



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

**CONCEPÇÕES (DE ENSINO) DE GRAMÁTICA:
na interface livro didático/professores de língua
portuguesa do 5º ano**

ANDRÉIA ARAÚJO DA NÓBREGA

JOÃO PESSOA
2012

ANDRÉIA ARAÚJO DA NÓBREGA

**CONCEPÇÕES (DE ENSINO) DE GRAMÁTICA:
na interface livro didático/professores de língua
portuguesa do 5º ano**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação
em Linguística da
Universidade Federal da
Paraíba como requisito para
obtenção do título de Mestre
em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Camilo
Rosa Silva

JOÃO PESSOA
2012

N754c Nóbrega, Andréia Araújo.

Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano / Andréia Araújo da Nóbrega.-
- João Pessoa, 2012.

101f.

Orientador: Camilo Rosa Silva

ANDRÉIA ARAÚJO DA NÓBREGA

**CONCEPÇÕES (DE ENSINO) DE GRAMÁTICA:
na interface livro didático/professores de língua
portuguesa do 5º ano**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Camilo Rosa Silva (UFPB)
ORIENTADOR

Prof. Dr. Clemilton Lopes Pinheiro (UFRN)
EXAMINADOR EXTERNO

Prof^a. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)
EXAMINADORA INTERNA

Prof. Dr. José Ferrari Neto (UFPB)
SUPLENTE

JOÃO PESSOA
2012

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos aqueles
a quem eu possa ajudar com as
informações aqui contidas. Aos colegas
de profissão e de provas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor e amigo, Camilo Rosa Silva, pela disponibilidade e parceria, ofereço todas as palavras de agradecimento que existem no mundo. Obrigada!

Agradeço aos meus pais por me apoiarem ao seu modo e por oferecem ajuda sempre que eu precisei.

Ao PROLING, aos docentes que fazem parte deste Programa, à coordenadora e aos funcionários.

Agradeço imensamente aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Caicó-RN, por terem sido tão bondosos, solícitos e por me receberem tão bem durante a aplicação dos questionários.

Aos meus amigos, às minhas irmãs e minha sobrinha, por serem orgulhosos das minhas escolhas e por partilharem deste momento comigo, estando ao meu lado todo esse tempo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de gramática presente no livro de Língua Portuguesa “A Escola É Nossa” utilizado no quinto ano do ensino fundamental das escolas municipais da cidade de Caicó-RN, confrontando-a com a concepção de gramática dos professores que o utilizam. Sabemos que o livro didático (LD) de língua portuguesa representa uma ferramenta fundamental nos processos de ensino e prática de linguagem. Nele, a gramática tanto pode ser trabalhada de forma compartimentada, como um módulo à parte da análise linguística, quanto a partir do conteúdo textual. Assim, o modelo de trabalho do LD pode refletir o modo como o professor concebe o conteúdo gramatical. Partindo da hipótese de que LD e professor compartilham de uma mesma concepção, nos questionamos: Qual a concepção de gramática do livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental? Qual a concepção de gramática do professor que o utiliza? Essas concepções demonstram ser coerentes com o que os PCN propõem? Buscando respostas para essas questões, delimitamos nossa análise ao 5º ano por representar o ano de transição do ensino fundamental menor para o ensino fundamental maior. Para tanto, isolamos o módulo gramatical do livro, identificamos a concepção gramatical que este veicula em comparação aos objetivos propostos pelos PCNs, verificando se há uma restrição do tratamento que simplifica o conteúdo gramatical em descrição. Aos professores foi aplicado um questionário contendo oito questões a fim de identificar as abordagens teóricas que baseiam sua metodologia, revelando como esses professores veem o ensino de língua portuguesa e se tratam o conteúdo gramatical como uma disciplina a parte ou integrando-o às atividades textuais. Para finalizar, analisamos até que ponto essas concepções reveladas pelo livro e pelos professores que o utilizam coincidem ou se distinguem.

Palavras-chave: Livro didático, língua portuguesa, gramática, ensino/aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims at analyzing grammar conception present in the Portuguese language book “A Escola é Nossa”, used in the 5th Elementary school year of municipal schools in the town of Caicó - RN, confronting it with the grammar conception of those teachers who use such book. It is known that the Portuguese language didactic book (DB) represents an outstanding tool concerning the teaching and practice processes of language. By means of the DB, grammar can be studied in parts, as a module apart from linguistic analysis as well as from textual content. Hence, the DB framework can reflect the way the teacher conceives grammatical content. Having as starting point the hypothesis that the DB and teacher share the same conception, we do question: What is the grammar conception of the Portuguese language DB of the Elementary teaching? What is the grammar conception of the teacher who uses it? Do these conceptions demonstrate coherence in relation to PCNs’s proposals? In search of answers for such questions, we did focus our analysis on the 5th school year because it represents the transition year of the first part of Elementary teaching to the second one. For this reason, we separated the grammatical module of the book, identified the grammatical conception that it conveys in comparison to the objectives proposed by the PCNs, verifying if there is any treatment restriction that simplifies the described grammatical content. Teachers answered a questionnaire containing eight questions in order to identify theoretical approaches in which their methodologies are based on, revealing thus how such teachers consider Portuguese language teaching and if they treat the grammatical content as a separate subject or integrate it to textual activities. Finally, we analyzed up to what extent these conceptions, revealed by the book and the teachers who use it, coincide or distinguish themselves.

Keywords: Didactic book, Portuguese language, grammar, teaching/learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Deficiências do LD A Escola É Nossa.

Quadro 2: Tempo de atuação dos professores de LP no 5º ano.

Quadro 3: Tempo de atuação no 5º ano.

Quadro 4: Cursos de formação dos quais os professores participaram

Quadro 5: Programa de ensino ideal.

Quadro 6: Relevância do ensino de gramática.

Quadro 7: Aspectos do LD.

Quadro 8: Gramática disciplina.

Quadro 9: Objetivos para o 5º ano do ensino fundamental.

Quadro 10: Bases de construção das metodologias.

Quadro 11: Principais funções do livro.

ABREVIATURAS E SIGLAS

LD – Livro Didático

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
1. Gramática/Gramáticas: alguns pressupostos.....	16
1.1 As concepções de gramática.....	17
1.1.1 Gramática Tradicional.....	17
1.1.2 Gramática Estrutural.....	19
1.1.3 Gramática Internalizada.....	21
1.1.4 Gramática Funcional.....	23
1.2 A Gramática e o ensino de língua portuguesa: quem, para quê e como se ensina gramática?.....	27
1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	32
CAPÍTULO II	
2. O LIVRO DIDÁTICO.....	36
2.1 A gramática no LD de língua portuguesa.....	43
CAPÍTULO III	
3. A ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA PRESENTE NO LIVRO “A ESCOLA É NOSSA”.....	53
CAPÍTULO IV	
4. A ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAICÓ-RN.....	69
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou por várias transformações da segunda metade do século XX até os dias atuais. Como sabemos, a democratização do ensino deu início a uma busca árdua por atender de forma satisfatória às novas demandas relacionadas a questões metodológicas, didáticas, pedagógicas enfim.

As reformas tão buscadas não se situam apenas no plano físico. Incluem também mudanças nos currículos, programas, projetos pedagógicos e afins, que são de igual ou maior importância nos processos institucionais de ensino. Transformações políticas, sociais, econômicas, tecnológicas, científicas e culturais ocorreram ao longo do tempo. O ensino público do Brasil abriu as portas às diversas classes sociais e, conseqüentemente, a uma gama de variedades linguísticas que não puderam mais ser ignoradas.

A sociedade mudou, o país mudou, os alunos mudaram e isso demanda inovações teórico-metodológicas também, ou seja, o ensino precisa/deve mudar.

A escola pública, como principal aparelho provedor de educação e formadora de cidadãos potencialmente atuantes na sociedade, assume o papel de transformar os alunos em indivíduos letrados e alfabetizados, capazes de se comunicarem competentemente, dominando um repertório linguístico adequado às situações formais e não-formais da linguagem em suas modalidades oral e escrita.

Quando refletimos sobre o ensino de língua portuguesa, devemos levar em consideração as várias questões que permeiam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem nos diferentes contextos históricos e socioculturais. Algumas dessas questões dizem respeito à utilização do livro didático (doravante LD) no processo de ensino/aprendizagem, à concepção de gramática presente neste instrumento e à percepção que os professores têm acerca desse constructo.

No ensino de gramática, os professores, geralmente, utilizam como recurso o LD, aplicando em sala de aula o conteúdo e os exercícios nele

veiculados. Por isso, atualmente, há um considerável volume de estudos cuja preocupação recai sobre a influência do uso do LD no ensino de língua portuguesa. Entretanto, apesar do grande quantitativo de pesquisas nesse sentido, esse é um tema aparentemente inesgotável.

Parece mesmo não haver dúvida de que o LD representa o principal recurso utilizado nas escolas públicas e particulares do Brasil. Não seria precipitado afirmar que a referência de gramática acessada pelo aluno fundamenta-se no alicerce teórico-metodológico veiculado no LD. Talvez, por isso, o conteúdo gramatical nele trabalhado tenha sido tão recorrentemente alvo de análises e críticas.

Se levarmos em consideração que o professor privilegia o livro como guia de sua prática pedagógica, trazendo em mente que este instrumento é guardião e difusor das ideias básicas acerca da língua portuguesa, perceberemos que o uso de um *determinado* livro, conseqüentemente, efetiva a circulação de uma *determinada* concepção gramatical. Assim, podemos afirmar que o LD funciona, ao mesmo tempo, como referência e base para que se formalize e se faça circular uma concepção de gramática atrelada a uma visão de língua “vigente”.

A discussão desse tema não se restringe ao meio acadêmico. As polêmicas que emergem diariamente na mídia acerca dos conteúdos e teorias que o LD abriga nos dão a motivação necessária para refletirmos sobre o papel que esse instrumento exerce nas atividades de ensino.

Nesse sentido, observamos, *a priori*, que os LDs de língua portuguesa tanto podem contemplar um modelo teórico-metodológico com base no conjunto de teorias linguísticas que privilegiam os aspectos funcionais e interacionais, quanto podem trazer em si os elementos teóricos relativos às regras gramaticais de modo compartimentado, como forma de explorar a dimensão estética da linguagem isolada de outros fatores que lhe são inerentes.

O primeiro modelo trata de um ensino reflexivo, capaz de levar o aluno ao conhecimento dos aspectos formais e funcionais da linguagem, estabelecendo relações entre o conteúdo e a estrutura da linguagem. Tal abordagem conduz o aluno ao uso adequado da língua nas mais variadas situações de interação, agregando ao ensino os princípios básicos da

dinamicidade da língua e da materialidade desta na diversidade de textos que circulam socialmente. O segundo modelo, embora privilegie, no ensino, apenas os aspectos formais, ainda tem sido adotado por grande parte das escolas, redundando no baixo desempenho mostrado pelos alunos do nível fundamental.

A partir dessa percepção, elencamos como inquietações norteadoras da presente proposta investigativa questões tais como: Qual a concepção de gramática presente no LD do 5º ano do ensino fundamental? Qual a concepção de gramática do professor que o utiliza? Como o professor de língua portuguesa deve utilizar o conhecimento que tem acerca das concepções de língua e de gramática presentes no LD?

Nossa intuição, somada a observações prévias, nos fomentam a hipótese de que uma das motivações para a escolha de um LD pelo professor seria a convergência entre concepções de língua(gem) de um e outro e, a reboque, a concepção de gramática.

Para que o professor e o livro de língua portuguesa atinjam seus objetivos comuns dentro do processo de ensino/aprendizagem é imprescindível que trabalhem com teorias linguísticas consistentes, fundamentando suas reflexões e análises em permanente diálogo com os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Desse modo, percebendo que a base teórica em que se assenta a construção dos PCN assume uma feição predominantemente funcionalista, especialmente, se considerarmos que sua bibliografia registra uma presença marcante de estudos dessa corrente teórica, nossa pesquisa se fundamenta no conjunto de conhecimentos que caracterizam a gramática funcionalista, pautando-nos em trabalhos de Neves (1997), (2002) e (2004); Travaglia (2008); Possenti (2007); Martelotta (2008), dentre outros autores.

A realização de uma pesquisa abordando essa temática assume relevância, à medida que torna possível diagnosticar problemas e reformular soluções eficazes para o quadro em que se encontra o ensino de língua portuguesa. Apontamos, ainda, o relevo que pode assumir uma reflexão que visa, especialmente, mergulhar na problemática da concepção de gramática veiculada no LD e cotejá-la com a concepção assumida pelo professor.

Nesse ponto, entendemos como importante a experiência vivida enquanto professora de Língua Portuguesa no 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, fato que representa a principal motivação social para a realização desta pesquisa. Na experiência referida, sempre emergiu uma tentativa de refletir sobre a concepção de gramática veiculada no LD, preocupando-nos em verificar seu conseqüente reflexo no ensino da língua.

Por isso, esta pesquisa tem como objetivo norteador investigar a concepção de gramática presente no LD de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental e a perspectiva analítica do professor em relação a essa concepção.

Visando atingir esse objetivo, realizamos uma análise da concepção de gramática presente no LD de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental “A Escola é Nossa”, utilizado por professores de uma rede de ensino específica, bem como, uma reflexão sobre o ponto de vista deles em relação a essa concepção. Os dados foram coletados no livro adotado; além disso, fizemos a aplicação de questionários envolvendo 11 professores de escolas municipais da cidade de Caicó-RN. Elegemos o 5º ano por se tratar da série de transição do ensino fundamental menor para o ensino fundamental maior, considerando todas as implicações que isso representa em termos de amadurecimento para a apropriação de saberes linguísticos mais complexos por parte dos alunos¹.

Para apresentar os resultados da análise e das reflexões realizadas, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, a saber: o primeiro se compõe de uma revisão teórica das principais concepções de gramática contempladas pelos estudos linguísticos. Nele, apresentamos visões distintas de gramática, tentando situar o lugar que ocupam nas discussões sobre o ensino de língua portuguesa. No entanto, assumimos a preferencialidade por uma proposta teórica de cunho funcionalista. É essa abordagem que alimenta nossas sugestões voltadas à otimização do uso do LD, podendo trazer subsídios para a própria escolha desse instrumento por parte dos professores, uma vez que pretendemos discutir a relação entre concepção de linguagem e de gramática veiculadas no livro e a utilização desse conhecimento por parte

¹ As motivações que nos conduziram nessas escolhas serão devidamente explicitadas no Capítulo de análise dos dados, nesta dissertação

do professor. Buscamos enfatizar os objetivos que os PCN elencam para o ensino de língua portuguesa no nível fundamental e a importância da proposta funcionalista de ensino que ele contempla.

No Capítulo 2, realizamos uma análise geral acerca do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediador do processo de adoção do LD. Assim, refletimos sobre o seu uso, tentando identificar as características inerentes a um bom LD de língua portuguesa e como o professor deve se comportar face às carências que o livro manifesta. Por fim, discutimos a presença da gramática no livro, explicitando como esta se apresenta aos seus usuários, de acordo com o aporte teórico que o embasa, suas características e sua função social.

O capítulo 3 traz a análise do LD já referido, e, para tal, buscamos isolar o módulo gramatical, identificando as concepções que são evidenciadas, se o livro é coerente com o que é proposto pelo PNLD, se é capaz de atender satisfatoriamente às necessidades do 5º ano do ensino fundamental. Além disso, analisamos a obra de acordo com a classificação que a própria autora assume na sua descrição. Verificamos, ainda, se a proposta do LD coincide com o que os PCN sugerem como ideal para o tratamento das questões gramaticais.

No capítulo 4, buscaremos identificar os aspectos conceituais comuns ao professor e ao conteúdo do livro, destacando a origem de cada conceito evidenciado na fala dos docentes. Inicialmente, faremos uma breve listagem das informações básicas relativas ao tempo de atuação e formação dos professores envolvidos, com o objetivo de esboçar um perfil desse personagem, identificando os traços gerais concernentes ao seu nível de formação. Posteriormente, sucedem-se a análise e a categorização das respostas referidas à problemática tratada neste trabalho. Buscaremos, por fim, cotejar os aspectos relativos à gramática colhidos das respostas dos professores, com a análise do LD “A Escola É Nossa”.

Por fim, nos arriscamos a apresentar dicas e sugestões que possam auxiliar o professor metodologicamente, almejando contribuir para o desenvolvimento de um estudo de gramática capaz de satisfazer os objetivos do ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO I

1. Gramática/Gramáticas: alguns pressupostos

Na visão de Travaglia (2008), já que a língua é um conjunto de variedades das quais uma sociedade faz uso para atender a determinadas necessidades comunicativas, impostas pelos contextos sociais de interação, a gramática seria “conjunto das regras² que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.” (p. 28)

Nessa perspectiva, a competência gramatical é a capacidade que o indivíduo tem de se comunicar através da construção de sentenças admissíveis pelo sistema linguístico. Isso não significa, entretanto, que essas sentenças estejam em conformidade com a variedade padrão³. A diversidade de variedades linguísticas que compõe uma comunidade de fala apresenta igual diversidade de gramáticas. Por isso, considerando as especificidades dos usos, chegamos à constatação de que é possível atribuir ao termo *gramática* sentidos diversos.

Na visão de Martelotta (2008), esses sentidos podem ser compreendidos a partir de duas dimensões: uma concerne aos elementos que compõem a língua e às “combinações” e “restrições” que esta permite ou deixa de permitir que sejam usadas pelos falantes; a outra se atrela às concepções de gramática elaboradas teoricamente para explicar como o sistema linguístico funciona.

Nas seções a seguir, distinguiremos algumas das diversas concepções de gramática, correlacionando-as às concepções de linguagem evidenciadas nos trabalhos de Possenti (2007); Neves (2002), (2004); Martelotta (2008); Travaglia (2008); Ilari (2004), (2009); Tavares e Görski (2006) e outros autores.

² Podemos afirmar que a palavra *regra* é muito rica em polissemia. Segundo Possenti (2007), um dos sentidos para *regra* traz consigo a ideia de *obrigação*, aproximando-se da noção de lei em sentido jurídico: a regra é algo a que se obedece, sob pena de alguma sanção. Outro sentido de regra traz consigo a ideia de regularidade e constância, aproximando-se da noção de lei no sentido de “leis da natureza”.

³ A variedade padrão é aquela que, em algum momento da história de uma língua oral, já foi recorrente e que se tomou uma espécie de “molde” tanto para a linguagem oral como para a escrita. Geralmente, essa variedade linguística é considerada como a correta por uma parte da sociedade - sobretudo as classes dominantes – pois goza de prestígio e vem registrada nas gramáticas tradicionais, dentre outros compêndios normativos.

1.1 As Concepções de Gramática

1.1.1 **Gramática Tradicional:** *conjunto de regras de bom uso que concebe a linguagem enquanto expressão do pensamento.*

A gramática tradicional, da forma como a conhecemos hoje, teve sua origem na cultura grega; posteriormente foi difundida pela cultura latina. Os gramáticos e filósofos gregos ofereciam ao usuário uma descrição que lhes permitisse conhecer o padrão a ser seguido no estudo da língua em função da análise literária. Dessa maneira, foi criada a primeira forma de preservar e disciplinar o uso linguístico.

Neves (2002) nos lembra que a pequena obra de Dionísio o Trácio, embora não tenha trabalhado aspectos da sintaxe da língua grega, contém traços fundamentais que ainda perduram em muitas obras gramaticais do Ocidente. Nessa busca pelas origens do modelo tradicional da gramática, afirma-se a importância de identificar as raízes do saber gramatical difundido e valorizado na atualidade.

Nos termos de Travaglia (2008, p. 24), tradicionalmente, a “gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. O autor recorre a Franchi (1991, p. 48), para quem a concepção que normalmente é rotulada de gramática normativa consiste no “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Dessa forma, a gramática tradicional elege uma única variedade linguística como “melhor” ou “correta”, excluindo os demais registros. Essa visão se ratifica no conjunto de características compartilhadas tanto pela gramática/livro quanto pela gramática/disciplina.

Murrie (2001) afirma que a matéria prima de estudo da gramática normativa consiste na pretensão de estabelecer as regras de uma língua e através delas ensiná-la àqueles que já dominam outras variantes.

A distinção entre ensino de língua portuguesa e ensino de gramática tradicional vem sendo requerida veementemente por grande parte dos linguistas contemporâneos no sentido de esclarecer que a língua não pode ser

representada apenas pela norma padrão. Essa distinção das duas modalidades (gramática tradicional e língua portuguesa) é justificável em decorrência dos danos que o ensino puramente prescritivo causa no conhecimento dos alunos em relação à sua língua e no desenvolvimento da competência comunicativa. Fazer com que o aluno conheça e utilize eficientemente as estruturas linguísticas deve ser um objetivo do ensino e este não pode ser desvinculado de sua aplicação prática, usual.

Nas palavras de Gorski e Freitag (2007), por estar associada à ideia de língua homogênea, a norma padrão muitas vezes pode ser confundida com a própria língua. O registro padrão, no entanto, ainda é uma linguagem distante da realidade da maioria dos falantes brasileiros. As consequências mais visíveis desse distanciamento são a marginalização das outras variedades linguísticas e o preconceito linguístico, dentre outras.

Não há dúvidas sobre o fato de que o objetivo primordial do ensino de língua portuguesa deve ser levar o aluno ao conhecimento da variedade padrão da língua. Entretanto, a busca por esse conhecimento não deve submeter o indivíduo a avaliações de caráter social e discriminatório, tampouco à construção de um conceito deturpado de língua.

O ensino de língua pautado no modelo tradicional tende a trabalhar com conceitos pré-estabelecidos e inquestionáveis, categorias gramaticais fixas, prescrição e correção. Não é surpresa verificar que esse ensino está quase sempre desconectado das atividades de leitura e de produção textual. Sabemos que uma associação inevitável é feita entre a teoria linguística e a gramática tradicional. Durante décadas, o ensino de gramática tradicional foi o carro chefe da prática de ensino de língua portuguesa. Conforme defende Martelotta (2008), as pessoas frequentemente pensam que a linguística é a velha gramática ensinada nas escolas, avivada com alguns termos novos.

Nesse universo em que se assentam os achismos do senso comum, remetemo-nos ao pensamento de Possenti (2007), quando assevera que, para muitas pessoas dos mais distintos extratos intelectuais e sociais, ensinar a língua é a mesma coisa que ensinar gramática normativa.

