. **Apresentação: gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In.: SCHNEUWLY,B.; DOLZ,J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2010.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2010.

ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SILVA, Josenir Sousa da. **Os Gêneros: Memória/Autobiografia e Resumo/Sinópsis de filme – duas propostas para o ensino de língua materna por meio de sequência didática (TCC)**. UNIFAP. Macapá-AP, 2010.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Revista de Educação/AEC, n.101, ano 25, p.9-19. Out./dez.,1996

_____ **Concepção de linguagem e o ensino da língua portuguesa**. IN: BASTOS, N.B. Língua portuguesa, perspectiva, ensino. PUC/SP, 1998.P. 53-60.

_____ **Um olhar sobre o livro didático.** In: Presença Pedagógica, Belo Horizonte. v. 02, n. 12, p. 52-64, nov./dez. 1996.

TERRA, Ernani & NICOLA, José De. **Português de olho no mundo do trabalho.** São Paulo: Scipione, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Universidade Federal do Pará. Moara. **Revista de Pós-Graduação em Letras da UFP: estudos linguísticos.** n. 26. BARROS-MENDES, Adelma. A língua portuguesa: percurso de uma disciplina. PA:UFPA, 2006.

_____ PIETRO, Jean-François de & SCHNEUWLY, Bernard. **O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática.**

_____ GUIMARÃES. Ana M. de Mattos; CORDEIRO, Gláís Sales; AZEVEDO, Isabel C. Michelan de. **Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro.**

ANEXO:

Ernani Terra • José De Nicola

Português

VOLUME ÚNICO
PARA O ENSINO MÉDIO

PORTUGUÊS
livro não-consumível

de olho no mundo do trabalho



editora scipione



ATIVIDADES ANALISADAS

5. Analise as duas frases seguintes.
- Ninguém ouviu os três choros dentro da casa fechada.
 - A casa foi fechada pela polícia.

Dê a classe gramatical das palavras destacadas, considerando a relação que elas estabelecem com as demais palavras que formam as frases.

- Analise atentamente a palavra **ninguém**, que aparece no título da matéria, para responder às questões seguintes.
 - A quem se refere a palavra e de que modo se refere?
 - Que tipo de relação a palavra **ninguém** estabelece com a forma verbal **assiste**?
 - A palavra **ninguém** é um pronome. Considerando que, em português, o pronome pode ser de seis tipos – pessoal, possessivo, demonstrativo, relativo, indefinido e interrogativo –, como você a classificaria?
- Dos textos seguintes, destaque apenas os adjetivos.
 - "Aroma complexo, penetrante e persistente, sabor agridoce, equilibrado e elegante: assim pode ser descrito o aceto balsâmico, uma das maiores contribuições da Itália à boa mesa universal." (*Gula*, n. 91, maio 2000, p. 59.)
 - "Gostava da fórmula, achava-a engenhosa, compendiosa e eloqüente, além de verdadeira e profunda." (Machado de Assis)
 - "Uma moça bonita
de olhar agateado
deixou em pedaços
o meu coração" (Alceu Valença)

1. Dos textos seguintes, destaque os pronomes.

a) "Nunca foram claras as razões que conduzem as pessoas ao ar rarefeito das altas montanhas. Quem quiser entender o sentido dessa busca obsessiva encontrará boas pistas na personalidade tempestuosa do austríaco Reinhold Messner, escalador nascido em 1944 na região do Tirol."

(*Os Caminhos da Terra*, n. 97, maio 2000, p. 98.)

e) "Eu nunca sonhei com você
Nunca fui ao cinema
Não gosto de samba
Não vou a Ipanema" (Tom Jobim)



5. Nas frases seguintes, aponte e classifique os numerais.

- a) Tomou sozinho meio litro de leite.
- b) Ele passou a ganhar o triplo do que ganhava.
- c) Era a sétima vez que ele viajava sozinho.
- d) Dezesseis pessoas receberam o prêmio.
- e) Metade da sala faltou.

5. Reescreva as seguintes frases, corrigindo-as segundo as regras da norma culta.

- a) Convidei ela para a festa de aniversário.
- b) Vi ele no cinema.
- c) Deram o livro para eu.
- d) Emprestaram o caderno para tu.
- e) Receberam nós com muita atenção.

f) Entre ela e eu não há qualquer problema.

3. Na expressão **coração duro**, temos um substantivo (**coração**) e um adjetivo (**duro**). Alterando o adjetivo, poderíamos ter as seguintes expressões: **coração mole / fechado / cruel / ardente / de pedra**. Se alterássemos o substantivo, poderíamos montar: julgamento **duro**, palavras **duras**, carne **dura**, osso **duro**. A partir dessas observações, escreva uma definição para **adjetivo**.

6. "As três irmãs"; "faço **quarenta** anos"; "diz a **primeira**"; "falou a **terceira**".
- As palavras destacadas são numerais. Analise-as e escreva uma definição para numeral.
 - Considerando os exemplos do enunciado, comente a relação que o numeral pode estabelecer com o substantivo.