A gramática normativa, materializada em manuais didáticos, trabalha exclusivamente com regras, apontando as formas “corretas” e “incorretas” de usar a língua. Em suma, não formula pontos de reflexão acerca do

funcionamento da língua, não fornece um modelo teórico de análise e, geralmente, vê a *linguagem como mera expressão do pensamento*.

Na prática, o que o aluno aprende, afinal, é esquivar-se do português mal-falado, incorreto, e buscar usar um linguajar mais “nobre”. O português “incorreto”, na verdade, é constituído de variantes da língua excetuadas no estabelecimento da forma padrão, que vem sendo marginalizadas através de posturas punitivas e, quase sempre, preconceituosas.

Como afirma Martelotta (2008), não há como negar que existe uma influência dos padrões de correção impostos pela gramática sobre as restrições de combinações dos elementos linguísticos. O que não sabemos é até que ponto esses padrões de correção refletem nessas restrições, já que estão fortemente associados ao conhecimento que o falante tem da sua língua.

Não podemos negar que, em algum momento da história, a repetição, a memorização e o cumprimento de regras tenham levado os alunos à apreensão da variedade padrão escrita. Nas palavras de Neves (2004), no entanto, esse é um conhecimento das estruturas da língua em si por si, podendo-se atestar que suas aplicações são limitadas.

1.1.2. Gramática Estrutural: *descrição das entidades da língua e suas funções concebendo a linguagem enquanto instrumento de comunicação.*

É de conhecimento geral que, independentemente de qual sistema linguístico está sendo analisado, há uma estrutura que emerge e é compartilhada socialmente pelos indivíduos que compõem uma determinada comunidade.

Nas palavras de Ilari (2004, p. 58):

Os indivíduos que utilizam a linguagem o fazem sempre por iniciativa pessoal, mas sua ação verbal só tem os efeitos que tem pela existência de um sistema que o usuário compartilha com os outros membros da comunidade linguística de que faz parte.

Nesse caso, o conhecimento linguístico é algo passível de sistematização, logo, pode ser ensinado. No entanto, existem modelos teóricos

que possibilitam uma sistematização imanente da língua, à custa do desprezo do lado social da linguagem, e outros modelos teóricos que privilegiam esse aspecto.

A forte separação entre a dimensão individual e a dimensão social do funcionamento da linguagem é bem evidente nos estudos linguísticos saussurianos.

Ilari (2009, p. 5) reforça que

Para um estruturalista, a língua não se confunde com as frases que as pessoas usam, nem com o comportamento verbal que observamos no dia-a-dia; é, ao contrário, uma abstração, um conhecimento socializado que todos os falantes de uma comunidade compartilham, uma espécie de código que os habilita a se comunicarem entre si.

O ensino do saber gramatical instituído tradicionalmente, nesse caso, atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística; serve aos *propósitos da comunicação*, porém, coloca a fala à margem, analisando e julgando frases isoladas.

O modo de conceber a linguagem, como ressaltam Görski e Freitag (2007), coloca em relevo o circuito da comunicação: um emissor transmite a um receptor, através de um canal, uma informação colocada em código. Nesse caso, um falante que sabe se comunicar é aquele que tem o conhecimento e o domínio desse código.

É decorrente dos estudos estruturais, também, o princípio da arbitrariedade relativa, que prevê que entre a maioria dos sons e os objetos significados não existe uma relação natural, ou seja, há uma relação imotivada. Essa perspectiva decorre da visão saussuriana de que o significante (forma gráfica/som) de uma palavra não teria qualquer relação com o seu significado (conceito).

Isso significa dizer que, como coloca Martelotta (2008), para os estruturalistas, no ato da nomeação, a língua não se reduz a um mero reflexo da realidade. Essa relação se estabelece internamente ao sistema linguístico, relação do signo com outros signos. Em outras palavras é o mesmo que

afirmar que os signos têm a forma que exibem por convenção, contribuindo para que se pense a linguagem como algo “distante” e isolado da realidade do sujeito que a utiliza.

Dessa forma, na noção de valor proposta pelas ideias de Saussure, o que interessa, conforme afirma Ilari (2004), é a maneira como a língua coloca esse signo em contraste com todos os demais. Assim, um estudo imanente da língua visa minimizar o papel dos aspectos não-linguísticos ou apenas os ignora.

A gramática configura, nesse caso, um objeto homogêneo porque as relações entre os elementos são analisadas do ponto de vista formal. Assim, a língua e a estrutura se fundem e se confundem e a forma passa a ser analisada independente do sentido.

Na realidade da prática de ensino, essa gramática não se distancia demasiado da proposta tradicional: é descritiva e, embora não atribua juízo de valor ao falar coloquial, ignora a possibilidade de sistematizá-lo. Nesse caso, as regras trabalhadas na gramática descritiva, nas palavras de Possenti (2007), “se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa”.⁴

Convém afirmar que, assim como na gramática tradicional, a compartimentação de itens e a exercício centrado na metalinguagem são tendências predominantes no ensino guiado pela gramática estrutural. As atividades contempladas dizem respeito apenas à sistematização gramatical, desprezando a reflexão sobre as funções da linguagem em uso.

Sob esse aspecto, essa concepção de linguagem estrutural leva ao estudo da gramática enquanto um código virtual, isolado de sua utilização. Os alunos são condicionados à adequação a padrões, à identificação de classes de palavras e funções sintáticas, separando o “gramatical” do “não-gramatical”.

1.1.3 Gramática Internalizada: *sistema de regras que transforma uma estrutura em outra e concebe a linguagem enquanto capacidade inata.*

⁴ Cabe ressaltar que a característica “descritiva” não condiz apenas com a gramática estrutural. Qualquer gramática que descreva os fatos de uma língua ou de uma variedade linguística pode ser classificada como descritiva independentemente do modelo de análise teórica que esteja sendo seguido ou abordado.

A partir de 1950, Noam Chomsky dá início aos estudos gerativistas. Em 1957, com a publicação do livro “Estruturas Sintáticas”, suas pesquisas ganharam visibilidade. Historicamente, surge daí a divisão das tarefas da linguística em dois grupos, são eles: construção de gramáticas para línguas particulares e construção de princípios gerais para a capacidade de linguagem (“universais”).

A introdução do papel da cognição na compreensão do fenômeno da linguagem revelou a existência de um aparato genético biológico humano que permite a formação das estruturas linguísticas e é anterior à língua.

Decorre desse contexto, uma visão da língua pautada no inatismo, sustentada pela noção da existência de uma gramática universal (GU), formada por princípios universais (leis invariáveis), biologicamente determinados e que se aplicam igualmente a todas as línguas.

Nesse sentido, a GU é o conjunto dos princípios gramaticais básicos que são comuns às diferentes línguas e que as regem. Os parâmetros são o conjunto de realizações pelas quais os princípios podem se manifestar.

Ao propor uma distinção entre competência e desempenho, Chomsky (1975) define, grosso modo, a competência como o conhecimento que o falante compartilha sobre a sua língua e o desempenho como a colocação em prática deste conhecimento. Essa competência também é conhecida como *gramática internalizada*. Chomsky (1975) concebe uma gramática que distingue a capacidade que o falante possui de formular e compreender frases em uma língua da utilização concreta dessa capacidade.

O saber gramatical, no que diz respeito à concepção de gramática internalizada, depende apenas da ativação e amadurecimento linguístico e cognitivo do indivíduo. Assim, esta se constitui também como objeto de análise das outras gramáticas.

Nesse caso, o gerativismo trabalha com a atribuição de representações a cada sentença da língua, associando a elas uma representação formal. A partir daí, cada palavra de cada categoria sintática receberá uma representação morfológica e fonológica para, com isso, classificar a sentença. Chomsky objetiva, portanto, através desse tipo de análise linguística representar o comportamento linguístico dos falantes, ou seja, computar os dados linguísticos.

Uma das principais críticas feitas a esse modelo pode ser sintetizada na seguinte afirmação de Martelotta (2008 p. 60):

Os gerativistas privilegiaram em suas análises a busca de aspectos linguísticos universais, tendendo, portanto, a deixar de lado as questões sociais e interativas que caracterizam, de modo mais localizado, o uso concreto da língua nas situações reais de comunicação.

É um fato relevante que as pesquisas gerativistas e os estudos acerca da GU, assim como os estudos de base estruturalista, tenham trazido novas propostas e grandes contribuições para a análise no âmbito linguístico.

São duas abordagens que reconhecem que os aspectos sociais influenciam na linguagem e que, entretanto, não analisam as consequências desse fenômeno, trabalhando com a análise de enunciados ideais formulados por um usuário da língua tido como um falante/ouvinte ideal.

1.1.4 Gramática Funcional: *conjunto de procedimentos necessários para produzirmos significados em situações reais de comunicação, baseado na concepção de linguagem como forma de ação e interação.*

O conjunto de propostas teórico-metodológicas classificado, também, como “cognitivo funcional” caracteriza algumas escolas de natureza relativamente distinta que levam em conta a atuação do falante no uso da língua.

Nas palavras de Marcuschi (2008), foi a partir da virada pragmática, em meados do século XX, que os usos e funcionamentos da língua em situações concretas começaram a ganhar mais atenção.

A virada pragmática diz respeito ao momento da linguística em que o ponto de vista do falante ganha relevância, bem como, a observação do que não é “visível” no contexto comunicativo. Ou seja, diz respeito à observação do uso, levando em conta o *lado social da linguagem, a intenção do falante e a situação comunicativa.*

Oliveira e Wilson (2008, p. 240) afirmam que, com a virada pragmática, “a concepção funcional enriquece-se pela incorporação do fenômeno linguístico, dos elementos constitutivos dos contextos externos de produção e de recepção da linguagem sob o ponto de vista de interação entre as pessoas”.

Martelotta (2008, p.88) destaca que esse paradigma contempla as seguintes escolas da linguística: “a sociolinguística, a sociolinguística interacional, o funcionalismo, a linguística sociocognitiva, a análise do discurso, a pragmática, entre outras.”

Assim, o funcionalismo em linguística é muito mais um conjunto de teorias dentro de um paradigma do que uma visão unitária. O ponto comum dessas análises é o fato de levarem em consideração a *intenção* e a *interação dos falantes* para a compreensão da forma linguística.

É do nosso conhecimento que, como afirma Neves (2004), o homem fala porque tem a capacidade de produzir linguagem (a competência linguística), porque tem o domínio de uma língua particular historicamente inserida (o conhecimento de um idioma) e porque se encontra em uma dada situação de uso (em um evento comunicativo). Ao comunicar-se, portanto, o falante não utiliza as estruturas de forma aleatória, nem as traz de forma pronta e encerrada na memória. O que favorece a escolha é o leque de opções do qual o falante dispõe, somado ao objetivo que pretende atingir com aquela fala e os processos cognitivos que se dão na constituição dessas sentenças.

Assim, paulatinamente, a escolha do falante em utilizar determinadas sentenças ou adaptar sentenças anteriores, prediz a existência de vários processos cognitivos que ocorrem durante a fala e que criam contextos comunicativos diferentes; são processos fundamentais para que a comunicação aconteça de forma satisfatória.

Nesse sentido, Martelotta e Areas (2003, p. 20) afirmam que o pólo funcionalista enxerga a língua como um instrumento de comunicação. Por isso, a língua não poderia “ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.”

Dessa forma, além de comunicar-se, o indivíduo, como parte integrante da sociedade, utiliza a linguagem para alcançar objetivos, para agir e interagir.

A partir daí resultam várias semelhanças entre o uso que um indivíduo faz da língua e os usos que os outros indivíduos compartilham e reproduzem.

Nesse contexto, o funcionalismo, visto como um conjunto de abordagens, tem como base a postulação de que o funcionamento da língua implica funções cognitivas e comunicativas, ativadas pela interação social. Essas funções acabam gerando, incorporando e constituindo a chamada *gramática da língua*.

Assim sendo, o funcionalismo busca explicitar a relação entre forma e função, ou seja, o modo como, na língua em uso, o elemento em destaque se comporta face aos outros elementos da estrutura. Isso significa defender que a linguagem é parte de um ato interativo entre os indivíduos dos mais diversos meios sociais.

A importância do aporte teórico que analisa os aspectos sociais da linguagem está em perceber que as variações são motivadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, e que tanto o social quanto o cultural influenciam no surgimento de novas formas ou variantes. As novas abordagens e formas de analisar a língua em seu contexto real observam sua dinamicidade, variação e mudança. Nesse caso, tentar compreender o fenômeno da variação é buscar a *gramática da língua*, também chamada de *gramática emergente*, conforme propõe Hopper (1991).

O ser humano, por ser socialmente inserido, partilha os mais variados tipos de experiência com os outros seres da comunidade em que convive. Nessa interação, emergem modos distintos de se falar uma mesma coisa, de se transmitir uma mesma idéia, informação ou conceito.

A abordagem variacionista, como afirmam Cezario e Votre (2008), baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia-a-dia. Nesse caso, cabe ao linguista estabelecer, através da análise, quais são as variáveis linguísticas relevantes para a descrição e interpretação do fenômeno que está estudando.

Cada microcomunidade possui traços socioculturais e, conseqüentemente, linguísticos, que lhes são peculiares, levando ao surgimento, inclusão e reprodução das variantes através da interação.

A influência do sistema gramatical no funcionamento discursivo é perceptível quando o falante seleciona em seu repertório linguístico as estruturas que devem ou não ser utilizadas de acordo com o que a situação exige. Desse modo, o falante que se encontra em um dado evento comunicativo usa sua competência linguística e o conhecimento que tem do idioma para que a comunicação se dê de forma eficaz.

De acordo com a experiência do falante, o repertório linguístico do qual ele dispõe e a situação de fala na qual está envolvido, a sua gramática irá se desenvolver, atualizando-se constantemente, colocando à disposição as novas estruturas, em constante rearranjo.

Nesse sentido, Tavares e Görski (2006, p. 128) ressaltam que

A cada troca comunicativa, as gramáticas individuais estão sujeitas a sofrer modificações pela inclusão de novos modos de organizar o discurso, ou, ao menos, por alterações na frequência com que o indivíduo passa a optar por certo modo de organização. Os padrões gramaticais emergem, portanto, da rede formada pela experiência de um usuário com a língua.

É certo que a linguagem se materializa numa determinada forma estrutural, mas, ao contrário do que é idealizado, as construções gramaticais não se resumem às previstas pelas regras gramaticais prescritivas. Existem formas que o sistema linguístico aceita porque viabilizam a comunicação, a despeito de constarem ou não como registro na norma padrão.

Nas palavras de Neves (2002), trata-se de um equilíbrio instável que configura a língua, assentando terreno para mais inovações e para a variabilidade, constituindo as gramáticas como *sistemas adaptáveis*. Assim, a gramática estará sempre se constituindo e processando as adaptações necessárias à construção do discurso.

O que queremos evidenciar é que a gramática funcional, por não trabalhar com categorias rígidas, permite explicar que, através da gramaticalização, um elemento passe de um *status* a outro, ou, em outras palavras, de uma classe gramatical à outra. Assim, o que Neves chama de peças “exemplares” podem ser os elementos prototípicos, que reúnem um

conjunto de atributos que os aproximam mais de uma categoria do que de outras.

Martelotta, Votre e Cezário (2006) afirmam que gramaticalização é um termo que tem sido usado com vários sentidos, porém, suas análises são feitas no sentido em que designa um processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas passam a assumir funções gramaticais.

Em outras palavras, significa dizer que as categorias gramaticais estão sempre sujeitas às pressões de uso, às pressões externas, em competição no caos linguístico. A fluidez semântica é o que configura a função que o item vai exercer, é o que faz com que o falante atribua um novo significado à estrutura, mesmo quando este não corresponde a seu significado originário, permitindo que o item ou construção sigam um trajeto em direção a novos sentidos e consequentes novos usos. A gradualidade se dá nos contextos em que os itens/construções apresentam tanto os atributos de uma categoria gramatical quanto de outra. Esses atributos, por não apresentarem fixidez, provocam essa contínua regularização da gramática. Sucessivamente, o item sai do léxico para assumir uma função gramatical, ou, se já gramatical, passa para uma classe mais gramatical ainda, em direção à abstratização.

Assim, a concepção de gramática que ascende dos estudos funcionais não considera que uma descrição da estrutura da sentença seja suficiente para determinar o significado da expressão linguística. No paradigma funcional, a sintaxe e a semântica são estudadas dentro do quadro da pragmática. O que quer dizer que o estudo do sistema pode ser feito através da análise do uso e que, a partir de então, se tem os dados para a descrição e funcionamento da língua num dado contexto de uso.

Nas palavras de Neves (2002), a análise de orientação funcionalista prioriza a produção de sentido, operando no jogo que equilibra o sistema: o jogo entre as restrições (o determinístico) e as escolhas (o probabilístico).

Na próxima seção, teceremos algumas considerações acerca da importância da adoção de uma concepção de gramática funcional por parte dos professores e do que se pode propor como objetivo para o ensino de língua portuguesa a partir dessa concepção de gramática.

1.2 A Gramática e o ensino de língua portuguesa: quem, para quê e como se ensina gramática?

Como foi dito anteriormente, o ensino de língua portuguesa parece estar guinando as mudanças no sentido de romper com o ensino de gramática tradicional e de superar as descrições meramente estruturais. Essa parece ser uma tendência genérica na medida em que todas as áreas do conhecimento necessitam romper com os métodos de ensino que não se adequam mais a uma sociedade que se transformou.

Dessa forma, na tentativa de elucidar melhor a questão do tratamento gramatical nos dias atuais, é que, a partir daqui, traçaremos o perfil do professor contemporâneo frente às distintas concepções gramaticais e o seu papel no ensino de língua portuguesa nos dias atuais. Em seguida, discutiremos qual o objetivo do ensino de gramática, pautando nossa reflexão nos PCN e, por fim, nos arriscando a sugerir como essa gramática funcional poderia ser ensinada.

Durante sua formação escolar, os professores que estão em atuação, geralmente, apreenderam os conteúdos gramaticais de forma compartimentada, a partir da perspectiva tradicional de ensino. No entanto, profissionalmente, eles estão inseridos no quadro de duas mudanças educacionais de grande alcance que se interrelacionam: pedagogicamente, no paradigma tradicional > construtivista e, no que se refere à língua portuguesa, no tradicional > funcional. Isso quer dizer que, apesar de terem “aprendido português” através da perspectiva tradicional, esses professores, potencialmente, já tiveram acesso às teorias pedagógicas e linguísticas contemporâneas que dialogam entre si, podendo associá-las à sua prática de ensino.

No que diz respeito à formação acadêmica, os professores do ensino fundamental são pedagogos, em sua maioria, formados em faculdades de Educação. Imaginemos, portanto, que esses são profissionais preparados para lidar tanto com os desafios cotidianos (como por exemplo, um aluno que se esqueceu de levar o livro para a escola) quanto com as falhas do próprio sistema educacional (não participar da escolha do LD com o qual pretende trabalhar, para não citarmos a baixa remuneração, entre outros problemas). Em

meio às abordagens e fundamentos teóricos aos quais os professores têm acesso, entram questões de ordem prática, relevantes, ligadas à alfabetização, ao letramento e ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos. E tudo isso perpassa o conhecimento que esses professores possuem acerca da gramática.

Nesse sentido, podemos imaginar algumas características da prática de ensino por eles vivenciada: provavelmente, há os que ensinam numa perspectiva tradicional (limitando-se à transmissão de normas e regras contidas no LD); os que fazem um misto entre tradição pedagógica e novas abordagens linguísticas (trabalham com gêneros textuais, por exemplo, no entanto, continuam tratando a gramática como uma disciplina e um conteúdo à parte do texto) e os que tratam o conteúdo gramatical de acordo com a perspectiva funcional (trabalham o conteúdo gramatical atrelado ao uso das diferentes linguagens).

Assim, temos o confronto entre, por um lado, um ensino que insiste no investimento em memorização de um conjunto regras, e, por outro, a possibilidade de uma prática que persiga o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno, exigindo de professores e autoridades da educação uma postura reflexiva com olhos abertos à realidade hodierna. Principalmente nas escolhas que antecedem a aquisição e o uso do material didático.

Parece sensato afirmar que os professores que ainda se encontram presos à perspectiva tradicional são aqueles que tentam poupar-se no trabalho: seguem o LD à risca, não investem em sua formação, não buscam o auxílio das pesquisas acadêmicas e não investem na busca por novos conhecimentos. Por esses e outros motivos, esses profissionais centram a transmissão dos conhecimentos gramaticais na análise de conceitos estagnados, descontextualizados, valorizando a análise de frases isoladas, comprometendo e limitando o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Segundo Neves (2002), uma pesquisa realizada com professores do que à época denominava-se 1º grau revelou que a maioria dos professores acredita que ensinar gramática “não serve para nada”. Nas palavras da autora (2002, p.238):

O ensino da gramática assim vista nada mais é do que a simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso. E o que os livros oferecem é, em geral, uma taxionomia das formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica.

Assim, esses professores trabalham apenas com as regras *que devem* ser seguidas, do “bom” uso do português, que simplificam e transformam o conhecimento acerca da língua em algo palpável, no sentido de estar materializado nos manuais e compêndios normativos. A língua correta é estagnada, sistematizada e está à disposição do aluno que precisa conhecê-la para falar corretamente.

Por outro lado, temos professores que incrementam sua metodologia com conceitos atualizados e inovadores (por exemplo, o trabalho com análise de gêneros textuais), mas, que resistem em quebrar totalmente o vínculo com o tradicional e continuam a análise sistemática dos itens linguísticos à parte, isolada do trabalho textual, desprezando a função dos itens no contexto de produção. Esses professores priorizam o trabalho com as regras *que são* seguidas; nesse caso, elas são usadas tanto para descrever um sistema linguístico estagnado quanto para revelar a sistematização e as funções da linguagem oral. Assim, os professores reconhecem que essas regras estão à disposição de qualquer falante e o aluno deve conhecê-las, dominá-las e buscá-las em seus contextos de uso e em suas reflexões sobre a língua. No entanto, não houve ainda o abandono do discurso tradicional de que não há como aprender gramática sem que se trabalhe com a compartimentação do módulo gramatical.

Outro tipo de docente que podemos citar é o que trabalha apenas com textos, não adentrando ao universo da sintaxe propriamente dita, cujos exercícios de leitura e interpretação dariam conta de suprir o aprendizado do conteúdo gramatical.

A esse respeito, Silva e Garcia (2007, p. 324) afirmam que uma prática de ensino em língua portuguesa, baseada nas teorias linguísticas contemporâneas,

Exige do docente uma consciência e uma clareza em relação a alguns pressupostos, se o objetivo é realizar intervenções efetivamente produtivas na experiência com a linguagem. Ensinar a língua é investir no desenvolvimento de competências comunicativas, expressivas, interacionais, que visem à formação do indivíduo capaz de intervir na sociedade, através do uso linguístico adequado a cada contexto.

E, por fim, temos um ideal de profissional que esperamos que exista na prática, que é o professor que acredita em um saber gramatical que visa à construção e amadurecimento da competência comunicativa; que promove um ensino completamente pautado na interação, nas trocas linguísticas, esperando que, de acordo com as situações comunicativas, o indivíduo acrescente novas “peças” ao seu repertório linguístico.

Em relação à diversidade de exercícios com itens gramaticais, esse professor pode buscar empreender mais de um tipo de análise na tentativa de diminuir as dificuldades dos alunos. Ele pode partir tanto da análise de uma forma e suas diversas funções gramaticais, quanto pode recortar uma função e as várias formas pelas quais ela se manifesta. Essas atividades, além de enfatizar o uso variável dos itens lexicais e gramaticais, podem ser realizadas a partir de exemplos retirados de situações reais de comunicação oral e escrita. Nesse sentido, os componentes pragmáticos e semânticos que regem a construção de sentido no texto também não serão desprezados e as unidades gramaticais serão analisadas em suas múltiplas possibilidades.

Assim, quando defendemos uma prática de ensino baseada numa perspectiva funcional, não significa que estejamos desconsiderando a importância da organização da linguagem no processo comunicativo, tampouco ignorando a necessidade de ensinar a forma padrão. Tudo isso pode ser feito a partir do conhecimento que a observação da língua em situação de uso oferece a professores e alunos.

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira e Wilson (2008, p. 239) ressaltam que

Assim, quando, no trato dos conteúdos gramaticais, a escola privilegiar as questões mais regulares, as expressões de maior frequência, debruçar-se sobre uma investigação de categorias que passa do que é mais sistemático e geral para, posteriormente, lidar com as chamadas “exceções”, ela estará efetivamente trabalhando com base num enfoque funcionalista.

Cabe à escola, portanto, verificar qual o aporte teórico que está sendo privilegiado em sala de aula de língua e se ele atende às necessidades do processo de ensino/aprendizagem. Não é objetivo da linguística eleger uma abordagem e classificá-la como melhor que as outras. Mas, pedagogicamente, o professor é desafiado a trabalhar com a aplicação de teorias, verificando quais se adequam melhor a sua realidade.

O ensino torna-se mais democrático quando admite que não existe apenas uma forma de conhecer e utilizar competentemente a língua portuguesa. A ideia é que, além de analisar a estrutura gramatical, deve-se buscar no contexto em que o discurso foi produzido a motivação para os fatos da língua.

Portanto, contemplar a pluralidade linguística, os fatores contextuais e a intenção do falante como pontos determinantes para a escolha e combinação dos elementos linguísticos, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa são alguns objetivos da concepção de gramática funcional que justificam a sua adoção na prática de ensino.

Nesse sentido, como nos focamos, neste trabalho, na concepção de gramática do LD e do professor de língua portuguesa, faz-se necessário ambientar a discussão às políticas de ensino e aos instrumentos utilizados para dinamizá-las. Por isso, uma referência aos parâmetros Curriculares Nacionais torna-se importante, na medida em que pode amparar a compreensão de como a gramática deve ser trabalhada no ensino de língua portuguesa e de como o LD dialoga com as diretrizes oficiais traçadas para o ensino de língua nas escolas.

É isso que tentaremos estabelecer na próxima seção.

1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Tomando os PCN como base, percebemos que os objetivos dos professores de língua portuguesa devem se voltar para o estreitamento da relação existente entre o cotidiano social do aluno, os conteúdos de língua portuguesa e os objetivos educacionais que permeiam o processo de ensino/aprendizagem.

Adentrando ao universo que compõe o ensino fundamental, veremos que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 2001, p.30).

Em relação ao desdobramento dos conteúdos de língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental, supõe-se, basicamente, que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e que já realize atividades de leitura e escrita com maior independência, conforme se explicita:

Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação (BRASIL, 2001, p.125).

A autonomia adquirida, o desenvolvimento das estratégias de leitura e produção textual são fundamentais por serem habilidades que nortearão o aluno acerca do conhecimento linguístico (gramatical) necessário para a progressão e a transição de uma fase do ensino à outra.

Nesse sentido, os conhecimentos linguísticos são aqueles ativados na interação verbal, vinculados às situações concretas de produção. Nesse caso, as escolhas feitas pelo falante ao produzir um discurso não são aleatórias. Quando interagimos com alguém, ativamos a nossa gramática, o nosso repertório linguístico, para produzir o discurso. Este discurso baseia-se, também, naquilo que acreditamos que o outro conhece. Ou seja, nossa fala se adequa à situação comunicativa de acordo com o que o contexto de uso exige.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral e escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. Portanto, o texto é a unidade nuclear de construção de conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Esse modo de conceber a linguagem vê a atividade discursiva como um resultado do trabalho com textos orais e escritos. Assim, não existe uma construção de conhecimentos linguísticos com base em conteúdos isolados, uma vez que a compartimentação da gramática não atende ao modelo textual. A produção e a compreensão dos textos devem levar o aluno a expandir suas possibilidades de uso da linguagem através da prática reflexiva. Assim, a organização dos conteúdos de língua portuguesa deve se realizar em função do eixo:

USO > REFLEXÃO > USO

Através da leitura é que o aluno construirá sentidos, em consonância com o aprendizado da construção dos diferentes tipos textuais. Essa mobilização do pensamento vincula o aluno à produção com base na sua realidade, induzindo-o a ir além da mera reprodução. Nesse sentido, a seleção de textos do LD deve seguir certos critérios, nas palavras de Oliveira (1996, p.9):

- a) abranger larga gama de gêneros, de modo que o aluno se familiarize com diferentes tipos de textos e de portadores de textos;
- b) apresentar diferentes registros e variedades, representando a diversidade dos usos e funções sociais da escrita;

- c) voltar-se para temas variados e adequados aos interesses da faixa etária para a qual o livro se destina;
- d) garantir a representatividade da literatura nacional.

Além disso, o livro de Língua Portuguesa deve propiciar condições de produção de texto que levem o aluno ao entendimento das diferenças textuais, “explorando a produção dos mais diversos tipos de textos, contemplando suas especificidades” (PNLD, 2008).

No entanto, para que o aluno possa ler e produzir textos competentemente é fundamental que a escola propicie o trabalho com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura. O aluno deve ser levado a compreender o “porquê” de utilizar determinado gênero, como aquele texto se comunica com outros textos, a sua função social e o que ele transmite nas entrelinhas. Portanto, é indicado que, além do trabalho com os textos do LD, o professor busque outros instrumentos didáticos.

Os PCN (2001) citam como adequados para o trabalho com a linguagem escrita os seguintes gêneros:

- Receitas, instruções de uso, listas;
- Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, slides, notícias, classificados, etc.;
- Anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

Esses Gêneros Discursivos, listados acima, em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados de maneira adequada para o

trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. É nesta confluência de usos, formas e funções que o ensino/estudo da gramática deve se pautar, pontuando as reflexões do professor e, conseqüentemente, dos alunos na perspectiva de que o conhecimento gramatical deve estar a serviço do discurso e dos sentidos nele veiculados.

Chegando ao término dessa sumarização acerca das concepções de linguagem e de gramática que vêm, historicamente, conduzindo as abordagens de pesquisa e de ensino de língua, buscaremos, no próximo Capítulo, trazer à tona uma reflexão sobre o LD, tentando identificar a problemática que envolve a utilização desse instrumento no ensino de gramática nas escolas.

CAPÍTULO II

2. O LIVRO DIDÁTICO

Para compreendermos nosso objeto de estudo, precisamos, inicialmente, observar como se dá a política de uso do LD no Brasil difundida na atualidade. Nesse sentido, recorreremos a aspectos relevantes que permeiam desde o processo de escolha do livro até o seu uso em sala de aula, preconizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por garantir o acesso e guiar o manuseio adequado desse instrumento.

De acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD foi criado para prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares de boa qualidade. Através do PNLD adquirem-se e se distribuem obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse trabalho de subsídio pedagógico é realizado em ciclos trienais alternados: a cada ano um segmento diferente é contemplado com a distribuição dos LDs. Os livros, em sendo não-consumíveis, são devolvidos às escolas pelos alunos e redistribuídos nos anos seguintes.

O processo de escolha do LD é iniciado nos trâmites que estabelecem as regras e regulamentos para a *inscrição das obras*. Após a inscrição, verificam-se quais estão de acordo com as exigências técnicas e físicas do edital e se a proposta pedagógica é adequada ao que se destina. Em seguida, as obras que se enquadram nos critérios de avaliação são *aprovadas*.

Uma vez aprovados, os livros passam a compor o material do Guia de Livros Didáticos, disponível em versões *on-line* e impressa, para orientarem a *escolha* dos livros a serem adotados pelas escolas. Depois dessa etapa seletiva, realizada por diretores e professores, o pedido dos livros é formalizado. O passo seguinte é o processo de *aquisição*, realizado por meio de licitação. Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e começa a produção editorial. Mais uma vez é feita a análise da qualidade física dos livros para que só então ocorra a distribuição, o recebimento e a utilização.

Ao pensar acerca desse processo, é inevitável a emergência de algumas questões que envolvem a prática pedagógica: Quais são os critérios eleitos pelo PNLD para classificar positivamente um LD? Em que deve se orientar a escolha do professor? Após a escolha, como o professor fará um uso adequado do LD? E, de acordo com os objetivos e interesses da nossa pesquisa: Que características conteudísticas um bom livro de língua portuguesa deve conter?

Ao longo deste capítulo, buscaremos responder essas questões, baseando nossa postura crítica no Guia dos Livros Didáticos: Português, que viabiliza o processo de escolha dos livros apresentando as coleções aos professores, mostrando as funções que o LD pode assumir e sua relevância enquanto instrumento social para a construção do conhecimento acerca da língua. Nessa análise, tentaremos nos manter na perspectiva de defesa de uma gramática funcionalista, conforme explicitado anteriormente.

Inicialmente, nos dois primeiros anos de vida escolar, o aluno recebe um livro para cada componente curricular, no caso, um livro destina-se somente ao letramento e à alfabetização linguística. Do 3º ano em diante, o livro passa a ser de língua portuguesa, especificamente. Essa distinção entre os componentes curriculares “letramento e alfabetização linguística” nos dois primeiros anos e “língua portuguesa” a partir do 3º ano é relativamente recente. Ela ocorreu, mais precisamente, após a inserção das crianças a partir dos seis anos de idade na escola pública de ensino fundamental, em consequência da necessidade de revisão dos currículos para que pudessem atender também aos alunos na fase de alfabetização.

A primeira etapa da escolarização tem importância significativa no decorrer da vida escolar do aluno e desenvolvimento de suas capacidades. Além do papel de inserir e apresentar o aluno à escola, visa a garantir o acesso ao mundo do letramento e à atividade linguística. Nesse contexto, a partir do 2º ano, os LDs dos outros componentes curriculares (matemática, ciências, história, geografia) são formulados, também, para contribuir no processo de letramento. A partir do 3º ano, propõe-se que o LD passe a articular uma progressão de conteúdos, visando desenvolver habilidades e competências que serão firmadas ao longo de todo o ensino fundamental I. Sob a ótica desse

processo, o livro é tratado como *articulador* e *favorecedor* da progressão de conteúdos, predefinindo-os para os demais anos.

Para a escola, fazer parte desse processo deve significar algo maior do que apenas escolher um livro; é integrar e assumir uma proposta (ideológica) pedagógica que será válida por mais três anos. O valor do livro, nesse caso, se deve ao seu papel *formador*, enquanto elemento constitutivo do processo educacional. No caso do LD de língua portuguesa, podemos ressaltar ainda o seu papel fundamental no processo de formação de leitores/escritores.

O PNLD se propõe como um programa de grandes dimensões, que envolve muitos outros processos e é bastante dispendioso. Sua eficácia depende, em parte, de que a escolha do LD seja bem refletida. Por essas e outras razões, podemos dizer que essa é uma política não isenta de burocratizações ligadas a fatores de ordem econômica.

O potencial de influência do LD na maneira de entender e conduzir a apropriação do conhecimento e da cultura na sociedade faz com que ele seja foco de interesses políticos e ideológicos. A avaliação dos livros, que deveria priorizar fatores históricos, sociais, políticos, didático-pedagógicos, acaba incluindo, também, questões externas de ordem econômica e de controle ideológico.

A principal proposta do Guia é que a escolha do LD seja um momento solidário, de reflexão compartilhada. Daí, elege-se como principal objetivo “colaborar para que o processo seja organizado, coletivo e consciente, em vez de um exercício apressado, solitário e irrefletido diante de uma lista de títulos” (BRASIL, 2010, p.8).

Não seríamos precipitados se afirmássemos que a melhor escolha do LD seria, potencialmente, aquela discutida e realizada com base em um consenso, pautada na realidade da comunidade atendida pela escola e no trabalho em equipe que os professores desenvolvem.

Na realidade, o processo de escolha do LD atropela alguns passos, o que deixa margem para acreditarmos que, por ser um programa que não é seguido cuidadosamente, há um direcionamento e uma pré-definição das decisões e escolhas que serão feitas na compra dos livros.

É inegável que a maioria dos professores tenha acesso ao PNLD e conheça sua utilidade, afinal, o Guia do Livro Didático é repassado a todas as

escolas públicas do país. Porém, não há um aprofundamento e nem uma análise crítica consistente das propostas do programa. As pesquisas nesse sentido demonstram que, apesar de saberem da sua existência, os professores não consultam o Guia ou o fazem de modo rápido e superficial. Esse trabalho é realizado, normalmente, pela representatividade da equipe pedagógica municipal, quiçá estadual. Vejamos o que a esse respeito afirma Costa Val (2002, p. 08):

Não há propriamente uma consulta ao Guia, ou seja, ele é tão somente utilizado para se verificar se os títulos escolhidos – através do exame de exemplares cedidos pelas editoras – estão ou não nele incluídos, se podem ou não ser pedidos ao FNDE, e qual a sua classificação.

Assim, uma maioria significativa de professores não participa diretamente da escolha do LD e aqueles que participam acabam se tornando vítimas do *marketing* e do “agrado” excessivo das editoras, transformando esse momento em um lugar de acordos comerciais, o que implica em uma série de outros eventos comprometedores da autonomia pedagógica do professor. Nesse sentido, o livro assume a roupagem de *bem de consumo não-durável* apenas e a autonomia do professor, “embora ressaltada nos termos dos Guias e Catálogos do PNLD, precisa realmente, ser preservada e praticada” (RANGEL, 2007, p.12).

Nesse âmbito, podemos afirmar que influenciam negativamente na tomada de decisões em relação ao LD: a competição entre as editoras, propagandas, o oferecimento de brindes aos professores, o desejo do Estado em reduzir custos, a falta de atenção e de postura crítica dos professores, entre outros fatores.

Em pesquisa realizada em 24 escolas de 11 estados diferentes, Costa Val (2002, p.10) constatou que o processo de escolha de LDs nas escolas públicas visitadas tem acontecido na direção contrária daquela planejada e objetivada pelo PNLD: “o Guia tem função limitada e distorcida, e o fator efetivamente decisivo na seleção e encomenda de livros didáticos é a influência das editoras nas escolas e nas redes de ensino”.

Não é difícil imaginar que o professor, normalmente, pensa o LD como *facilitador* da aprendizagem por trazer modelos a serem seguidos e por ter em mente, tanto quanto os alunos, que o autor do livro é quem “sabe mais”. Não restam dúvidas de que elaborar um material didático que atenda as diferentes necessidades de diferentes salas de aula, sob o crivo e o aval de um programa nacional (PNLD), é algo que exige um conhecimento maior acerca das teorias mais adequadas e condizentes com as necessidades e objetivos do ensino. Nesse sentido, as “novas teorias” acabam sendo atrativos para que se adote ou se concorde com a adoção de determinados livros.

Discutindo essa temática, são muito pertinentes as palavras de Neves (2001, p. 233), quando afirma:

Vemos que faz parte do despreparo do professor esperar do livro didático que em parte ele o substitua. Em primeiro lugar, o professor assume que o livro há de “saber” mais que ele, e que, portanto deve ser melhor mestre do que ele; em segundo ele não tem tempo para preparar suas lições de tal modo que, antes de entregar o livro ao aluno, tome distância de tudo que ali está, e faça seu plano de ação.

Sabemos que o LD não é o único instrumento didático/pedagógico ao qual o professor tem acesso; entretanto, por se constituir como o instrumento formal de maior uso e importância no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, é fundamental que seu uso interfira na obtenção de bons resultados no desempenho das atividades escolares dos alunos.

É preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que o professor se compromete. De fato, como afirma Neves (2002, p. 233), “por mais bem-feito que seja o livro didático usado, os alunos de ensino fundamental e médio, em geral, não aprenderam suas lições – especialmente gramática – sozinhos.”

Pedagogicamente, a não-participação ou a participação indireta dos professores na escolha do LD compromete o funcionamento do processo apreciado no PNLD. Além disso, subverte a função do Guia, que apresenta um conjunto de lembretes, dicas e sugestões que devem ser levados em conta para se alcançar uma escolha bem sucedida. Vejamos os principais pontos:

- O que confere ao LD o seu caráter e boas qualidades didático-pedagógicas, além da sua organização interna, é **o tipo de uso que se faz dele**.
- O que pode tornar o LD atraente é **uso adequado à situação particular de cada escola**, portanto, é necessário que o professor conheça bem as suas necessidades e os limites do livro enquanto instrumento didático.
- O melhor do livro está nas oportunidades que ele oferece de acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada.
- O LD deve estabelecer *links* com outras leituras, ou seja, “sem deixar de dar adequadamente seu recado”, o livro deve estimular a curiosidade do aluno e levá-lo a pesquisar.
- O bom uso do LD depende da sua articulação adequada a outros materiais didáticos e recursos diversos.
- O bom LD contempla as conquistas propiciadas pelas pesquisas e teorias da aprendizagem.
- Um LD adequado é compatível com o projeto pedagógico e curricular da escola.

Assim, convém assinalar aqui mais três funções do LD: *guia*, *prolongador* e *complementador* da ação do professor.

Um dos pontos mais relevantes que o Guia toca e que merece especial atenção diz respeito ao papel que o LD assume na vida dos estudantes. Não devemos esquecer que o livro representa um dos únicos meios de acesso que os alunos têm à cultura letrada, à literatura, à leitura em si.

Devemos atentar, nesse caso, para a existência de uma dependência mútua de professores e alunos em relação ao LD. Os professores reconhecem não participar diretamente da escolha do LD. No entanto, elencam diversas razões para não deixar de usá-lo: “os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas.” (CORACINI, 1999, p. 35)

Pensando que o aluno da rede pública de ensino, geralmente, provém das camadas mais pobres da população, é provável que algumas características lhes sejam evidentes: a primeira é que eles convivem em meios sociais eminentemente orais, apesar de conhecerem a escrita; a segunda é

que falam e escrevem o *português popular*, ou seja, seu conhecimento linguístico se diferencia, em muitos aspectos, da norma apregoada pela gramática do português culto.

A legibilidade dos textos que o LD abriga tem valor estratégico. Ou seja, um livro adequado é aquele que está mais próximo do que a escola planejou para difundir a escrita, e isso está relacionado ao modo como os professores levarão os alunos à incorporação da linguagem padrão. Um bom livro estimula o leitor em formação, em vez de supervalorizar as formas mais distantes da sua realidade.

Essa legibilidade é, também, algo que pode ser modificado na própria prática, visto que não depende apenas do conteúdo do livro. Portanto, o papel do professor é atuar adaptando-o, estabelecendo semelhanças e diferenças no modo de falar/escrever, criando boas estratégias para vencer as dificuldades de entendimento de um texto. Dessa forma, o LD funcionará eficazmente como instrumento *mediador* da leitura e da escrita.

Outra característica relevante do LD é abrigar alguns conteúdos em detrimento de outros. De acordo com o Guia (BRASIL, 2010, p. 15), o LD:

- Efetua uma seleção da matéria a ser dada;
- Estabelece para um certo tipo de abordagem um tratamento didático particular;
- Propõe um trajeto próprio para sua exploração.

Nesse caso, o Guia encoraja os professores a seguirem os manuais de uma mesma coleção por todo o ensino fundamental menor. Para ser eficiente, esse trajeto não pode ser interrompido; ele deve continuar nos anos seguintes com os outros exemplares da coleção. Visto que o LD é distribuído em ciclos trienais, faz sentido que a coleção não “rompa” com os objetivos que propõe no meio do processo.

O sentido está, portanto, em utilizá-lo de forma eficaz. Para tanto, o professor precisa estar atento para verificar se a sequência que o LD traz está de acordo com o currículo da escola e para a necessidade de adaptação do livro, fator inerente ao seu uso eficaz. Assim, a utilização do livro deve garantir um agir didático-pedagógico coeso, tanto quanto “uma progressão satisfatória da aprendizagem”. (BRASIL, 2010, p. 15)

Quanto ao Guia, observamos que é um documento atualizado de acordo com os PCN de língua portuguesa, de fácil leitura, que sinaliza embasar-se em teorias linguísticas consistentes. As propostas evidenciadas pelo Guia deixam claro que o LD não atenderá aos objetivos do ensino se:

- Sua metodologia e conteúdos não forem adequados ao ano de ensino em que o aluno se encontra;
- A visão de mundo, sociedade e língua que ele contempla são artificiais e colocam em xeque o compromisso com a realidade da comunidade a que a escola serve;
- Seu uso se dá sem planejamento e adequação.