4. Para que um texto constitua um todo significativo (caso contrário, nem poderá ser chamado de texto!), é necessário que as palavras estejam bem arti-

culadas, "amarradas", conectadas. A essa conexão entre as várias partes de um texto, dá-se o nome de **coesão**.

Na última frase do texto — "Diante disso, fica difícil falar de qualidade, já que não é isso que as pessoas procuram na TV." — temos a ocorrência de duas palavras fundamentais para a coesão textual, já que elas retomam palavras e idéias mencionadas anteriormente. Aponte-as e indique quais são as palavras ou idéias retomadas.

Texto para a questão 3.

**LIXEIRO É MORTO
POR PEGAR DOCE COM A MÃO**

"O lixeiro Olívio Martinho de Souza foi morto com dois tiros nas costas anteontem por ter posto a mão em um doce em uma lanchonete que não ia comprar. O assassino seria o dono da lanchonete Vinícius Gennari, 65, que, segundo a polícia, estava foragido até a noite de ontem." *(Folha de S.Paulo)*

3. O texto acima apresenta pronome relativo empregado inadequadamente.
- Diga em que consiste essa inadequação;
 - Reescreva o texto, tornando-o mais claro.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PNLEM/2009

DESCRIÇÃO GERAL DA OBRA

FICHA I. AVALIAÇÃO DE ASPECTOS GERAIS

1.1. Aspectos formais

a) O sumário reflete a organização interna da obra e permite a rápida localização da informação? SIM NÃO

b) Os recursos gráficos, relativos à estrutura hierárquica (seções, títulos, subtítulos), auxiliam na localização e na compreensão das informações? SIM NÃO

c) O desenho, a cor e o tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, atendem a critérios de legibilidade? SIM NÃO

d) As referências bibliográficas, citadas ao longo da obra, estão completas e atualizadas de acordo com a ABNT? SIM NÃO

e) A impressão prejudica a legibilidade no verso da página? SIM NÃO

f) A obra está isenta de erros de revisão gráfica? SIM NÃO

1.2. Aspectos estruturais

a) A obra organiza os conteúdos em seções, capítulos, subitens? SIM NÃO

b) Os conteúdos distribuem-se pela obra de maneira dosada?
 SIM NÃO
 D B S I

c) Entre os capítulos que compõem cada livro, há unidade de princípios, que resulta em abordagem e encaminhamento coerentes e harmônicos?
 SIM NÃO
 D B S I

d) Entre os volumes que compõem as coleções, há unidade de princípios, que resulta em abordagem e encaminhamento coerentes e harmônicos?
 SIM NÃO
 D B S I

1.3. Linguagem - verbal e não-verbal

a) As ilustrações estão integradas ao conteúdo?
 SIM NÃO
 D B S I

Há uso excessivo de ilustrações? SIM NÃO

b) Os textos, os gráficos, as tabelas e as ilustrações estão identificados em relação às fontes? SIM NÃO

c) A linguagem está adequada ao grau de escolaridade a que se destina o livro?
 SIM NÃO
 D B S I

d) A linguagem apresenta clareza na expressão das idéias?
 SIM NÃO
 D B S I

e) A linguagem apresenta graves inadequações no que se refere ao uso da variedade padrão? SIM NÃO

1.4. Preceitos éticos

- a) A obra veicula preconceitos e discriminações (de origem, cor, condição sócio-econômico-cultural, etnia, gênero, linguagem), privilegiando grupo, camada social ou região do País? SIM NÃO
-
- b) A obra divulga matéria contrária à legislação vigente para a criança e o adolescente, no que diz respeito a fumo, bebidas alcoólicas, medicamentos, drogas e armamentos, entre outros? SIM NÃO
-
- c) A obra faz publicidade de artigos, serviços ou organizações comerciais (salvaguardada a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário)? SIM NÃO
-
- d) A obra faz doutrinação religiosa? SIM NÃO
-
- e) A obra veicula idéias que promovam o desrespeito ao meio ambiente? SIM NÃO

FICHAS DE AVALIAÇÃO RELATIVAS A ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
DAS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA

FICHA 2. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

2.1. Conceitos gerais

- a) O texto é concebido como um processo construído em situação de interação? SIM NÃO
(Ou é considerado apenas um produto, desvinculado da situação comunicativa?) D B S I
-
- b) A concepção de leitura contempla a possível multiplicidade de sentidos construídos a partir do texto? SIM NÃO
(Ou contempla o texto como dotado de um único sentido hegemônico?) D B S I
-
- c) A produção textual é concebida em suas diversas etapas do processo de construção: planejamento, execução e revisão? SIM NÃO
 D B S I
-
- d) A obra apresenta problemas conceituais graves quanto à concepção de texto e quanto aos fatores de textualidade (aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade e conectividade)? SIM NÃO
 D B S I