No entanto, o PNLD e o Guia não fazem ressalvas ao valor “comercial” do livro, não explicitam os custos do processo e não evidenciam sua importância política e econômica. Não há uma reflexão aprofundada em relação às implicações pedagógicas da não-participação do professor na escolha do livro. Não há alertas aos usuários (professores e alunos) quanto à sua responsabilidade em não permitir que o livro se torne um instrumento *ditador* ou *limitador*, ao invés de *formador*, *guia*, *complementador*, *facilitador* e *prolongador* do processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, caso não haja um comprometimento e preparo do professor em não se limitar à realidade decorrente dos “vícios” do PNLD e do mercado editorial, e na colocação em prática da sua liberdade pedagógico-metodológica, o LD (ou a coleção inteira do ensino fundamental) acaba delimitando o conteúdo, a metodologia e a proposta pedagógica a serem seguidas em conformidade com uma ideologia dominante e recorrente. A crítica ao PNLD é a mesma que se faz a outros programas destinados a subsidiar a educação: cria-se um plano ideal, com as metas de colocação em prática bem elaboradas e supostamente bem estabelecidas, para que, na realidade, funcionem como “brechas” para atrair práticas obscuras.

Percebendo a importância do LD como instrumento didático do ensino da língua, poderíamos nos indagar qual seria, nesse ambiente, o lugar ocupado pela gramática e de que maneira a compreensão de que ela deve estar a

serviço da construção do texto é exercitada pelo professor e pelo LD. Esse é o tema discutido na próxima seção.

2.1 A gramática no LD de língua portuguesa

Sabemos que um dos objetivos principais do ensino de Língua Portuguesa é proporcionar ao aluno do ensino fundamental a apropriação e uso da linguagem oral e escrita em situações, as mais complexas e variadas possíveis. Com o acréscimo da série de alfabetização, passa a ser objetivo da escola pública, também, ensinar a escrita alfabética nos dois primeiros anos de vida escolar.

Como frisamos anteriormente, o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal é fundamental para que haja um ensino promotor de uma aprendizagem satisfatória.

Ao adotar um livro, o professor está adotando uma visão da língua que vai fornecer subsídios para que o aluno reconheça as funções sociais da linguagem escrita e oral. Para o Guia de Língua Portuguesa (2010), é essencial que o livro explicita clara e corretamente as concepções de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem com que trabalha.

Dessa forma, o professor não corre o risco de se deparar com uma proposta que não corresponde aos seus objetivos educacionais ao trabalhar com determinado LD. O livro deve ser coerente com essa concepção, justificando a adoção dos aspectos que a diferencia de outras formas de se conceber a linguagem.

Cabe ao LD de língua portuguesa contribuir para evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística. Ou, nas palavras de Neves (2001, p. 231), “para que a criança cada vez mais ‘saiba’ a sua língua, a escola tem de expô-la a diferentes registros, levando-a a compreender as funções que a própria existência de subcódigos tem na sociedade.”

É função do ensino, também, possibilitar ao aluno o acesso e o domínio à norma padrão, tanto na escrita quanto na oralidade, ou seja, o aluno deve sair da escola sabendo utilizar as normas urbanas de prestígio nos contextos em que são socialmente requeridas. O papel das teorias linguísticas nesse processo é servir aos educadores com descrições da língua, explicitando seu funcionamento, criando teorias que levem em conta a pluralidade linguística e levando-os a empreender uma prática pedagógica democrática.

Nesse sentido, as teorias linguísticas que ganham força nos dias atuais não deixam a desejar: a pluralidade e a dinamicidade da língua constituem, há algum tempo, o foco dos debates científicos sobre língua e linguagem. No que concerne ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa, como tratamos no tópico anterior, esse aporte teórico, felizmente, já pode ser apreciado nos programas e documentos governamentais brasileiros.

É pertinente dizer, como afirma Bagno (2002, p. 32), que “parece ser muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas”. Assim, a sala de aula se tornaria no ponto de partida do fomento às observações e pesquisas da língua portuguesa em sua multiplicidade e usos.

Como ressalta o Guia de Língua Portuguesa (2010), as práticas de uso da linguagem prioritárias no LD são representadas pelas atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de compreensão oral, em situações contextualizadas de uso. Quanto à reflexão sobre a língua e linguagem e a descrição gramatical, estas devem se exercer sobre os textos e discursos.

A associação entre as práticas de uso da linguagem, reflexão sobre a língua e conhecimento gramatical no LD deve ser mediada pelo texto, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Para o aluno desenvolver essa competência - ler, escrever, falar, ouvir, inferir de acordo com o que o contexto social exige – requer-se a articulação de uma série de capacidades linguístico-discursivas que não podem ser ignoradas pela escola. Atividades mal elaboradas e teorias defasadas comprometem o desenvolvimento e a articulação do conhecimento linguístico. Portanto, há uma série de requisitos teórico-metodológicos que o LD deve atender.

Nesse ponto, observamos que o Guia é condizente com o que propõem os PCN. O desenvolvimento da escrita e da leitura deve se dar em termos do desenvolvimento da competência comunicativa da criança, ressaltando como a linguagem funciona em sociedade e que existem funções externas que influenciam na organização interna do sistema linguístico.

No Capítulo anterior deste trabalho, ressaltamos como se apresentam diversas as abordagens que as teorias – também diversas - podem fazer da língua e de que forma podem propor a organização do material linguístico em modelos distintos. Essa pluralidade de concepções, que vai redundar em pluralidade de gramáticas, deve ser de conhecimento do professor, seja no momento em que é requisitado a selecionar o LD, seja na prática pedagógica que desenvolve, lançando mão deste recurso como instrumento mediador da aprendizagem linguística do aluno.

Na divisão estabelecida institucionalmente, a segunda etapa do ensino fundamental, iniciada no 3º ano, objetiva levar o aluno à consolidação da alfabetização e letramento iniciados nos dois primeiros anos. Conforme se pode conferir no Guia de Língua Portuguesa (2010, p.167), para que isso ocorra é necessário ao LD:

- Ampliar e aprofundar a convivência da criança com a diversidade e a complexidade da cultura escrita;
- Desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos;
- Propiciar-lhe a reflexão sistemática e a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e linguagem;

No que diz respeito aos critérios teórico-metodológicos que o LD deve contemplar, o Guia de Língua Portuguesa destaca algumas especificidades. Os textos do LD, como já foi dito, muitas vezes, são os únicos aos quais o aluno tem acesso. Portanto, em relação à natureza do material textual, o livro deve oferecer ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa dos textos em circulação social. Ainda, no que respeita ao trabalho com o texto, é fundamental que o livro contemple uma diversidade de estratégias, assim como

a máxima amplitude em relação aos vários aspectos linguísticos e discursivos envolvidos.

A gramática, especificamente abordada pelo Guia de Língua Portuguesa na sessão “Reflexão sobre a língua e a linguagem e a construção dos conhecimentos linguísticos”, está conectada às abordagens linguísticas que observam a língua em uso e a atuação do sujeito. Assim, segundo o Guia, o LD deve trabalhar com base na condução do aluno à reflexão linguística. Para tanto, seus conteúdos e atividades devem:

- Subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos e tipos de textos explorados;
- Estar relacionados às situações de uso. (BRASIL, 2010, p. 175)

Ainda de acordo com o Guia, caberá, também, ao LD propiciar o desenvolvimento das capacidades que envolvem o domínio da oralidade, favorecendo a interação e uso da linguagem oral em sala de aula. Nesse sentido, o livro deve explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas de linguagem oral e escrita, de acordo com os diferentes contextos sociais de uso.

Em resumo, o trabalho nos LDs de língua portuguesa (que são aprovados e oferecidos pelo PNLD) deve explorar, no que concerne aos conhecimentos linguístico-gramaticais, aspectos diretamente relacionados àquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) denominam de “análise e reflexão linguística”.

Lembramos que, para que haja o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos, não é suficiente que o material didático contemple esses aspectos. Esse trabalho exige conhecimento, por parte do professor, das teorias da aquisição da linguagem oral e escrita. A psicolinguística, por exemplo, que aborda a natureza dessa aprendizagem, é uma das teorias da linguística moderna que procura entender o fato de que, além de mudar, toda língua tem diferenças dialetais e variações estilísticas.

Nas palavras de Kato (2002, p. 99)

Os componentes teóricos para uma boa formação didática na área da linguagem são, pois: um conhecimento da natureza da linguagem escrita; um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; um conhecimento da natureza da aprendizagem tanto desses processos quanto da própria linguagem.

Assim, cabe ao LD explicitar suas concepções de língua e gramática, bem como, cabe ao professor tomar consciência da natureza do objeto e dos processos que ele vai ensinar. E perseguir coerentemente esses objetivos, utilizando estratégias adequadas e produtivas.

Os PCN deixam transparecer, em suas proposições, uma forte influência das teorias de cunho funcionalista. Cabe-nos destacar que, nessas abordagens, em que se valoriza a língua em situação de uso, há sempre uma referência à relevância que o discurso tem em sua relação direta com a gramática⁵.

Nessa perspectiva, o texto constitui o produto concreto da atividade comunicativa, sendo seu sentido regulado pelas condições sócio-histórico-ideológicas do contexto de produção. Podemos afirmar, também, que a estratégica escolha de gêneros introduzirá os alunos em novos territórios discursivos, um pouco além dos limites do contexto linguístico em que eles estão inseridos. O contato com os gêneros permitirá ao aluno uma maleabilidade da sua gramática, uma vez que novos elementos são incorporados na medida em que se fazem necessários.

Nesse sentido, a escrita torna-se muito mais uma maneira de fazer da leitura uma atividade de buscar e fazer conexões de sentidos que são representativos ao aluno. O conhecimento gramatical, nesse caso, não é abordado diretamente, ou seja, o que se pretende é que através do texto o aluno ative sua gramática implícita, que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações. Como afirma Neves (2002, p. 226):

⁵ O discurso, nesse sentido, constitui “toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação, como também o evento de sua enunciação” (TRAVAGLIA, 2008, p. 67)

A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto tem uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma “gramática” organizatória.

A análise linguística, nesse sentido, incorpora elementos discursivos, pragmáticos, contextuais e textuais. A partir da reflexão, o aluno é levado ao conhecimento dos itens e construções linguísticas. O texto, nesse caso, atua não apenas como meio de representação e armazenamento (arquivos) de conhecimento, mas sim “como formas básicas de constituição individual e social do conhecimento, ou seja, textos são linguística, conceitual e perceptualmente formas de cognição social.” (KOCH, 2006, p. 255)

Esse eixo imprime relevo ao trabalho com conceitos gramaticais. Nesse sentido, observamos que os LDs, em geral, atualmente, apresentam três modelos distintos de abordagem, ou, três possibilidades que remetem às categorias de gramática já conhecidas.

No primeiro, o estudo dos aspectos relativos a gêneros textuais e aspectos gramaticais tem em vista a textualidade, a proficiência em leitura e escrita.

Conforme é explicitado no Guia, nesse modelo,

As atividades voltadas para a construção de conhecimentos linguísticos acompanham as propostas de leitura e produção de textos. Nesses casos, o estudo tanto dos aspectos dos gêneros discursivos e/ou dos tipos de texto quanto dos tópicos de gramática, colabora de forma mais ou menos direta para o desenvolvimento da proficiência em leitura e/ou produção de textos. (BRASIL, 2010, p. 181)

No segundo modelo, a sequência dos conteúdos não segue a demanda do estudo da produção de texto, mas sempre que possível as unidades

incorporam tópicos já explorados nos textos e atividades textuais. Nesse caso, as atividades textuais e gramaticais não são completamente inter-relacionadas, mas apresentam pontos de ligação (exemplo: análise de propagandas e estudo de verbos no imperativo).

Esse modelo de LD contempla atividades de análise linguística situadas a partir do texto, mas não nos moldes da textualidade, já que os conhecimentos linguísticos podem ser vistos de forma “autônoma”. Podemos considerá-lo como o meio termo, já que contempla as funções dos gêneros sociais e, de forma menos rigorosa que no modelo tradicional, explicita as funções dos itens gramaticais. O texto se configura, assim, como intermediário no debate sobre o funcionamento da linguagem.

O terceiro modelo corresponde à abordagem tradicional da gramática, onde os aspectos explorados são: formação e classes de palavras, flexões de número e gênero, concordância nominal e verbal.

A análise das concepções de gramática (ver capítulo anterior) nos induz a pensar que as três possibilidades de gramática apresentadas pelo Guia se relacionam com três maneiras distintas de entender “conjunto de regras”.

Como colocamos no capítulo anterior, Possenti (2007, p. 64) as define como: Conjunto de regras *que devem ser seguidas*; Conjunto de regras *que são seguidas* e Conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

É bastante evidente no Guia de Língua Portuguesa que as coleções oferecidas trazem aspectos teórico-metodológicos que se inserem no quadro das teorias linguísticas desenvolvidas com a virada pragmática. Mas, há, e não são raras, características das gramáticas tradicionais que, assumidamente, ainda se fazem presentes nesses livros.

Há um contraste entre o que o Guia propõe e o que os LDs apresentam na realidade, acerca da apreensão dos conhecimentos linguísticos. Ora o Guia se compromete a praticar o que é proposto nos PCN - ancorado no conjunto de teorias linguísticas consideradas funcionais - ora revela, indiretamente, concordar com o uso de gramáticas tradicionais.

Esse contraste é mais perceptível e pode levar a proliferar polêmicas se, equivocadamente, levarmos em conta que o estudo de língua portuguesa deve priorizar o estudo de uma variedade da língua apenas. Assim, numa visão mais radical, se defenderia que o ensino da língua deveria se dá priorizando apenas

a análise da variedade padrão do português ou, por outro lado, eliminando-a de vez.

No entanto, em consequência do fato de “haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as regras que são seguidas” (POSSENTI, 2007, p. 65) é que o ensino, assim como os LDs, continuam trabalhando com as três possibilidades distintas de gramática.

Reafirmamos, aqui, que entendemos por “regras que devem ser seguidas” o estudo da variedade padrão na abordagem tradicional, que, no caso, ainda é um conhecimento exigido ao longo da vida escolar e profissional dos brasileiros. E que, apesar de ser um conhecimento automatizado, se faz necessário em instâncias sociais nas quais há controle e monitoramento linguístico.

Possenti (2007, p. 89) sugere que “diante do domínio linguístico efetivo da língua que o aluno revela na escrita, deve-se aprender a comparar e/ou propor diversas possibilidades de construção.” A proposta consiste em trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno. A reflexão sobre a linguagem e a construção dos conhecimentos linguísticos não desprezaria a descrição da estrutura ou o conhecimento acerca das regras, mas priorizaria o discurso do aluno como ponto de partida para domínio e sistematização da língua.

Nesse caso, de acordo com o Guia de Língua Portuguesa (2010), os exercícios do LD devem evitar ao máximo a aplicação pura e simples de regras prescritivas, favorecendo e estimulando o raciocínio dos alunos. E isso se aplica não somente aos exercícios de ortografia como também aos que envolvem conhecimentos gramaticais específicos.

Os exercícios, que visam à continuidade do processo de aprendizagem e a construção de categorias próprias de conhecimento do indivíduo, são os intermediários entre os aspectos teóricos que o livro comunga e a efetivação da aprendizagem dos alunos.

Assim, as atividades no LD devem servir ao propósito de constituição, ampliação e desenvolvimento da gramática internalizada. Seja qual for a concepção de gramática que o livro partilha, suas atividades são especiais para a “finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções,

regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar”. (TRAVAGLIA, 2008, p. 111)

Frequentemente, os exercícios gramaticais abordam aspectos especificamente estruturais e visam a contrastar uma forma da língua com as outras. Nesse sentido, Travaglia (2008) sugere uma série de exercícios com conteúdos gramaticais com o objetivo de habilitar o aluno no uso de recursos da língua. O que merece atenção é a análise que o autor faz das atividades, classificando-as em: atividades de gramática reflexiva e/ou gramática teórica e/ou de gramática normativa.

Assim, as atividades da gramática da língua - que desenvolverão a gramática internalizada, emergente, ativada de acordo com as escolhas do falante - podem ser acompanhadas de outros tipos de atividades reflexivas, teóricas e normativas, desde que atendam as necessidades dos alunos. No entanto, cabe ao professor realizar essas adaptações, selecionando, ordenando e montando os exercícios. Dessa forma, o professor eliminaria das atividades normativas, por exemplo, os possíveis enunciados preconceituosos e excludentes, que possam rebaixar a linguagem do aluno, as formas que já caíram em desuso, conceitos simplistas, etc., tudo o que viesse a macular a identificação que o aluno tem com a linguagem do seu meio.

Nesse sentido, fazemos coro às palavras de Travaglia (2008, p. 121):

Muitos livros didáticos trazem exercícios estruturais, mas estes dificilmente constituem toda uma série de exercícios necessários ao trabalho com um fato da língua. Quase sempre, tem-se exercícios isolados sobre um fato da língua, que podem auxiliar na aprendizagem deste, mas não farão o que se propõe como objetivo desse tipo de atividade: automatizar o uso de recursos da língua.

O mais indicado, nessa situação, é que o professor não espere que o livro atenda as necessidades linguísticas de todos os alunos da mesma forma. Ou seja, o professor deve valer-se das diversas abordagens gramaticais sempre que necessário ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. É importante que os docentes de língua portuguesa desenvolvam sua

autonomia no sentido de buscar mais de uma reflexão sobre a gramática, que conheçam as teorias linguísticas, indo além da concepção que o LD exhibe.

No próximo capítulo, analisaremos o LD “A Escola É Nossa”, buscando evidenciar os aspectos teóricos que o livro contempla, bem como, a concepção de gramática nele presente. Verificaremos, ainda, se o livro compartilha a concepção de língua, linguagem e gramática pautada nos PCN. Além disso, lançaremos um olhar crítico sobre a análise que o PNLD faz desse livro.

CAPÍTULO III

3. A ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA PRESENTE NO LIVRO “A ESCOLA É NOSSA”

Conforme explicitamos na introdução deste trabalho, nosso estudo parte da análise do livro “A Escola É Nossa” de língua portuguesa do 5º do ensino fundamental, visando à identificação da concepção de gramática presente no LD utilizado nas escolas municipais de Caicó-RN. Buscaremos evidenciar os aspectos teóricos que o livro contempla, bem como verificaremos se compartilha a concepção de língua, linguagem e gramática pautada nos PCN. Trataremos também de expor os pontos positivos e negativos do LD, partindo da observação criteriosa das unidades, principalmente, no que diz respeito à compartimentação do conteúdo gramatical.

A partir desses dados, tentaremos expor o que o livro evidencia pedagogicamente, ou seja, indicaremos o lugar que o tratamento dado por esse LD aos elementos linguísticos ocupa nas discussões acerca do ensino de língua portuguesa, bem como, se revela alguma forma de preconceito linguístico. Citaremos as possíveis causas das contradições que emergem da comparação entre o que o livro veicula e o que o PNLD propõe.

O livro, de autoria de Maria Aparecida Paganini Cavéquia, está incluído na lista do Guia de Livros Didáticos e obteve o selo de aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) emitido pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para os anos de 2010, 2011 e 2012.

Partindo dos postulados colocados nos capítulos anteriores, foi realizada a leitura e a observação crítica do livro. Como sabemos, uma das características do PNLD é apresentar aos professores uma amostra dos LDs selecionados e aprovados para a adoção, ocorrendo, nesse caso, uma pré-categorização do LD. Por isso, intencionamos analisar a categoria de LD na qual o livro “A Escola É Nossa” se encontra e a concepção de gramática evidenciada por ele. Para tanto, é importante ressaltarmos o que o PNLD propaga a respeito do livro e aquilo que identificamos através da análise,

tentado apontar as potenciais, ou reais, virtudes, como também, as deficiências presentes nesse LD.

O exemplar do LD objeto de nossa análise destina-se apenas aos alunos, e, por isso, não disponibiliza as repostas aos exercícios nem as ressalvas/observações endereçadas diretamente aos professores. Aqui, apresentaremos alguns trechos do livro com o objetivo de exemplificar e demonstrar como se dá o isolamento dos conteúdos gramaticais, seguindo-se comentários sobre a forma como os conceitos são apresentados.

Na página de apresentação, a autora define alguns objetivos que pretende que os alunos atinjam com a utilização do livro, dentre os quais podemos destacar como principais:

- Ler e escrever textos de diferentes gêneros;
- Compreender melhor a língua com a qual se expressa e se comunica;
- Refletir sobre a língua;
- Construir os conhecimentos sobre a língua a partir dos seus conhecimentos prévios.

De antemão, destacamos que, de acordo com a classificação do Guia de Língua Portuguesa (2010), o LD “A Escola É Nossa” se inclui nas obras didáticas que exploram os conhecimentos linguísticos de forma autônoma em relação aos demais eixos de ensino. Dessa maneira, trabalha a exposição do conteúdo gramatical e a aplicação imediata de exercícios, sem que considerem a dimensão textual e comunicativa dos fatos linguísticos. Isso significa que o trabalho com os conhecimentos linguísticos não é articulado à textualidade.

Em relação a esse aspecto, buscaremos elucidar duas questões: Há pontos positivos e negativos no livro ‘A Escola É Nossa? E, quais os fatores que motivam, nos dias atuais, o uso de um LD que trata os conhecimentos gramaticais de modo compartimentado?

“A Escola É Nossa” é dividido em doze unidades, as quais podem ser subdivididas em alguns dos subitens abaixo:

- Leitura 1 (texto seguido por um exercício de interpretação do conteúdo, de forma escrita);
- Produção escrita (exercício de produção textual);
- Leitura 2 (texto seguido por um exercício de interpretação do conteúdo, de forma escrita, seguindo a temática da leitura 1);

- Produção oral e escrita (exposição de opiniões e produção de um texto);
- Leitura 3 (texto seguido por um exercício de interpretação do conteúdo, de forma escrita, seguindo a temática das leituras 1 e 2);
- Produção escrita (exercício de produção textual);
- Interpretação escrita;
- Interpretação oral;
- As palavras no texto (ampliação do vocabulário);
- Produção não-verbal (criação/produção de desenhos);
- Pensando sobre a língua (exploração do conteúdo gramatical e domínio de recursos linguísticos);
- Com que letra? (exercícios ortográficos).

Nem todas as unidades exibem a mesma estrutura; algumas apresentam apenas um texto para leitura, enquanto outras exploram multimodalidades discursivas, e assim por diante.

No que se refere aos gêneros textuais, segundo o Guia (2010, p. 194), o livro “A Escola É Nossa” contempla:

Capa de livro, biografia, reportagem, conto, depoimento, verbete, reportagem, peça teatral, cardápio, diário literário, tirinha, quadrinhos, poema, poema visual, poema de cordel, fábula, descrição, lenda, cartum, resenha crítica, cartaz de filme, mito, crônica, capa de livro, anedota, notícia.

Feita essa descrição panorâmica da estruturação do LD em tela, partiremos para a análise de alguns conceitos do “módulo gramatical”, incluído no subitem “Pensando sobre a língua”. Esse é o eixo que trata exclusivamente do uso dos recursos linguísticos, dimensão na qual se insere o conteúdo gramatical que, conforme já destacamos, se dá de forma compartimentada, dissociado dos textos-base e das discussões suscitadas pelos demais módulos de cada unidade.

Observemos como se dá essa distribuição:

- Classes de palavras (substantivos simples e compostos, primitivos e derivados, numeral, pronomes possessivos e interjeição);
- Ortografia (emprego de S e Z, S ou Z, SS ou C; L ou U; X ou CH; U ou OU; E, I ou EI; LH ou LI; plural de palavras ou -ão e -õe; representação gráfica dos sons do x; uso dos porquês);
- Sintaxe (frase e oração, sujeito e predicado);
- Pontuação (vírgula);
- Discurso direto e indireto e verbos que introduzem a fala (como falar, responder, comentar, assegurar, garantir, resmungar, admitir, confessar, entre outros);
- Gírias.

A partir dos conteúdos listados, são tratados aspectos relacionados mais diretamente à estrutura da língua, somando-se a eles algumas questões sobre variação, contemplando linguagem formal *versus* informal.

O título do subitem dessa unidade do livro remete a um objetivo proposto na introdução: “refletir sobre a língua”. Conforme afirma Cavéquia (2008, p.3), ao refletir sobre a língua, o aluno “perceberá que já possui diversos conhecimentos e, a partir deles, construirá muitos outros”. Compreendemos, portanto, que há, nesse ponto, uma referência ao que os PCN priorizam como função do conhecimento gramatical: incidir positivamente na análise e reflexão linguística, impondo-se como um instrumento a serviço da construção do texto e, conseqüentemente, do sentido por ele veiculado. Posteriormente, veremos se essa reflexão, de fato, se efetiva.

As unidades que tratam sobre “substantivos simples/substantivos compostos” e “substantivo primitivo/derivado” são organizadas da seguinte forma: a introdução dos conceitos é realizada através de um texto curto, que contém os substantivos, solicitando sempre que se analise as características das palavras. Em seguida, os alunos são orientados a discutir suas respostas e a anotar as conclusões.

Os substantivos simples e compostos são definidos como se segue:

“Na lista, há palavras formadas por um só elemento e palavras constituídas por mais de um elemento. Vejam um exemplo.”

Arroz
apenas um elemento

couve-flor
dois elementos

“As palavras *arroz* e *leite* são substantivos simples.”

“**Substantivos simples** são aqueles formados por um só elemento.”

“Já as palavras *couve-flor* e *pé-de-moleque* são substantivos compostos.”

“**Substantivos compostos** são formados por dois ou mais elementos.” (pág. 18)

Na unidade seguinte, apresenta as seguintes definições:

“A palavra *alimento* é um substantivo primitivo.”

“Os **substantivos primitivos** não são formados a partir de nenhuma outra palavra da língua portuguesa.”

“As palavras *alimentação*, *alimentício* e *superalimentação* são substantivos derivados.”

“Os **substantivos derivados** originam-se de outras palavras da língua portuguesa.” (pág. 38)

Os trechos destacados a respeito dos substantivos, presentes nas unidades 1 e 2, não apresentam conexão com a temática dos textos apresentados na leitura 1 nem na leitura 2 (textos que trabalham a temática do respeito). Além disso, não apresentam relação com os exercícios de produção textual e, tampouco, com os exercícios ortográficos, isto é, constituem-se em um conteúdo dissociado dos demais conteúdos expostos nas duas unidades.

Se considerarmos os aspectos acima mencionados, podemos afirmar que as definições representam enunciados expositivos, revelando sequências descritivas para referir apenas às características tipicamente estruturais dos substantivos, principalmente nos trechos hachurados. Ou seja, são conteúdos gramaticais de morfologia, os quais não recebem do LD um tratamento que os eleja como subsidiários para o desenvolvimento da textualidade, e sim, como pretexto para uma (pseudo)análise e reflexão sobre a língua.

Uma observação relevante acerca do referido LD é o fato de que ele opta por não contemplar situações de uso da oralidade, deixando de explorar dados da língua em uso, considerados, atualmente, importante recurso para aquisição e desenvolvimento do dialeto padrão. Nesse sentido, o *continuum* USO > REFLEXÃO > USO, proposto pelos PCN, tem sua eficácia comprometida pela inviabilidade de uma análise consistente dos fatos da língua. Não há referência ao funcionamento da língua no que concerne aos padrões sintáticos ou discursivos; os conceitos apresentados não levam em conta a possibilidade de ampliação dos usos da língua em ambientes variados.

A título de exemplo, poderíamos destacar o conceito de *substantivo primitivo*, colocado a partir de uma negação, fato revelador de evidente inconsistência teórica: “Os substantivos primitivos **não** são formados a partir de **nenhuma** outra palavra da língua portuguesa.”

Podemos verificar que a autora conceitua os substantivos citados, sem relacionar as definições que faz aos contextos de oralidade ou de diversidade de usos escritos, apresentando sua utilização em um gênero textual específico, no caso, uma lista de compras, e, em seguida, em lista de palavras alinhadas aleatoriamente. Nesse caso, é requisitado do aluno um conhecimento prévio acerca do substantivo para que tenha condições de classificá-lo em *primitivos* ou *derivados* e, ainda, inferir quais substantivos originam outros substantivos.

A terceira unidade apresenta as definições para *oração*, *sujeito* e *predicado*. A autora pede que se faça uma releitura de frases do texto, algumas contendo verbos e outras não. Nesse sentido, os alunos são convidados a separar as frases com verbo das frases sem verbo. Nesse momento, a autora afirma:

“Para diferenciar um tipo de frase do outro, chamamos as frases que possuem verbos de **orações**.”

Em seguida, pede que os alunos, com base nas orações: “Minha amiga tem medo de escuro” e “O teatro novo ficou pronto”, respondam, no caderno, às questões:

a) Quem tem medo de escuro?

b) O que ficou pronto?

De acordo com a autora, a resposta do aluno será o assunto de cada oração. Para explicar a diferença entre o assunto e a informação que a oração traz, observa-se a seguinte explicação:

“Veja uma representação de como isso acontece.”

Minha amiga | tem medo de escuro.

|

assunto
da oração

|

informação sobre
esse assunto

O teatro novo | ficou pronto.

|

assunto
da oração

|

informação sobre
esse assunto

“Os termos *Minha amiga* e *O teatro novo* são chamados de sujeitos.”

“**Sujeito** é o termo que apresenta o assunto da oração.”

“Já os termos *tem medo de escuro* e *ficou pronto* são denominados predicados.”

“**Predicado** é o termo da oração que contém as informações sobre o sujeito.” (pág. 63)

Nesse caso, a autora define o que é uma oração e estabelece a distinção entre sujeito e predicado. As orações trabalhadas são retiradas dos textos-base, o que representa a única conexão do conteúdo gramatical com o restante dos conteúdos. Mas sabemos que essa é uma falsa relação ou, mais especificamente, o uso do texto como falso pretexto, uma vez que as frases dele retiradas recebem um tratamento que não estabelece qualquer imbricamento entre seu sentido e o conteúdo global das informações em que, de fato, se ambientam.

Esse mesmo padrão descritivo descontextualizado será repetido ao longo do livro nas unidades que tratam dos numerais (unidade 4), do discurso direto e indireto (unidade 6), dos verbos de elocução (unidade 7), dos usos do

porquê (unidade 9), dos pronomes possessivos (unidade 10) e da interjeição (unidade 12).

Na unidade 5, a autora trabalha o uso da vírgula nas frases, exemplificando com trechos de cabeçalho de jornal, modelos de endereços, trechos de cartas, entre outros recortes de textos. Na atividade, apresenta imagens para serem descritas, utilizando-se a vírgula de acordo com o que se quer representar. Vejamos:

Leia estas frases:

O besouro, **inseto que produz um forte zumbido ao voar**, possui asas bastante duras.

Toda a família da Baratinha, **a noiva**, veio para a festa. (pág. 105)

A autora isola algumas frases dos textos como exemplos de situações de uso da vírgula. Na realidade, trabalha com exemplos de diferentes gêneros, pretendendo evidenciar a função que a vírgula cumpre em cada um, observando se consiste em uma enumeração ou em um chamamento, se objetivam separar o número de uma residência, separar data, separar localidade. Mostra, também, a mudança no sentido da frase que o emprego adequado ou inadequado de uma vírgula pode causar. Mas é relevante destacar, novamente, que isso é feito desconsiderando qualquer conexão com o sentido global dos textos.

A unidade 8 trata da variedade de falares que existem nas diferentes regiões brasileiras, aludindo à existência de diferenças no modo de falar das pessoas, mas não dispensando nenhum tratamento às eventuais causas e motivações relacionadas a essas diferenças.

A título de exemplo, vejamos:

“**Francisco** – “Fico cansado arribando tijolo. Gosto não. É ruim demais. Pesado.”

“**Mãe** – “Eles estão tudo atrasado. A gente tá pelejando.” (pág. 163)

“2. Reveja o que disse a mãe de Francisco.”

“A gente tá pelejando.”

“Re-escrevendo essa frase em uma linguagem um pouco mais formal, teríamos:

A gente está pelejando.” (pág. 164)

Analisando o trecho acima, observamos que há um esboço de trabalho com outras variedades linguísticas; no entanto, conforme já afirmamos anteriormente, não há questionamentos nem reflexões sobre o funcionamento da língua. Prova disso é o fato de que a autora apenas contrasta as formas “tá” e “está” e não vai além da constatação de que essas formas atestam a existência da diversidade linguística nos falares do Brasil. Vale ressaltar, também, que a introdução desse conteúdo é feita a partir temática “Exploração do Trabalho Infantil”. No contexto geral, a autora lida com construções orais expressas por uma família de origem humilde (pai, mãe e filhos) extraídas de uma entrevista com personagens reais. Há uma associação incoerente entre pobreza, falares estigmatizados e variação. Os “falares estigmatizados”, como sabemos, não representam os únicos exemplos do fenômeno da variação da linguagem. No entanto, comumente, os LDs apresentam a ideia equivocada de que a variação é um processo que ocorre apenas nos meios sociais postos à margem dos bens de consumo e informação. Na realidade, a linguagem varia em todos os meios sociais, o que significa que criar novas estruturas é um hábito comum a todos os grupos de falantes.

Entretanto, uma ressalva deve ser feita, no que diz respeito aos temas “diferenças entre os falares regionais” e “situações formais e informais”. Neles, são usados textos que se relacionam com o restante da unidade, seguindo uma mesma temática. Nesse caso, a autora faz uso de exemplos extraídos de situações orais de fala e de situações escritas, fundamentais à percepção da diferença entre uma situação formal de fala ou escrita e uma situação informal.

O curioso é que esse material não serve de base a qualquer reflexão sobre o componente gramatical, ficando as observações no campo do reconhecimento das diferenças e variedades, como se ele não pudesse se constituir objeto de análise de uma reflexão conceitual sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

A unidade 11 trata do uso das gírias e também expõe exemplos de situações informais de fala, bem como, exemplos escritos retirados de tirinhas, quadrinhos e outros textos multimodais. Mostra, também, que em diversas situações uma palavra pode ter um determinado significado, porém, se for adotada e usada como gíria, em outros contextos, pode ter significados diferentes. Observemos os recortes:

“É muito comum os adolescentes utilizarem gírias em sua linguagem. Veja algumas bem comuns.”
“Valeu!”
“Só, cara!”
“Maneiro!” (pág. 214)

“Leia as frases a seguir.”
Ganhei esta linda **joia** do meu namorado.
Júlio comprou uma bicicleta **joia**.
Todo mundo se encantou com a beleza de Lúcia quando ela **pintou** na festa.
O rapaz **pintou** a casa de verde.

Nesse trecho, é destacada a função da gíria, principalmente na linguagem dos adolescentes. No entanto, seu papel social não é explicitado claramente, tampouco são feitas reflexões sobre como elas se constituem, quais os recursos linguísticos nelas acionados e que aspectos discursivos ou gramaticais estão relacionados a seus usos em contextos sociais os mais diversos.

As amostras acima revelam que o livro “A escola é nossa” lida com uma concepção de gramática que remete ao modelo já consagrado como tradicional por tratar o conteúdo linguístico de forma estanque, isolado do trabalho textual. Portanto, evidencia-se uma abordagem descontextualizada, que não recorre a exemplificação baseada nas situações interacionais, investindo na compartimentação das classes e categorias.

Certamente, esses conteúdos estão relacionados à gramática da língua, mas a relevância do seu estudo/ensino vai depender do tratamento que lhe é

dispensado. Se descontextualizados e expostos sem conexão com as questões discursivas e textuais, apenas repetem um tipo de prática pedagógica que apresenta informações taxonômicas a serem, posteriormente, “cobradas” em exercícios avaliativos de caráter punitivo.

Por outro lado, é verdade que o livro não deixa de veicular, também, aspectos potencialmente inovadores do ensino como, por exemplo, a necessidade de adequação da fala e da escrita às diferentes situações, variação e uso de gírias, que remetem a uma concepção de ensino de língua mais reflexivo, interativo e funcional. É bem verdade que isso se dá de maneira tímida, desperdiçando a oportunidade de aprofundar questões discursivo-pragmáticas inerentes aos usos linguísticos, seja em contextos de oralidade, seja no que diz respeito aos padrões mais rígidos da modalidade escrita.

Curiosamente, a avaliação que o Guia (2010, p. 193) faz do livro “A Escola É Nossa” conclui que o tratamento dado aos conteúdos revela essa mesma inadequação que temos apontado ao longo de nossa análise. Senão, vejamos:

Os conhecimentos linguísticos são explorados de forma autônoma em relação aos demais eixos de ensino. O trabalho é orientado predominantemente para a transmissão de conteúdos e a imediata aplicação deles em exercícios, que não consideram a dimensão textual e comunicativa dos fatos linguísticos em estudo.

Por outro lado, considerando os aspectos ora evidenciados, nossa análise se permite compartilhar da avaliação exposta no Guia, quando esclarece que há algum espaço para a reflexão acerca da língua em uso:

A coleção prioriza os conceitos gramaticais e sua respectiva nomenclatura. Normalmente, aborda os conteúdos linguísticos apresentando regras da língua como modelos a serem observados e seguidos. Mas, em algumas atividades, favorece o trabalho de reflexão, levando o aluno a perceber aspectos do uso e do funcionamento da língua escrita. (BRASIL, 2010, p.197)

Poderíamos afirmar que, de uma forma ampla, o livro encaminha uma análise pertinente no que diz respeito às diferenças entre gêneros textuais, contemplando sua diversidade, tanto nos textos destinados às “aulas de leitura” quanto na produção escrita textual, procurando explorar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das temáticas trabalhadas. Esse fator pode favorecer o uso de estratégias cognitivas por parte dos discentes e promover a formação de leitores fluentes como também de usuários da escrita em bom nível de desenvoltura.

Outra característica concernente à seleção de textos evidenciada no LD em foco é sua capacidade de estabelecer *links* entre os diversos textos, o que lhe garante uma boa articulação intertextual. A leitura de um texto também pode ser complementada por outros textos, o que possibilita que o aluno não “encerre” uma leitura sem que consiga captar o padrão de coerência referencial que as informações nele veiculadas demandam para uma compreensão mais ampla do tema.

Também é verdade que, no campo pragmático, o livro conduz o aluno a produzir inferências, percebendo tanto as informações explícitas quanto as informações subentendidas, pressupostas ou inferidas de cada texto.

O principal ponto negativo está, evidentemente, no isolamento do módulo gramatical, justamente por abordar os recursos linguísticos sem estimular a produção dos seus efeitos de sentido a partir dos textos literários e informativos presentes nas diversas unidades.

Na tabela abaixo, elencamos, panoramicamente, os pontos que consideramos deficitários na composição do LD investigado:

LIVRO DIDÁTICO A ESCOLA É NOSSA – LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO	
CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA	Enfatiza o uso da gramática tradicional-descritiva, dificultando o estímulo à reflexão linguística. Apresenta os conhecimentos linguísticos desarticulados das atividades de leitura e produção textual.
ORALIDADE	Trabalha um pequeno volume de gêneros orais (pesquisa de opinião, entrevista,

	história). Negligencia as relações entre oralidade e escrita.
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	Aborda insuficientemente as questões relacionadas ao registro de linguagem (grau de formalidade) ao gênero e à situação proposta para a escrita. As atividades não explicitam a quem o locutor deve se dirigir nos textos.
LEITURA	O livro não estabelece relações entre a leitura e o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, o que é característico da abordagem tradicional.

Quadro 1: deficiências do LD A Escola É Nossa.

Esse tipo de tratamento que é dado ao conteúdo gramatical no LD analisado se coloca na contramão do que preceituam os PCN e as teorias linguísticas atualmente difundidas.

A impressão que fica é que o ensino de língua portuguesa encontra-se em algum ponto ainda inicial da mudança de paradigmas:

tradicional-descritiva > funcional

Nesse caso, empregamos o termo “tradicional-descritiva” intencionando destacar tanto o aspecto ideológico (tradicional) quanto o conceitual (descritiva) que essa concepção de gramática apresenta. Assim, reconhecemos que essa é uma concepção de gramática que ainda idealiza o aluno como um depositário de nomenclaturas, mas, que “carrega” descrições oriundas das teorias estruturalistas, gerativistas e, paradoxalmente, funcionais.

Nesse sentido, concordamos com Possenti, quando afirma que as gramáticas tradicionais investem em superficialidade e vagueza para atingir a impressão de exaustividade. Segundo o autor (2007, p. 86),

Por mais que isso possa parecer paradoxal, é o conhecimento da língua que faz com que compreendamos aquilo que os compêndios gramaticais dizem ao seu respeito e é eventualmente a falta de

domínio de determinada estrutura que faz com que os alunos apresentem dificuldades na análise. Na melhor das hipóteses, as regras gramaticais de um compêndio têm da língua uma visão estereotipada e artificialmente simples.

É justamente essa a concepção que os conceitos apresentados no módulo gramatical do livro “A Escola É Nossa” exibem: uma visão simplificada da língua, pautada em metalinguagem, que não conduz o aluno à análise nem o instiga à reflexão.

Assim, a análise linguística no LD - que deveria privilegiar a capacidade do aluno de refletir acerca do fenômeno da linguagem em sua dinamicidade - acaba privilegiando apenas o poder que a linguagem tem de referir-se a si mesma. É o reinado quase absolutista da metalinguagem.

Nesse sentido, nos perguntamos: quais os fatores responsáveis pela resistência do ensino de língua portuguesa em quebrar um paradigma ultrapassado como o da gramática tradicional? Ora, sabemos que tratar a língua como algo estanque não se encaixa mais nas necessidades atuais do ensino; assim, a gramática tradicional é um conhecimento comprovadamente insuficiente e limitador para o desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos.

Não se trata aqui de afirmar que a concepção gramatical veiculada pelo LD analisado impossibilita o acesso do aluno do 5º ano ao conhecimento necessário acerca dos elementos linguísticos. No entanto, existe a possibilidade de que isso ocorra, o que demanda uma responsabilidade muito maior por parte do professor em planejar o uso que fará do LD.

Compartilhamos, nesse contexto, o entendimento de Araújo e Senna (2004, p. 4), acerca do ensino de gramática na escola:

A tradicional ênfase escolar sobre as informações isoladas que tem valor por elas mesmas, e não por seu potencial de ajudar o homem a compreender o mundo e com ele interagir, impossibilita o processo de desenvolvimento do conhecimento, inviabilizando a construção de um cidadão crítico-reflexivo capaz de entender a realidade em que vive e transformá-la.

Refletindo sobre esse ponto da questão, em especial, a predominância do ensino de gramática numa perspectiva tradicional, podemos listar, com base nos aspectos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, algumas das prováveis causas de sua resistência:

Controle ideológico - Sabemos que o LD funciona, ao mesmo tempo, como referência e base para que se formalize e se faça circular uma concepção de gramática atrelada a uma visão de língua “vigente”, uma vez que o domínio e a adequação da escrita e da oralidade nas várias situações de uso possibilitam ao sujeito transformar a sua realidade socioeconômica. Uma concepção gramatical ainda atrelada a uma ideologia elitista poderia funcionar como forma controle social, visto que a escola atua como aparelho ideológico do estado.

Falta de preparo dos professores - A não-participação dos professores na escolha do LD, por exemplo, revela descaso e ignora as principais propostas do PNLD: que a escolha do LD seja bem refletida e que a concepção de língua, linguagem e de gramática atendam às necessidades do ensino.

Momento de transição de um paradigma para outro - Ultimamente, vários âmbitos da educação tem se comprometido em romper com o tradicionalismo. No entanto, a aplicação das novas teorias, que viabilizam o acesso às práticas de letramento e alfabetização linguística, ainda não é totalmente independente da descrição gramatical. Ou seja, ainda não houve o rompimento definitivo com as práticas antigas, o que é característico de todas as mudanças paradigmáticas.

Necessidade desse conhecimento para o ingresso no mercado de trabalho - A exigência dos saberes gramaticais tradicionais-descritivos em concursos e outros tipos de avaliações profissionais não coadunam com o ideal proposto pelas teorias linguísticas atuais. Na prática, as questões trabalhadas visam a selecionar candidatos que conheçam as regras gramaticais, desperdiçando o conhecimento das funções que os itens gramaticais exercem no discurso. Nesse caso, prioriza-se, em alguns âmbitos da sociedade, o conhecimento instrumental da língua.

Desconhecimento por parte dos professores das metodologias e modelos de prática de ensino que priorizem novos aspectos teóricos - As novidades pedagógicas chegam aos documentos, parâmetros e materiais

didáticos que guiam o ensino, no entanto, não se consolidam na prática. A própria concepção de gramática do professor nem sempre reflete os objetivos propostos por esses textos.

Sabemos, entretanto, que o conhecimento dessas causas só é possível se houver um estudo aprofundado de cada situação de ensino em particular. Pelo visto, há, no interior dessa questão, um consórcio de fatores políticos, sociais, culturais e de outros aspectos relacionados ao processo de formação inicial e continuada do professor.

Desse modo, a luz no fim do túnel para um LD que assume um modelo compartimentado de gramática se restringe ao uso que o professor fará dele. Mais uma vez, destacamos: o LD de língua portuguesa deve ser trabalhado - não somente, mas também -, no sentido de adequar a linguagem do aluno às situações formais de fala e escrita, o que exige que o professor desenvolva seu conhecimento acerca das diferentes teorias gramaticais.

Assim, podemos afirmar que a educação linguística ainda não está isenta da tradição, embora haja uma alternância de teorias tanto nos materiais didáticos quanto na prática de ensino de língua portuguesa em si, considerando as escolhas metodológicas e pedagógicas feitas pelo professor.

As questões de pesquisa suscitadas nesse trabalho estão diretamente relacionadas a toda essa problemática até aqui discutida. Para perseguir as respostas a tais problemas, aplicamos um questionário aos professores de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Caicó-RN, objetivando analisar sua concepção de gramática. Buscaremos evidenciar as características comuns a este grupo de professores, bem como, analisaremos se as concepções reveladas por eles relacionam-se com a concepção evidenciada pelo LD e com os objetivos preconizados pelos PCN. É o que discutiremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

4. A ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAICÓ-RN

Antes de tecermos qualquer consideração acerca da análise dos dados observados, contextualizaremos o *lócus* escolhido para a composição do *corpus* e consequente desenvolvimento desta pesquisa.

Um retrato breve e atual de Caicó-RN nos revelará uma cidade interiorana de médio porte, localizada no sertão potiguar, principal núcleo urbano da microrregião Seridó. Por esse motivo, concentram-se na cidade, atualmente, os principais centros de ensino superior da microrregião. Dentre os

cursos de nível superior oferecidos, a maioria se encaixa na modalidade Licenciatura Plena. No entanto, atualmente, a cidade - pólo formador de docentes – não oferece nenhum curso de Letras. Isso significa que, com exceção da atividade linguística praticada pelos falantes e meios de comunicação cotidianamente, o tratamento das questões linguísticas, institucionalmente, distribui-se nos seguintes âmbitos: cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, no domínio escolar (ensino básico), nos cursos de língua estrangeira, nas pós-graduações *lato senso* e em cursos, palestras e eventos de formação continuada de professores.

A cidade dispõe, também, de 105 unidades de ensino básico, dentre as quais, 26 são escolas municipais de ensino fundamental da zona urbana. Neste cenário, temos, basicamente: o professor, o aluno, o livro didático. É esse o aparato material que alimenta os sistemas mentais que servem à internalização para a construção e solidificação do conhecimento. Tais processos se realizam, como é natural em todo processo cognitivo, calcado na edificação e proliferação de vários discursos.

No caso da relação entre professor e livro didático, uma dúvida parece ser constante em relação ao seu caráter: O bom professor faz o bom livro ou o bom livro faz o bom professor? Na realidade, se observarmos do ponto de vista prático, é impossível concebermos um professor que não faça uso de livros e, também, um livro sem utilidade para um professor. Desse modo, veremos que essa se constitui em uma relação tipificada pelo “mutualismo”.

Recuperando o que Bakhtin (1979, p. 123 apud Garcez 1998, p. 59) diz a respeito dos livros, concebidos como réplicas do diálogo verbal argumentativo, veremos que:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado, no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes escalas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.).

Assim, o LD pode ser considerado um instrumento de interação, uma vez que visa a obter uma resposta do aluno, influencia didaticamente o processo de ensino/aprendizagem, suscita apreciações críticas de quem o utiliza e influi na construção do saber linguístico.

No entanto, até que ponto as vozes de um personagem e de outro se entrecruzam, se distinguem ou se confundem?

Sabemos que o recebimento do LD no início do ano letivo figura como um ponto importante para o planejamento das atividades anuais para os professores. É a partir do diálogo estabelecido com o livro que o professor planeja os exercícios, elabora as sequências didáticas, articula os conteúdos, cria os meios e os métodos de reprodução do conhecimento linguístico institucionalizado e respaldado nos manuais didáticos, seguindo a rota dos objetivos e necessidades do ano de ensino em que atua. Entretanto, este é um fato que, por si só, não esclarece a relação professor *versus* livro, no que diz respeito às maneiras de se conceber a gramática.

Nos capítulos anteriores, vimos que o LD pode veicular variadas concepções de gramática. Temos livros que apreciam uma concepção gramatical tradicional, que é o caso do livro analisado na nossa pesquisa, outros fazem uma tentativa de misturar abordagens e há ainda os que se propõem a trabalhar sob uma perspectiva inteiramente funcionalista.

No caso do professor, também distinguimos alguns perfis na tentativa de encontrar padrões que se afastem ou se aproximem das concepções de língua, linguagem e gramática postuladas nos PCN.

Nesse sentido, buscaremos identificar os aspectos conceituais comuns ao professor e ao conteúdo do livro da rede municipal de ensino de Caicó-RN, destacando a origem de cada conceito revelado na fala dos docentes. Para tanto, analisaremos as respostas dos professores, colhidas de agosto a setembro de 2011, através da aplicação de questionário (instrumento de coleta de dados aplicado pessoal e individualmente) para explicitar de qual concepção (ou concepções) de gramática os docentes de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental compartilham.

Inicialmente, faremos uma breve listagem das informações básicas relativas ao tempo de atuação e formação dos professores envolvidos, com o objetivo de traçar um perfil desse personagem, identificando os traços gerais

concernentes ao seu nível de formação. Posteriormente, daremos início à análise das respostas referidas à problemática tratada neste trabalho. Buscaremos cotejar os aspectos relativos à gramática, os quais emergem do discurso dos professores com a análise do LD “A Escola É Nossa” anteriormente feita.

O questionário individual é composto por sete questões, três objetivas, três discursivas e uma mista (objetiva/discursiva). De antemão, esclarecemos aos professores que a análise não teria preocupação em atribuir juízo de valor às respostas dadas por eles e que nenhum nome de professor(a) ou escola seria revelado.

Para a realização desta pesquisa, procuramos escolas municipais urbanas que oferecessem o 5º ano do ensino fundamental, a fim de analisarmos as características dos professores de uma rede de ensino que adota um mesmo livro. Neste sentido, com exceção de uma escola, todos os demais professores se dispuseram a colaborar. Portanto, contamos com a participação de onze professores, dos quais, nove possuem licenciatura em Pedagogia, uma com licenciatura em Letras e uma com licenciatura em História. Dentre os entrevistados, apenas dois concluíram cursos de pós-graduação *lato sensu*, especificamente, especialização em Psicopedagogia. Como as respostas destes professores não revelaram distanciamento ou nenhum fato que pudesse vir a enviesar os resultados, distorcendo a análise, em relação ao que responderam os outros professores, descartamos a possibilidade de tratá-los como variável interveniente nos resultados da pesquisa.

Vamos aos dados referentes a essa informação. No quadro 2, consta o tempo de atuação do professor na área de língua portuguesa (apenas 9 professores responderam):

Tempo de atuação como professor de LP	Número de professores:
De 5 a 10 anos;	2
De 11 a 20 anos;	5

De 29 a 32 anos;	2
------------------	----------

Quadro 2: tempo de atuação dos professores de LP no 5º ano.

No Quadro 3, expomos o tempo de atuação, especificamente, em turmas do 5º ano do ensino fundamental:

Tempo de atuação como professor de LP 5º ano:	Número de professores:
De 9 meses a 5 anos;	5
De 11 a 20 anos;	3
De 21 a 30 anos;	3

Quadro 3: tempo de atuação no 5º ano

Os dados apresentados nos quadros demonstram que o tempo de experiência dos professores em Língua Portuguesa varia de 5 a 32 anos. No 5º ano do ensino fundamental, essa variação vai de 9 meses a 30 anos, sendo que, uma parte dos professores atua há menos de 5 anos e outra parte atua há mais de 10 anos. Assim, no que diz respeito ao ano de ensino analisado, a metade dos professores é relativamente nova na função que ocupa e a outra metade exibe um considerável tempo de experiência.

Ao longo de 10 anos de trabalho, o professor já deve ter desenvolvido uma base pedagógica consistente, ou seja, a prática de ensino já deve ter favorecido a acumulação de saberes manejados na experiência, compensando as possíveis falhas da formação. Além disso, os professores devem ter assumido, ao longo desses anos, uma responsabilidade política e ética com a comunidade, mediante a escola.

No que diz respeito às mudanças institucionais ocorridas nos últimos 5 anos no universo escolar, podemos citar apenas as recentes alterações curriculares, que passaram a distinguir os componentes “letramento e alfabetização linguística” nos dois primeiros anos e “língua portuguesa” a partir

do 3º ano, em consequência da necessidade de revisão dos currículos para que pudessem atender também aos alunos na fase de alfabetização.

A diferente composição do quadro de professores em relação ao tempo de experiência poderia ser fator a revelar importante diversidade na forma de relacionamento com o LD, como também, na concepção de (ensino de) gramática que eles evidenciam. No entanto, esse fator não se manifesta com clareza, como veremos adiante, quando analisamos as respostas a questões específicas sobre esses tópicos.

Na sequência dessa parte do questionário que se preocupa com a formação dos docentes, perguntamos-lhes se, **nos últimos anos, haviam participado de algum curso de formação de professores ou projeto de extensão**, voltados para o ensino de Língua Portuguesa, quais foram esses cursos e qual sua natureza institucional (particulares ou públicos).

Dos onze professores, quatro (36,4%) afirmaram não terem participado, recentemente, de cursos de formação continuada ou projeto de extensão voltados para o ensino de língua portuguesa. Sete (63,6%) professores declararam a participação, nos últimos anos, em cursos, palestras e encontros financiados e organizados pelo poder público, dentre os quais foram citados: Pró-letramento em Português, palestras sobre a nova reforma ortográfica, PCN em ação, Mediadores da Leitura, projetos voltados para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação. Assim, quanto aos cursos realizados, os professores se distribuem conforme o quadro a seguir:

CURSOS DE FORMAÇÃO	NÚMEROS DE PROFESSORES	%
Projetos de leitura e interpretação	1	14,3

Mediadores da leitura	1	14,3
Pró-letramento em Português	3	42,8
Nova ortografia	1	14,3
PCN em ação	1	14,3
TOTAL	7	100%

Quadro 4: Cursos de formação dos quais os professores participaram

Uma observação do quadro demonstra que a maioria dos professores participa de eventos de formação teórico-prática. O Pró-letramento foi o mais citado entre os eventuais programas de formação continuada promovidos pelo governo.⁶ Um dos objetivos do Pró-letramento é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais levando-os a desenvolver uma atitude reflexiva com “a valorização das suas experiências pessoais, suas incursões teóricas e seus saberes da prática” (Guia de Pró-letramento, 2010, p.01).

Não é objetivo desta pesquisa analisar a validade do Pró-letramento, entretanto, nos parece oportuno destacar que o programa não se dispõe a oferecer aos professores o acesso às abordagens teóricas atualizadas pelo meio acadêmico. Isso não quer dizer que não seja guiado em perspectivas teóricas recentes, porém, o programa parte direto para o processo de re-significação da prática de ensino a partir dos conhecimentos teóricos de que o professor, em tese, já dispõe, acentuando nos docentes uma carência de acesso às novas pesquisas.

No trecho abaixo, um dos professores dá voz a essa inquietação:

(1) Quando a gente participa vamos [sic] querendo novidades; e quem aplica o curso, o ministrante, apenas torna o curso um lugar onde nós professores é que fazemos o curso trocando experiências entre nós...
(Professor D).

⁶ De acordo com o Guia do Pró-letramento (2010), o programa oferecido na modalidade semipresencial é fruto de uma parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada (composta de professores universitários) e os estados e municípios.

O conhecimento desse fato não invalida a utilidade do programa Pró-Letramento, mas revela que a falta de atualização de conhecimentos teóricos é considerada uma falha da formação continuada, na opinião dos professores. Destacamos, também, que a formação continuada poderia exercer o papel de preparar os professores para as possíveis alterações no sistema de ensino. Já que a educação no Brasil, teoricamente, visa à democratização, deveria ir além da inclusão de novos anos de ensino, buscando criar os meios apropriados para efetivar e validar o desenvolvimento intelectual do aluno.

Especialmente, em relação aos conhecimentos linguísticos, a reorganização do ensino fundamental exige que os alunos, a partir dos anos iniciais, reconheçam as funções sociais da escrita, iniciando o processo de alfabetização. Vale ressaltar que, quando esse processo não se consolida nas séries iniciais e não há uma progressão de saberes linguísticos, ao final do ensino fundamental os alunos exibem um conhecimento deficitário da língua, não dominando eficientemente as práticas básicas de leitura e escrita.

No que diz respeito, portanto, às informações básicas evidenciadas pelos onze professores da rede municipal de ensino de Caicó-RN, podemos sumarizar o que prepondera entre o universo pesquisado:

- Tem formação em **Pedagogia**;
- Atuam de **11 a 20 anos** como **professores de língua portuguesa**;
- Atuam de **9 meses a 5 anos** como professores de LP do **5º ano do ensino fundamental**;
- Não possuem **pós-graduação**;
- Participaram, nos últimos anos, de **cursos, eventos e palestras** voltados para o ensino de LP;
- Utilizam o **LD “A Escola É Nossa”**.

Iniciamos o questionário com algumas perguntas objetivas, abertas, para que os participantes pudessem escolher, dentre as opções diversas, aquelas que melhor se enquadravam como representativas de sua prática de ensino.

Nesse sentido, buscamos, através dessas questões, ir ao encontro dos aspectos teóricos relativos ao ensino de língua portuguesa que os professores julgam ser pertinentes aos seus objetivos. Partiremos, agora, para a análise das respostas coletadas.

Solicitamos aos professores que marcassem, dentre as opções oferecidas, aquelas que julgam teoricamente mais relevantes. Lembramos que, antes de respondê-las, os professores foram alertados para o fato de que esta pesquisa não se propõe a medir o nível de conhecimento deles e, portanto, nenhuma das afirmativas seria considerada “certa” ou “errada”. Renomeamos os professores em sequência alfabética, de acordo com a ordem em que responderam aos questionários, indo do A ao K, mantendo-os incógnitos na análise.

Concedemos, também, aos docentes a liberdade de assinalarem quantas alternativas julgassem necessárias e pertinentes. Visando a uma melhor visualização, elaboramos um quadro individual para quantificar as repostas selecionadas em cada pergunta objetiva. Dessa forma, aproximamos as questões dos aspectos teóricos mais evidentes no que diz respeito às duas abordagens opostas já anteriormente mencionadas: a tradicional e a reflexiva/interacional.

Na perspectiva **tradicional**, enquadraremos os aspectos teóricos evidenciados nos estudos mais formais da linguagem, bem como, os conceitos ligados à transmissão de normas, apreensão de regras, linguagem correta, padrões gramaticais fixos, que se opõem ao que se perspectiva nos PCN, considerando-se que não colaboram para o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem reflexivo.

As alternativas que evocam os aspectos sociais da linguagem e que enfatizam o trabalho com a linguagem usual, oral e coloquial, remetendo ao desenvolvimento da competência comunicativa e de habilidades de leitura e escrita a partir da interação e da textualidade foram enquadradas na perspectiva **reflexiva/interacional**. Essas alternativas estão de acordo com o que é previsto pelos PCN para um ensino/aprendizagem de português eficaz e produtivo.

Atentaremos para os padrões que emergem das respostas com base nessa categorização. Assim, intentamos enfatizar a abordagem qualitativa,

buscando avaliar, dentro do possível, a relevância dos dados e padrões obtidos para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Vejamos às questões.

Questão 1: O que você compreende por um ensino de Língua Portuguesa ideal?

Nesta indagação, foram colocadas sete afirmativas à disposição dos professores, contemplando objetivos que distinguem as concepções de língua e gramática citadas anteriormente. Nesse sentido, foi pedido que eles marcassem as que se aproximassem mais do que compreendem como relevante para um ensino de língua portuguesa eficaz.

O quadro a seguir apresenta os dados coletados:

Questão	Afirmativas	Nº	Tradicional	Reflexiva/ Interativa	%
O que você compreende por um programa de ensino de Língua Portuguesa ideal?	a) Que seja pautado na transmissão de um conjunto de regras para o “bom falar”, combatendo e corrigindo os erros da escrita e da oralidade, trabalhando apenas com a norma culta.	0	+	-	0
	b) Um ensino que leva em conta a riqueza expressiva que constitui a linguagem espontânea do aluno proveniente das camadas populares, trabalhando com os gêneros discursivos que circulam socialmente.	2	-	+	9,1
	c) O que leva o aluno a experimentar a observação, percepção, inferências, descobertas materializadas nas reais situações de interação que envolvem os indivíduos nos diversos grupos sociais.	3	-	+	13,6
	d) Um ensino que visa diminuir as diferenças sociais, corrigindo a linguagem que o aluno traz da sua comunidade e ensinando-lhe as formas corretas de falar e escrever.	2	+	-	9,1
	e) Um ensino capaz de levar o aluno a conhecer e utilizar a sua língua competentemente, refletindo e adaptando a sua fala às diversas situações contextuais.	11	-	+	50
	f) O ensino ideal é aquele que considera que o modo de pensar do aluno se reflete em sua linguagem; assim, os alunos mais capacitados se expressarão melhor e usarão o português correto.	0	+	-	0
	g) O que propicia ao aluno a capacidade de avaliar a língua em uso nas suas mais diversas dimensões.	4	-	+	18,2
TOTAL		22	3	4	100%

Quadro 5: programa de ensino ideal

Como podemos visualizar, a alternativa “e) *Um ensino capaz de levar o aluno a conhecer e utilizar a sua língua competentemente, refletindo e adaptando a sua fala às diversas situações contextuais*” recebeu o maior número de marcações, correspondendo a 50% de um total de 22. No geral, das assertivas escolhidas, 90,9% se aproximam mais da perspectiva reflexiva/interacional. Podemos destacar alguns pontos principais das questões mais marcadas: *ampliação da capacidade comunicativa, reflexão sobre a língua, adaptação da fala aos diferentes contextos e capacidade de avaliar a língua em uso*.

Nesse sentido, podemos identificar, a partir dos objetivos que os professores se propõem a cumprir no ensino de língua portuguesa que, teoricamente, eles priorizam o desenvolvimento da competência comunicativa, bem como, os aspectos funcionais extralinguísticos. Isso significa que, na análise dos fatos linguísticos, a reflexão caminha em direção à multifuncionalidade das estruturas.

Na prática, o professor deve buscar as funções gramaticais e os aspectos semântico-pragmáticos a partir de dados conhecidos pelos alunos, decorrentes das situações reais de interação, fazendo uma incursão pelos fatos que vão levar à gramática da língua.

Portanto, ao considerar que o ensino deve levar o aluno à capacidade de avaliar a língua em uso nas suas dimensões variadas, por exemplo, esses professores revelam que estão orientados a trabalhar os conteúdos linguísticos de acordo com os fins a que eles servem em cada contexto linguístico.

A questão não deixa margem para avaliarmos até que ponto esses professores levam esse tratamento funcional a sério em sua prática, no entanto, já observamos que há um possível comprometimento deles com o principal objetivo a que se destina o ensino de língua portuguesa: desenvolver a competência comunicativa.

Questão 2: O ensino de gramática na aula de Língua Portuguesa deve...

Na segunda questão, intencionamos analisar como esses professores vêem o ensino de gramática e, enquanto conteúdo da prática de ensino de LP,

a que deve se destinar esse ensino. As assertivas propostas pelo questionário destacam aspectos evidentes nas concepções de gramática tratadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Vejamos o quadro:

Questão	Afirmativas	Nº	Tradicional	Reflexiva/ Interativa	%
O ensino de gramática na aula de Língua Portuguesa deve...	a) Apresentar regras prontas de como usar a língua, cabendo ao professor apenas transmiti-las.	0	+	-	0
	b) permitir que o aluno compreenda os diferentes modos de falar e os fatores que motivam as diferenças entre uma variedade e outra da língua, reduzindo o preconceito.	8	-	+	33,3
	c) conceder ao aluno o direito de se expressar como as pessoas mais escolarizadas e de ascender a outros meios sociais utilizando o português correto.	3	+	-	12,5
	d) permitir que os alunos exercitem as classes de palavras e funções sintáticas, separando o "gramatical" do "não-gramatical".	1	+	-	4,1
	e) levar os alunos ao domínio de um código (língua) que melhore seu desempenho comunicativo.	5	-	+	20,9
	f) favorecer a utilização da linguagem para alcançar objetivos, para agir e interagir, reconhecendo as várias semelhanças entre o uso que um indivíduo faz da língua e os usos que os outros indivíduos fazem.	5	-	+	20,9
	g) fazer com que o aluno considere o papel funcional das classes de palavras, vinculando-o à própria linguagem.	2		+	8,3
TOTAL		24	3	4	100%

Quadro 6: relevância do ensino de gramática

Perscrutando os dados, percebemos que 33,3% dos professores acreditam que o ensino de gramática deve minimizar a incidência dos fatores que motivam o preconceito, levando os alunos à compreensão das diferenças entre as variedades linguísticas.

Outros objetivos citados por 20,9% dos professores foram:

e) levar os alunos ao domínio de um código (língua) que melhore seu desempenho comunicativo;

f) favorecer a utilização da linguagem para alcançar objetivos, para agir e interagir, reconhecendo as várias semelhanças entre o uso que um indivíduo faz da língua e os usos que os outros indivíduos fazem;

Observamos, portanto, que há uma estabilidade nos objetivos com os quais os professores se identificam: a variação, a interação e a competência comunicativa não podem ser desconsideradas no processo de aquisição dos saberes gramaticais.

Estes aspectos teóricos evidenciados acima são os mesmos com os quais os PCN comungam, principalmente, no diz respeito ao trabalho com o reconhecimento e respeito à diversidade entre as diferentes linguagens. Para que o conhecimento gramatical dos alunos se desenvolva, é preciso que estes possam identificar as convergências e especificidades que caracterizam os diversos falares, algo que pode ser conquistado a partir da interação e da reflexão.

Nesse sentido, o professor deve levar os alunos a observar e comparar os usos das variantes dentro dos diferentes contextos, demonstrando como esses elementos podem se comportar na linguagem oral, como se apresentam na linguagem escrita e nos gêneros textuais. As atividades podem evidenciar, principalmente, o papel que os itens linguísticos exercem na articulação textual.

A importância de uma abordagem funcional, respaldada nos PCN, está justamente no fato de reconhecer que todos os tipos de linguagem exercem uma função social e, de acordo com a sua função, permitem, bem ou mal, que o indivíduo exerça o papel de transformar o seu meio social.

Questão 3: Em relação ao módulo gramatical, que aspectos são contemplados pelo Livro Didático do 5º ano que deveriam ser mais bem trabalhados?

A terceira questão foi elaborada no sentido de tentar evidenciar os pontos mais deficitários do LD. Ou seja, já que um dos objetivos desta pesquisa é elucidar as concepções de gramática evidenciadas pelo LD e pelo professor, podemos tentar identificar as possíveis inconsistências para a

relação entre as concepções nas potenciais – ou reais - carências que o uso do LD evidenciou no processo ensino/aprendizagem.

O quadro a seguir resume as manifestações dos docentes:

Questões	Afirmativas	Nº	Tradicional	Reflexiva/ Interativa	%
Em relação ao módulo gramatical, que aspectos são contemplados pelo Livro Didático do 5º ano que deveriam ser mais bem trabalhados?	a) O conteúdo gramatical deveria trazer mais regras e mais descrições para facilitar a apreensão da norma padrão pelos alunos.	3	+	-	15
	b) O módulo gramatical deveria valorizar mais as variedades linguísticas, incluindo exemplos que se aproximem da realidade do aluno.	3	-	+	15
	c) Os textos, exercícios, trabalhos de análise de gêneros discursivos e de produção textual deveriam estar mais bem articulados ao conteúdo gramatical, ressaltando melhor as funções gramaticais no sentido de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	5	-	+	25
	d) O LD não deve trazer o conteúdo gramatical à parte, como uma gramática tradicional.	3	-	+	15
	e) Trazer mais exercícios de ortografia e repetição que ensine os alunos a escreverem corretamente.	2	+	-	10
	f) Trabalhar com exemplos da linguagem oral e escrita em uso, advindos de situações reais de interação.	2	-	+	10
	g) Contemplar atividades de redação, leitura, interpretação e gramática separadas, isolando os conteúdos.	2	+	-	10
	h) o livro didático já é muito bom e não precisa de alterações.	0	+	-	0
	TOTAL	20	4	4	100

Quadro 7: aspectos do LD

Conforme evidencia o quadro, 25% dos professores acreditam que o livro deveria investir na colocação dos aspectos gramaticais sob a ótica da

textualidade, considerando o funcionamento desses itens no texto (em seu conceito ampliado de produto de toda e qualquer atividade discursiva).

A maioria dos informantes acredita que os trabalhos de análise de gêneros discursivos e de produção textual deveriam estar mais bem articulados ao conteúdo gramatical no LD “A Escola É Nossa” e que a gramática não deveria, portanto, vir de forma compartimentada.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esse ponto foi um dos que reconhecemos como deficitário na análise do LD, no capítulo anterior. Realmente, o livro deixa a desejar por trabalhar o conteúdo gramatical isolado das demais atividades e aspectos conceituais, sem apresentar articulação com os textos das unidades em que se inserem.

Ao reconhecerem essa falha do LD, os professores assumem que a perspectiva gramatical que o livro exhibe deveria ser mais bem elaborada. Seria de grande importância que o LD trabalhasse de acordo com a proposta dos PCN porque, assim, aumentaria o leque de opções de atividades relacionadas às questões textuais, contemplando exercícios que exploram o caráter funcional dos elementos linguísticos.

No entanto, o professor não pode esperar que o LD que chega até ele venha perfeito, esse é um material sempre passível de críticas, como foi dito anteriormente. Não é obrigatoriedade do livro guiar a prática de ensino de língua portuguesa para uma abordagem funcional. Como vimos na análise do PNLD, cada LD pode abrigar uma concepção gramatical diferente, mas, metodologicamente, se ele contemplasse mais esses aspectos, incidiria positivamente nos objetivos do ensino.

Outra opção marcada nesta questão diz respeito à falta de proximidade dos exemplos que o livro traz com a linguagem que os alunos usam. Os exemplos raramente partem de situações reais de interação, o que acaba por distanciar mais ainda o aluno de uma possível análise funcional dos elementos linguísticos e, conseqüentemente, restringe o estabelecimento de relações lógico-discursivas no texto.

O LD “A Escola É Nossa”, assim como todos os manuais distribuídos pelo PNLD, se vende a partir da proposição de tratar os conteúdos linguísticos em concordância com o que preconizam os PCN. Assim, a autora explicita sua

perspectiva teórica a partir do trabalho com os gêneros escolares e de uma pretensa reflexão sobre a língua. No entanto, do ponto de vista da organização, o livro investe na compartimentação do conteúdo, tratando os aspectos gramaticais de forma fragmentada e desvinculada dos (con)textos veiculados em cada unidade.

Esse dado revela, como vimos no capítulo anterior, uma contradição do PNLD e da própria autora, que investe numa concepção de ensino de conteúdo gramatical inconsistente e questionável. Sabemos, e disso não resta dúvida, que, assim como qualquer manual didático de língua portuguesa, o LD vai exigir do professor “um conhecimento, que, no mínimo, resulte em um compromisso com a perspectiva teórica adotada” (SOUSA, 2002, p. 36).

Retomando algumas conclusões relevantes, ressaltamos que o LD em foco:

- enfatiza o uso da gramática tradicional-descritiva, dificultando o estímulo à reflexão linguística;
- apresenta os conhecimentos linguísticos desarticulados das atividades de leitura e produção textual;
- aborda insuficientemente as questões relacionadas ao registro de linguagem (grau de formalidade) ao gênero e à situação proposta para a escrita;
- não explicita, nas atividades, a quem o locutor deve se dirigir nos textos;
- não estabelece relações entre a leitura e o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, o que é característico da abordagem tradicional.

Uma das questões mais mensuradas em relação aos usos do LD, no sistema educacional, diz respeito exatamente à distância que há entre os exemplos que o livro traz e à realidade cotidiana do aluno. Essa distância é bem perceptível nos livros de língua portuguesa, nos quais a linguagem tratada quase nunca tem a ver com o repertório linguístico peculiar aos alunos.

Nesse ponto, entra a responsabilidade do professor em promover as adequações necessárias no LD. Respondendo a uma pergunta feita anteriormente, poderíamos afirmar: sim, o bom professor faz o bom livro, mas,

o melhor livro do mundo não é capaz de melhorar a prática de ensino de um mau professor, despreparado e descomprometido.

Na sequência, lidamos com questões mais relacionadas ao ensino do conteúdo gramatical.

A “Questão 4” é composta de uma parte objetiva e outra discursiva e tem como objetivo revelar se é desejo desse grupo de professores que a gramática seja trabalhada como uma disciplina à parte. Vejamos:

4. Você acha que a gramática deve ser ensinada como uma disciplina à parte no 5º Ano do ensino fundamental?

() NÃO

() SIM

Tente justificar seu ponto de vista.

Uma maioria de oito professores optou pelo “Não” como resposta à primeira parte da questão. Considerando as justificativas que os docentes forneceram, emergem os estratos de respostas que sintetizamos a seguir:

PORQUE NÃO ENSINAR GRAMÁTICA (DISCIPLINA)	NÚMERO DE MANIFESTAÇÕES	%
<i>A gramática deve ser trabalhada de forma contextualizada;</i>	4	40
<i>Deve conduzir à reflexão através de atividades epilinguísticas;</i>	1	10
<i>A gramática deve emergir a partir da textualidade;</i>	3	30
<i>O trabalho com o conteúdo gramatical deve ser interdisciplinar.</i>	2	20
TOTAL	10	100%

Quadro 8: gramática disciplina

Como observamos, esses docentes defendem, em tese, um ensino de gramática contextualizado a uma gama diversa de situações e seus comentários enfatizam a compreensão de que não se deve isolar o ensino do módulo gramatical.

Nesse contexto, para esses professores, o ensino/aprendizagem dos conteúdos gramaticais se dá no fluxo das perspectivas atuais. Eles concebem o fenômeno da reflexão como fomento ao desenvolvimento da gramática internalizada, deixando a entender que não é a partir da apreensão das regras gramaticais isoladas que se desenvolvem os conhecimentos linguísticos gerais.

Vejamos algumas justificativas dos professores que assinalaram que a gramática não deve ser uma disciplina à parte:

(2) *“A gramática deve ser trabalhada contextualizada de acordo com o dia a dia do aluno.” (Professor A)*

(3) *“Porque o ensino da gramática deve ser inserido dentro do contexto, tendo em vista uma maior aprendizagem do conteúdo.” (Professor C)*

(4) *“A gramática torna-se mais compreensível para o aluno assimilar estando inserida no contexto do dia-a-dia, nos exercícios nos próprios textos, nas circunstâncias que acontecem na sala.” (Professor D)*

(5) *“A gramática deve ser trabalhada de forma contextualizada, para uma melhor aprendizagem do aluno.” (Professor H)*

É do nosso conhecimento que a gramática, quando vista como uma disciplina isolada, não prioriza o contexto de produção, não considera a linguagem produzida no meio social dos alunos e não reconhece a existência de processos cognitivos de construção do conhecimento. Essa percepção parece ser compartilhada, em maior ou menor dimensão, pela maioria dos docentes pesquisados.

Podemos concluir das respostas à questão 4 que há uma preocupação por parte da maioria desses profissionais em acentuar a importância do contexto de produção na atividade de construção do conhecimento gramatical.

Essa ideia de levar em conta o ambiente experiencial é bastante repercutida pelas teorias construtivistas de Piaget (1978) e sociocognitivas de Vygotsky (1998), que assistem a pedagogia e a perspectiva sóciointeracionista da gramática, revelando a importância da interação entre o indivíduo e o meio social na edificação dos saberes linguísticos. Nesse sentido, a relevância desse método está em considerar primordial todo o conhecimento produzido a partir da realidade social do aluno.

Mesmo os que assinalaram que a gramática deve ser vista como uma disciplina à parte, elaboram justificativas que se impõem como indício de uma prática de ensino conectada às tendências atuais de construção do conhecimento linguístico a partir da observação de aspectos extralingüísticos relacionados às situações de uso. Vejamos:

(6) *“Sim. Porque observamos que o estudo de gramática é importante se considerarmos que o conhecimento linguístico deve estar voltado para o funcionamento da linguagem e aos usos relevantes para o aprimoramento da leitura e produção de textos. É necessário que se privilegiem atividades de análise e reflexão sobre a língua, e não exercícios inúteis que não desenvolvem o raciocínio do aluno.”* (Professor J)

(7) *“Sim. Pois facilitará melhor a capacidade de empregar tanto em termos de pontuação quanto de estrutura textual e em outros aspectos gramaticais motivando o uso da mesma.”* (Professor K).

Chama a atenção o fato de que, no trato isolado do conteúdo gramatical, nem sempre há um vínculo com o seu papel funcional, com as situações de uso e menos ainda com a produção textual. Para esses professores, curiosamente, ao intensificar a análise do componente gramatical de forma isolada, mas através de um tratamento funcional e a partir da análise de situações de uso, eles estariam contribuindo para o desenvolvimento da proficiência em leitura e produção textual. No entanto, cabe-nos afirmar que, para que ocorra a solidificação desse saber, é necessário que os exercícios

conduzam, dentro do conjunto de eficiências que lhes são atribuídas, o aluno à reflexão sobre como usar a língua.

É de supor que a maioria dos professores perceba um *déficit* no aprendizado linguístico dos alunos. No entanto, mesmo atribuindo um tratamento funcional aos conteúdos gramaticais, ou seja, mesmo relativizando a sua posição, defender o isolamento da análise gramatical enquanto disciplina configuraria defender uma prática exaustiva de algo que, na verdade, só tem valor se estiver a serviço do discurso. E sabemos que o isolamento do módulo gramatical se dá em detrimento da condição interacional da linguagem.

Assim, quando nos referimos ao ensino de gramática como disciplina específica, imaginamos um modelo através do qual os alunos são levados à adequação a padrões normativos, à identificação de classes de palavras e funções sintáticas, separando o “gramatical” do aspecto propriamente funcional da linguagem.

Dessa forma, é pertinente que os professores se posicionem contra um ensino de gramática como uma disciplina à parte, não comprometendo o rumo da mudança para a qual o ensino de língua portuguesa deve se encaminhar.

É oportuno assinalar, entretanto, que o trabalho de contextualizar a gramática não é bem especificado pelos professores nas justificativas. Assim, é bom que estejamos alertas para o que eles consideram que seja trabalhar com informações contextuais na prática. Temos que reconhecer que não é uma tarefa fácil converter os aspectos teóricos de uma concepção gramatical pautada no sociointeracionismo em atividades e sequências didáticas. Para atingirem tal propósito, esses professores devem evitar o trabalho com:

- Análise de frases isoladas proferidas pelos alunos desconsiderando o seu contexto geral de produção;
- Foco nos “erros gramaticais” dos alunos, dando-lhes um tratamento com base em conceitos funcionais;
- Associação da fala dos alunos aos falares estigmatizados;
- A falsa ideia de que os gêneros são unidades discursivas prontas e fixas.

É preciso ter cautela ao utilizar recortes do discurso do aluno como recurso didático para localizar classes de palavras ou funções sintáticas, assim

como é necessário avaliar bem os exercícios do LD que contemplam esse modelo de atividade.

O professor, geralmente, tem a ilusão de que recolhendo trechos de falas dos alunos para adequá-las à norma padrão está atribuindo um tratamento funcional às questões gramaticais. Ele pode estar apenas camuflando um exercício de metalinguagem que em nada difere das abordagens prescritivas tradicionais.

Tratar a linguagem do aluno como diferente, apenas comparando-a com outras variedades linguísticas estigmatizadas advindas das camadas populares, sem ressaltar o seu papel social, também não é produtivo. Pode dar a impressão equivocada de que as teorias da variação só servem para analisar as falas discriminadas dos pobres.

Outro ponto que merece atenção são os gêneros textuais que vêm sendo equivocadamente trabalhados como unidades textuais prontas pelos professores, fugindo ao dinamismo peculiar à língua. Dessa forma, o trabalho com os gêneros não deve ser relacionado apenas às questões de *forma* textual ou aos efeitos sobre um leitor ideal, indo além da noção de sistema.

Na “Questão 5” tentamos elucidar os objetivos específicos dos professores em relação ao ensino de língua portuguesa no 5º ano. Observaremos se as respostas condizem com os objetivos idealizados nos PCN para o ano de ensino em tela.

Questão 5: Quais são seus objetivos em relação ao ensino de Língua Portuguesa para o 5º ano de ensino fundamental?

Para esta questão, formulamos um quadro geral com os objetivos propostos pelos professores para o trabalho com alunos do 5º ano, a partir das categorias conteudísticas elencadas nos PCN:

CONTEÚDO	OBJETIVOS
VALORES, NORMAS E ATITUDES	Possibilitar o gosto pela leitura; valorizar os diferentes meios de escrita na sociedade; utilizar o uso correto das palavras; valorizar a nossa língua; entender a leitura como fonte de prazer; identificar

	características, normas, convenções ou modos de funcionamento da língua;
GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS	Emitir sua opinião sobre o que leu ou aprendeu;
GÊNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS	Identificar os gêneros discursivos; que aprendam e produzam diferentes gêneros textuais; ler e escrever textos de diferentes gêneros; saber distinguir e compreender o que dizem os diferentes gêneros;
LÍNGUA ORAL (USOS E FORMAS)	Saber expressar-se de diferentes maneiras; expressar suas ideias; desenvolver a capacidade e habilidade na oralidade; compreender a língua portuguesa na oralidade;
LÍNGUA ESCRITA (USOS E FORMAS)	Possibilitar o conhecimento da gramática; ser capaz de organizar notas, resumos e esquemas; formar escritores competentes; melhorar a leitura (interpretação) e a escrita (ortografia); escrever de forma correta; desenvolver a capacidade e habilidade na escrita; compreender a língua portuguesa na escrita;
ANÁLISE E REFLEXÃO DA LÍNGUA	Perceber que já possui diversos conhecimentos e, a partir deles, construir muitos outros; ser capaz de analisar os usos da língua; “Escrever por quê?” “Escrever para quê?”;

Quadro 9: Objetivos para o 5º ano do ensino fundamental

Dentre os objetivos mais citados, destacam-se: o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o reconhecimento dos diversos gêneros discursivos, bem como, a produção de gêneros discursivos escritos. Em seguida, temos: “expressar-se competentemente”, “refletir sobre a língua” e “adequar a linguagem às situações do cotidiano”. Na categoria “Gêneros Orais Discursivos”, observamos que os objetivos se resumem a levar o aluno a “Emitir sua opinião sobre o que leu ou aprendeu”.

Mais uma vez, os objetivos citados pelos professores estão de acordo com as propostas de ensino inovadoras, nos levando a crer que acreditam em um trabalho pautado na concepção gramatical evidenciada pelos PCN, que veem as gramáticas como *sistemas adaptáveis*, sempre se constituindo e processando as adaptações necessárias à construção do discurso.

Entretanto, os PCN sugerem que, para que os objetivos propostos para o ensino fundamental sejam alcançados, é necessário trabalhar com a língua oral em seus vários usos e de formas diversas: participação em situações de intercâmbio oral (explicar, ouvir, manifestar, propor e acolher opiniões), manifestação de experiências, narração de fatos e de histórias conhecidas, descrições de todos os tipos, exposições orais, adequação do discurso ao nível do conhecimento prévio dos ouvintes e adequação da fala às situações formais.

Ao analisar o Quadro 9, vemos que, dentre os objetivos dos professores, o trabalho com gêneros discursivos orais tem recebido pouca atenção. Esse fato nos leva a crer que as situações reais de interação são pouco valorizadas e pouco aproveitadas em sala de aula e que, em se tratando dos exercícios gramaticais, as escolhas dos professores se restringem às atividades escritas.

Portanto, é uma falha dos professores não atentarem para a importância dos gêneros discursivos orais, uma vez que se não há o tratamento e nem a discussão das questões da oralidade, conseqüentemente, há a impossibilidade de reflexão acerca da língua oral em uso e pouca interação em sala de aula, inviabilizando uma análise funcional dos componentes linguísticos de forma contextualizada.

Recapitulando questões anteriores, vemos que a maioria dos professores acredita que o ensino de língua portuguesa deve ser capaz de “levar o aluno a conhecer e utilizar a sua língua competentemente, refletindo e adaptando a sua fala às diversas situações contextuais”. Na prática, esse ideal só se concretiza se as atividades gramaticais contemplam gêneros discursivos tanto da linguagem escrita como da linguagem oral. Talvez seja o reconhecimento desse fato que falta aos professores para que eles desenvolvam uma prática de ensino eminentemente funcionalista, a partir de atividades que contemplem as questões da oralidade também. Ou esses professores realizam esse trabalho e não se deram conta ainda da sua relevância, ou desconhecem o trabalho com outros gêneros da linguagem oral, tão importantes quanto os da linguagem escrita.

Na “Questão 6”, tentamos extrair aspectos da metodologia dos professores que evidenciem os textos-base utilizados como referência, bem

como, aspectos da metodologia de ensino/aprendizagem do conteúdo gramatical.

Questão 6: Em que se baseia a sua metodologia de ensino de Língua Portuguesa e como você lida com o ensino do conteúdo gramatical?

Observamos que a maioria dos professores embasa suas metodologias em fatores sintetizados no quadro a seguir:

EM QUE SE BASEIAM PARA CONSTRUIR SUAS METODOLOGIAS?	PROFESSORES
<i>Livro didático</i>	A, F, G
<i>Experiência adquirida na formação continuada</i>	A
<i>Pesquisas</i>	A
<i>Exemplos extraídos de situações da sala de aula</i>	D, G
<i>Sugestões dadas pelos alunos</i>	D
<i>Planejamento escolar</i>	I
<i>Supostas necessidades dos alunos</i>	E
<i>Diferentes metodologias</i>	C, D
<i>PCN</i>	I

Quadro 10: bases de construção das metodologias

Nesse caso, obtivemos padrões diferentes de respostas: o Professor J, por exemplo, descreveu seus procedimentos, mas não explicitou o embasamento teórico, afirmando:

(8) “Quanto ao trabalho com as convenções da língua, inicialmente o aluno é levado a deduzir as funções de determinadas palavras no contexto frasal, passando posteriormente, a conhecer, identificar e conceituar a classe gramatical a que tais palavras pertencem, contextualizando-as e tornando-as significativas para o aluno.”

O professor I, por sua vez, citou em que se fundamenta teoricamente sua metodologia, mas não revelou dados sobre a metodologia de ensino do conteúdo gramatical:

(9) *“Nos PCN’s, em planejamentos em um plano anual de desenvolvimento. Vou misturando textos, com conteúdo gramatical e enfocando os termos propostos.”*

O Professor G, por exemplo, evidencia traços da sua metodologia e das bases teóricas das quais se vale, mas não aprofunda a reflexão; sua afirmação é um tanto superficial, vaga:

(10) *“Hoje nós tentamos aproveitar as intenções dos alunos. Porque se não pouco se aproveita.”*

Assim, consideramos que as respostas evidenciam aspectos trabalhados pelos PCN, mas não há uma verticalização acerca da importância deles na construção das suas metodologias e nem das outras fontes citadas diretamente.

A maioria dos professores utiliza o LD como base para a elaboração de sua metodologia, aliado aos exemplos extraídos em sala de aula e às diferentes estratégias didáticas. No entanto, não temos dados suficientes para avaliar que “diferentes metodologias” são essas, sua eficácia e como os professores encaminham as atividades com os exemplos extraídos na aula. Vale lembrar que, como foi dito na questão anterior, se a análise dos exemplos extraídos da fala dos alunos resume-se ao isolamento de frases, não se tem um exercício de análise dos componentes gramaticais baseado na textualidade e sim a recorrência de um ensino de gramática puramente metalinguístico.

Esse perfil de professor pode levar em consideração a concepção gramatical que o LD traz, no entanto, longe de ser um material perfeito, há

muitos pontos em que o LD deixa a desejar. De acordo com a visão dos professores, o LD falha ao exibir um conteúdo gramatical compartmentado. Nesse sentido, é de se prever que eles trabalhem adaptando-o. Mas, por outro lado, não podemos descartar a possibilidade de que a concepção de gramática do livro exerça alguma influência no trabalho desse grupo de professores.

Como observamos na Questão 5, os professores revelam uma inconsistência metodológica ao não identificarem em seus objetivos para o 5º ano o trabalho com os gêneros discursivos orais. Coincidentemente, o LD analisado também não desenvolve bem o trabalho com esses gêneros. Concluimos, portanto, que há pelo menos um ponto negativo em comum entre LD e professores.

A “Questão 7” foi elaborada com o intuito de esclarecer até que ponto o LD influencia no fazer pedagógico desses professores. Nesse âmbito, analisaremos a função que o livro A Escola é Nossa ocupa na prática de ensino dos docentes que colaboraram na pesquisa.

Questão 7: No geral, qual a importância e o lugar que o Livro Didático ocupa em sua prática de ensino de Língua Portuguesa?

Nesta questão, obtivemos dois padrões de respostas. No primeiro, os professores atribuíram funções para o LD que utilizam. Elas estão expostas no quadro abaixo:

PRINCIPAIS FUNÇÕES DO LIVRO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	PROFESSORES
<i>ORIENTAR</i>	A
<i>SISTEMATIZAR OS CONCEITOS</i>	

	B
<i>AVALIAR OS CONHECIMENTOS</i>	B
<i>PERMITIR O ACESSO À DIVERSIDADE DE TEXTOS</i>	C, E, J
<i>DISPONIBILIZAR O ACESSO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS</i>	E, J
<i>ESTIMULAR A PRODUÇÃO TEXTUAL</i>	E, J

Quadro 11: Principais funções do livro

Neste contexto, a principal função do LD, ou seja, o aspecto em que mais se destaca é permitir que o aluno tenha acesso à diversidade de textos que circulam socialmente. Este fator coincide com o que foi revelado na análise do livro, realizada no capítulo anterior.

No segundo padrão de respostas, os professores admitem a importância do LD, porém não destacam suas funções, nem o motivo pelo qual o consideram importante. No entanto, deixam bem claro o não seguimento sequencial do LD:

(11) *“É de muita importância, pois gosto de trabalhar com o livro sim. Não descartando outros meios como visitas a biblioteca, em busca de textos diferentes, ou outro tipo de leitura.”* (Professor G)

(12) *“O livro didático é um recurso didático e não uma bíblia para o professor. Deve ter-se muito cuidado ao usá-lo. Dessa forma uso mais como um recurso, para leitura, interpretação etc.”* (Professor H)

(14) *“Na verdade, não sigo à risca o livro didático adotado. Vou sempre pesquisando e misturando, as tarefas, conceitos e aplicando em sala de aula, buscando sempre um melhor ensino-aprendizagem.”* (Professor I)

(15) *“Ele é importante pois contribui para subsidiar o professor no desenvolvimento dos conteúdos mas*

não é suficiente para abranger todos os aspectos trabalhados.”(Professor K)

Dos onze professores, seis revelaram utilizar outros materiais didáticos como guia, ou seja, o LD é considerado importante por eles, mas não deve ser o único instrumento utilizado na sala de aula. Apenas um professor revelou que o LD é insuficiente porque *“traz realidades distantes da maioria dos alunos, e a gramática pouco explorada”*. Os recursos citados como complementares ao uso do LD foram: outros livros, textos, *internet* e visitas à biblioteca.

Embora alguns professores tenham acrescentado referências a outros LDs em suas respostas, não levaremos esses dados em consideração por não se tratarem de livros adotados oficialmente. Eles são utilizados apenas como complementadores pedagógicos e fontes para pesquisas sobre temas pontuais. No entanto, podemos inferir dessa informação que, ao citar o trabalho com outros LDs, há um desejo por parte dos professores em evidenciar que fazem uso de manuais diversos, não se detendo apenas ao LD adotado.

Assim, para os professores, o livro é não é suficiente como único recurso didático, não sendo, também, 100% aproveitável. Isso indica que existe a prática da adequação do LD às necessidades da sala de aula, embora não tenhamos, nesta pesquisa, dados suficientes para avaliar a eficácia dessa adequação no processo de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, o LD pode ser apontado como principal recurso utilizado em sala de aula, porém, conforme dão a entender os professores, não se constitui no único instrumento em que se baseiam para a elaboração do planejamento pedagógico.

Conforme referimos no Capítulo 2, para que o aluno desenvolva a sua competência comunicativa - ler, escrever, falar, ouvir, inferir de acordo com o que o contexto social exige – requer-se a articulação de uma série de capacidades linguístico-discursivas que não podem ser ignoradas pela escola.

Atividades mal elaboradas e teorias defasadas podem comprometer o desenvolvimento e a articulação do conhecimento linguístico. Portanto, há uma série de requisitos teórico-metodológicos que o LD deve atender. Essa constatação revela a necessidade de que o professor interfira de forma

consciente nos conteúdos e atividades propostos pelo livro de Língua Portuguesa, sempre que estes forem considerados inadequados.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Nossa análise apresentou respostas satisfatórias às questões da pesquisa, se considerarmos que os dados nos permitiram identificar tanto as concepções de gramática presentes no livro, como as do professor que o utiliza. O LD “A Escola é Nossa” ainda trata a gramática como um conteúdo isolado, revelando uma prática questionável nos dias atuais. Há uma contradição entre o que a autora se propõe a fazer, entre o que o PNLD verifica como aporte teórico satisfatório e a (pseudo)análise linguística realizada.

Entendemos que nenhum LD deveria continuar fomentando uma prática de ensino de gramática fragmentada e desconectada das situações de uso da língua. Seria mais proveitoso se passassem a investir no desenvolvimento de atividades de reflexão, contemplando a relação forma/função, ressaltando os aspectos sociais envolvidos nas práticas de linguagem.

Nesse sentido, como resposta a nossas indagações, podemos assegurar que o LD em análise não partilha da abordagem reflexiva proposta nos PCN. Além disso, concluímos, a partir das respostas dos professores, que há distorções em relação aos pontos que emergiram da investigação no LD, principalmente, no que diz respeito à concepção de gramática nele veiculada e aquela defendida pelos docentes.

Identificamos, por outro lado, a presença das ideias advindas dos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa, refletida nos objetivos e metas de ensino de língua e de gramática com os quais os professores comungam. As respostas ao questionário nos fornecem subsídios para afirmarmos que os professores exibem um conhecimento relativamente satisfatório das teorias linguísticas. Isso, potencialmente, capacita-os a sustentar os propósitos de uma educação linguística baseada na abordagem funcionalista, pautada nos pressupostos defendidos pelos PCN.

Desse modo, observamos que a hipótese por nós sugerida para as questões suscitadas foi descartada, visto que os professores apresentam uma concepção de gramática distinta daquela veiculada pelo LD que utilizam. Enquanto o livro fragmenta e isola o componente gramatical, os professores o defendem como subsidiário da produção textual e não como conteúdo

desvinculado das experiências vivenciadas nas atividades de uso da linguagem.

No entanto, vale salientar que nossa pesquisa não se estende ao domínio prático, avaliando apenas a concepção de gramática explicitada ou implicitada no discurso dos professores e não a sua concretização na prática de ensino.

É relevante destacarmos que um dos pontos negativos em comum entre a concepção de gramática do livro e dos professores é o fato de não darem a devida importância aos gêneros discursivos orais, uma vez que não há qualquer tratamento nem discussão acerca das questões da oralidade. Consequentemente, firma-se a impossibilidade de reflexão sobre aspectos da língua oral, inviabilizando uma análise funcional dos elementos linguísticos típicos dessa modalidade.

Sintetizando os dados analisados, poderíamos afirmar que os professores entrevistados:

- Reconhecem a importância do desenvolvimento da competência comunicativa;
- Não concordam com o ensino de gramática como uma disciplina desvinculada da análise e produção textual;
- Acreditam que a gramática deve ser ensinada de forma contextualizada;
- Traçam objetivos relevantes para o ensino de língua portuguesa no 5º do ensino fundamental;
- Consideram a abordagem gramatical do LD insuficiente;
- Usam o LD como apoio metodológico, recorrendo também a outros materiais didáticos;
- Expressaram respostas que comungam com o que os PCN sugerem para o ensino reflexivo de língua portuguesa.

Considerando esses pontos, defendemos que o perfil deste grupo de professores encaixa-se, teoricamente, numa perspectiva funcional de ensino de língua portuguesa e isso conflitua, em relação ao ensino de gramática, com o livro que adotam.

Dessa reflexão acerca da língua, da gramática e do LD, pontuamos alguns aspectos relacionados à formação docente e à prática pedagógica que

o mundo atual demanda, os quais, certamente, contribuirão para um ensino produtivo de língua portuguesa. Dentre esses pontos, entendemos ser importante que o professor:

- Obtenha em sua formação os conhecimentos sobre as diversas concepções de gramática, sabendo distingui-las em seus sentidos variados, tanto no que concerne às “combinações” e “restrições” que estas permitem ou rejeitam no uso dos falantes, quanto no diz respeito aos constructos teóricos usados para explicar como o sistema linguístico funciona;
- Busque enriquecer seu material didático com pesquisas atualizadas;
- Crie estratégias, buscando utilizar o conhecimento que tem acerca do contexto social dos alunos em benefício de um ensino/aprendizagem eficaz, reconhecendo a diversidade linguística como ponto positivo para desenvolvimento de uma prática de ensino democrática;
- Diferencie, dentro da teoria funcional, o que pode ser metodologicamente aplicado do que não se converte em uma aplicação prática;
- Tenha o conhecimento da linguagem padrão nas modalidades escrita e oral;
- Elabore pessoalmente a maioria dos exercícios e sequências didáticas que pretende aplicar em sala de aula;
- Mostre ao aluno que a linguagem dele tem seu próprio valor, mas que é necessário que ele domine outras variedades e saiba usá-las nos contextos em que são exigidas;
- Considere as dimensões cognitivas, comunicativas e sociais que conformam a produção linguística.

Ademais, a pesquisa nos permite afirmar que é um passo importante para a educação brasileira formar professores que se preocupem com as funções sociais da linguagem e que tenham clareza de como a gramática realmente funciona. Por esse motivo, o estreitamento da relação entre linguistas e pedagogos nunca foi tão necessário como o é nos dias atuais. As teorias linguísticas precisam chegar ao seio escolar, motivando as bases para a construção do conhecimento da e sobre a língua.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. C. N.; SENNA, L. A. G. Formação de Professores/Currículo Interdisciplinar: uma interface imperativa para a formação inclusiva. In: XII ENDIPE, 2004, Paraná. XII ENDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004.
- BAGNO, M.; STURBS, M.; GAGNÉ, G. A inevitável travessia: Da prescrição gramatical à educação linguística. *Língua materna: Letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.12-83.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: BAZERMAN, C.; CHAMBLISS, J.; DIONÍSIO, A.P. (Org.); Gênero, Agência e Escrita. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-58.
- BORGES NETO, J. O empreendimento Gerativo. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. *Introdução à Linguística – Fundamentos epistemológicos*. Volume. 3. São Paulo, Cortez Editora, 2004. p. 93-130.
- BORTONI-RICARDO, S.M., Trabalhando regras variáveis morfossintáticas nas séries iniciais. In: CHRISTIANO, M. E. A. SILVA, C. R.; HORA, D. da. (Org.). *Linguística e práticas pedagógicas*. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 11-31.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.
- _____, Ministério da Educação (MEC). *Guia de Livros Didáticos: Apresentação*. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/apresentacao.pdf](http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/apresentacao.pdf)>
- _____, Ministério da Educação (MEC). *Guia de Livros Didáticos: Língua Portuguesa*. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf](http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf)
- _____, Ministério da Educação (MEC). *Guia de Pró-Letramento: Língua Portuguesa*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17085&Itemid=834
- CAVÉQUIA, M. P. *A escola é nossa, Língua Portuguesa: 5º ano: 4º série: ensino fundamental*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- CESÁRIO, M. M.; VOTRE, Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 141-153.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe* (Tradução para o Português de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo). Coimbra: Armênio Amado, 1975.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, S. B. B. Funcionalismo e ensino de língua materna. In: CRISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; Hora, D. (Org.) *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004, p. 237-264.

COSTA VAL, M. G. O processo de escolha de livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa (1ª a 4ª) em 24 escolas públicas brasileiras. In: 12º InPLA - *As interlocuções na Lingüística Aplicada*, 2002, São Paulo. 12º InPLA - *As interlocuções na Lingüística Aplicada - Caderno de Resumos*. São Paulo : LAEL/PUC-SP, 2002. p. 132.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 23-69.

GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C. R. (Org.). *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa, PB: Idéia, 2007. p. 91-126.

GRANNIER, D.M. Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens. In: CHRISTIANO, M. E. A. SILVA, C. R.; HORA, D. da. (Org.). *Lingüística e práticas pedagógicas*. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 56-71.

GUY, G; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.

HALLYDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HOPPER, P. On some principles in the gramaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B (eds.) *Approaches to gramaticalization*. Philadelphia: John Benjamin Company, 1991. p. 17-35.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística – Fundamentos epistemológicos*. Volume. 3. São Paulo, Cortez Editora, 2004. p. 53-93.

_____. R. Lingüística e ensino da língua portuguesa. In: Portal da Estação da Luz de Língua Portuguesa, disponível em: http://estacaodaluz.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3 , acesso em 03/07/2011.

KATO, M. A. Como aprendemos a ler e escrever? In: KATO, M. A.; No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002. p.99-144.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.149-157.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 27-45.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A; OLIVEIRA, M. R; MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 17-28.

MURRIE, Z. F. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. *O ensino de Português*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. M. H. M. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CHRISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. (Org.). *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004, p.13-28.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-248.

OLIVEIRA, M. P., Os textos do livro Português de Reinaldo Mathias Ferreira. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.) *O Livro Didático de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 1996. p.9-10.

RANGEL, M. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista da Faculdade de Educação – UnB*. Brasília, n.21, out. 2007. p.1-13.

SILVA, C.R.; GARCIA, T. C.M. Ofício de professor, as ferramentas da formação e a articulação dos saberes: o caso do professor de língua portuguesa. In: SILVA, C. R. (Org.). *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa, PB: Idéia, 2007. p. 311-335.

SOUSA, E.V. *As surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. Editora Universitária UFPB: João Pessoa, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: ANDRÉIA ARAÚJO DA NÓBREGA

Dados Gerais:

Nome: _____

Escola: _____

Formação acadêmica: _____

Possui pós-graduação? () sim () não

Se a resposta for “sim”, indique o tipo (especialização, mestrado, doutorado) e a área do conhecimento: _____

Tempo de atuação como professor(a) de língua portuguesa: _____

Tempo de atuação como professor(a) de língua portuguesa do 5º ano: _____

Livro didático que utiliza: _____

Nos últimos anos você participou de algum curso de formação de professores ou projeto de extensão, voltados para o ensino de Língua Portuguesa? Quais foram e qual a natureza dos cursos (particulares ou públicos)?

ATENÇÃO:

Este questionário individual é composto de oito perguntas, cinco objetivas e três discursivas. Temos como objetivo principal colher informações referentes ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais da cidade de Caicó-RN, bem como, buscaremos nos aproximar das concepções de linguagem e de Gramática que os professores trazem consigo e que influenciam no ensino/aprendizado da língua enquanto disciplina.

Para tanto, trabalharemos apenas com professores do 5º ano do ensino fundamental. Esperamos que as perguntas estejam claras e que vocês possam contribuir com a nossa pesquisa.

De antemão, esclarecemos que a análise não tem preocupação em atribuir juízo de valor às respostas dadas e que nenhum nome de professor(a) ou escola será citado; trabalharemos de acordo com os princípios éticos que regem as pesquisas científicas.

QUESTIONÁRIO

Marque, dentre as opções, **as** que você julga teoricamente mais importantes. Lembrando que nenhuma das respostas será considerada “certa” ou “errada”. Não pretendemos medir o nível de conhecimento dos participantes.

1. O que você compreende por um de ensino de Língua Portuguesa ideal?

- (a) Que seja pautado na transmissão de um conjunto de regras para o “bom falar”, combatendo e corrigindo os erros da escrita e da oralidade, trabalhando apenas com a norma culta.
- (b) Um ensino que leva em conta a riqueza expressiva que constitui a linguagem espontânea do aluno proveniente das camadas populares, trabalhando com os gêneros discursivos que circulam socialmente.
- (c) O que leva o aluno a experimentar a observação, percepção, inferências, descobertas materializadas nas reais situações de interação que envolvem os indivíduos nos diversos grupos sociais.
- (d) Um ensino que visa diminuir as diferenças sociais, corrigindo a linguagem que o aluno traz da sua comunidade e ensinando-lhe as formas corretas de falar e escrever.
- (e) Um ensino capaz de levar o aluno a conhecer e utilizar a sua língua competentemente, refletindo e adaptando a sua fala às diversas situações contextuais.
- (f) O ensino ideal é aquele que considera que o modo de pensar do aluno se reflete em sua linguagem; assim, os alunos mais capacitados se expressarão melhor e usarão o português correto.
- (g) O que propicia ao aluno a capacidade de avaliar a língua em uso nas suas mais diversas dimensões.

2. O ensino de gramática na aula de Língua Portuguesa deve...

- a) apresentar regras prontas de como usar a língua, cabendo ao professor apenas transmiti-las.

- b) permitir que o aluno compreenda os diferentes modos de falar e os fatores que motivam as diferenças entre uma variedade e outra da língua, reduzindo o preconceito.
- c) conceder ao aluno o direito de se expressar como as pessoas mais escolarizadas e de ascender a outros meios sociais utilizando o português correto.
- d) permitir que os alunos exercitem as classes de palavras e funções sintáticas, separando o “gramatical” do “não-gramatical”.
- e) levar os alunos ao domínio de um código (língua) que melhore seu desempenho comunicativo.
- f) favorecer a utilização da linguagem para alcançar objetivos, para agir e interagir, reconhecendo as várias semelhanças entre o uso que um indivíduo faz da língua e os usos que os outros indivíduos fazem.
- g) fazer com que o aluno considere o papel funcional das classes de palavras, vinculando-o à própria linguagem.

3. Em relação ao módulo gramatical, que aspectos são contemplados pelo Livro Didático do 5º ano que deveriam ser mais bem trabalhados?

- a) O conteúdo gramatical deveria trazer mais regras e mais descrições para facilitar a apreensão da norma padrão pelos alunos.
- b) O módulo gramatical deveria valorizar mais as variedades linguísticas, incluindo exemplos que se aproximem da realidade do aluno.
- c) Os textos, exercícios, trabalhos de análise de gêneros discursivos e de produção textual deveriam estar mais bem articulados ao conteúdo gramatical, ressaltando melhor as funções gramaticais no sentido de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
- d) O LD não deve trazer o conteúdo gramatical à parte, como uma gramática tradicional.
- e) Trazer mais exercícios de ortografia e repetição que ensine os alunos a escreverem corretamente.
- f) Trabalhar com exemplos da linguagem oral e escrita em uso, advindos de situações reais de interação.
- g) Contemplar atividades de redação, leitura, interpretação e gramática separadas, isolando os conteúdos.

ou

h) o livro didático já é muito bom e não precisa de alterações.

4. Você acha que a gramática deve ser ensinada como uma disciplina à parte no 5º Ano do ensino fundamental?

() SIM

() NÃO

Tente justificar seu ponto de vista.

[illegible]

5. Quais são seus objetivos em relação ao ensino de Língua Portuguesa para o 5º ano de ensino fundamental?

[illegible]

6. Em que se baseia a sua metodologia de ensino de Língua Portuguesa e como você lida com o ensino do conteúdo gramatical?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

7. No geral, qual a importância e o lugar que o Livro Didático ocupa em sua prática de ensino de Língua Portuguesa?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

Obrigado pela participação. Esperamos que ela contribua para alcançarmos nosso objetivo mais ambicioso que é apontar alternativas para um melhor ensino de Língua Portuguesa.

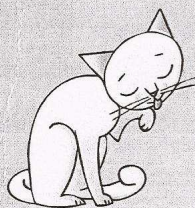
Língua Portuguesa

Língua Portuguesa
NÃO-CONSUMÍVEL

5.º ano
ensino fundamental

A ESCOLA É NOSSA

Obra atualizada
conforme o
Acordo
Ortográfico da
Língua
Portuguesa



Marcia Paganini Cavéquia

editora scipione



APRESENTAÇÃO

Caro aluno, este livro foi elaborado pensando em você. Com ele, você fará muitas descobertas e terá oportunidades para trocar ideias, refletir e expressar suas opiniões.

Neste livro, você vai entrar em contato com um universo de informações, apresentadas de maneira interessante, por meio de atividades e imagens que vão despertar seu interesse na busca de novos conhecimentos.

Você terá a oportunidade de ler e escrever textos de diferentes gêneros e também de compreender melhor a língua com a qual se expressa e se comunica. Ao refletir sobre ela, perceberá que já possui diversos conhecimentos e, a partir deles, construirá muitos outros.

Estudando com os livros desta coleção, você vai perceber que o conhecimento é fundamental para que possamos transformar o mundo em um lugar melhor para viver.

A autora.



PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Substantivos simples e composto

Leia esta lista de compras.

arroz
feijão
pão-de-ló
leite
ovo
pé-de-moleque
frango
cachorro-quente
laranja-lima
banana-maçã
tomate
alface
couve-flor

Agora, reúna-se com os colegas para responder às questões a seguir.

a) Das opções abaixo, anote no caderno a correta. As palavras da lista são:

- adjetivos, pois atribuem características aos seres.
- substantivos, pois nomeiam os seres.
- interjeições, pois expressam emoções, sentimentos.

Como