2.2. Metodologia de ensino

2.2.1. Da leitura

a) A seleção de textos propicia o contato do aluno com diversos gêneros textuais?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
b) A seleção de textos contempla:		
tanto textos literários quanto não-literários?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
tanto textos da modalidade oral quanto da modalidade escrita?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
gêneros de maior circulação social, ligados à experiência do aluno?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
opções que levam em conta o compromisso de ampliar o repertório cultural do aluno?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<hr/>		
c) Há predominância de textos apresentados na íntegra?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
Caso contrário, os fragmentos constituem unidade coerente?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
Os fragmentos estão contextualizados em relação à obra de que foram extraídos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO

AS ATIVIDADES DE LEITURA

d) levam em consideração os fatores de textualidade para a construção do sentido do texto?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
e) exploram os textos em seus aspectos mais significativos e pertinentes - quanto ao conteúdo e à forma?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
f) propõem questões de caráter interpretativo, inferencial e crítico? (Ou se limitam a propiciar digressões de caráter subjetivo e/ou a testar a compreensão do texto?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
g) exploram os elementos lingüísticos como recursos para a construção do sentido textual? (Ou se limitam a utilizar o texto como pretexto para exploração de conteúdos gramaticais?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
h) desenvolvem estratégias que promovam a ampliação do vocabulário?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
i) exploram os implícitos como elementos fundamentais à construção do sentido do texto?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I

ANEXO

j) exploram os constituintes de cada gênero aplicados à construção do texto? (Ou se limitam a descrever os gêneros textuais desvinculados da construção do texto?) SIM NÃO
 D B S I

l) contemplam a intertextualidade, de modo a motivar a inter-relação de conteúdos e/ou formas? SIM NÃO
 D B S I

m) propiciam a abordagem da interdisciplinaridade e o conseqüente diálogo com áreas afins? SIM NÃO
 D B S I

n) desconsideram a articulação com as atividades de produção textual e com os conhecimentos lingüísticos e literários? SIM NÃO

2.2.2. Da produção

AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL:

a) objetivam a formação do aluno como autor, que visa a atingir propósitos comunicativos nas diversas situações de interação social? SIM NÃO
 D B S I

b) levam em consideração os fatores de textualidade? SIM NÃO
 D B S I

c) consideram os elementos de contextualização, em especial o destinatário, a situação, a finalidade? (Ou se limitam a propor um tema para redação?) SIM NÃO
 D B S I

d) consideram as etapas de planejamento, execução e revisão? (Ou privilegiam o produto final?) SIM NÃO
 D B S I

e) desenvolvem estratégias para garantir a progressão temática no desenvolvimento de textos? SIM NÃO
 D B S I

f) desenvolvem a capacidade de construção textual a partir de elementos formais, tais como uso do vocabulário, mecanismos coesivos, organização do período, estruturação em parágrafos? SIM NÃO
 D B S I

g) exploram a estrutura dos tipos básicos de texto (descrição, narração, dissertação expositiva/argumentativa)? SIM NÃO
 D B S I

- h) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade oral? SIM NÃO
 D B S I
-
- i) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade escrita? SIM NÃO
 D B S I
-
- j) desconsideram a articulação com as atividades de leitura e com os conhecimentos lingüísticos e literários? SIM NÃO
 D B S I

FICHA 3. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

3.1. Conceitos gerais

- a) A concepção de língua contempla as dimensões estrutural e sociocomunicativa da linguagem? SIM NÃO
 D B S I
-
- b) A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural? SIM NÃO
 D B S I
-
- c) A gramática é considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso?
 SIM NÃO
 D B S I
- É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação?
 SIM NÃO
-
- d) A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente - padrão de uso?
(Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente - padrão normativo?) SIM NÃO
 D B S I
-
- e) A variação lingüística é vista como um fenômeno próprio das línguas?
 SIM NÃO
 D B S I
- É avaliada negativamente? SIM NÃO
-
- f) A obra apresenta problemas conceituais graves quanto aos conteúdos lingüísticos? SIM NÃO

3.2. Metodologia de ensino

AS ATIVIDADES PROPOSTAS:

- | | | |
|---|---|---|
| a) apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato lingüístico? (Ou como um fim em si mesmo?) | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| <hr/> | | |
| b) promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| <hr/> | | |
| c) consideram os componentes lingüísticos fonético-fonológico, morfossintático, sintático e semântico-pragmático? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| <hr/> | | |
| d) contemplam a pluralidade de normas/ usos quanto a modalidades, registros e variedades? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| <hr/> | | |
| e) abordam as modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos? (Ou dicotomicamente, como se houvesse limites precisos entre as categorias?) | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| <hr/> | | |
| f) estão integradas ao texto, considerando o material lingüístico como recurso para a construção do sentido? (Ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?) | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| <hr/> | | |
| g) desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |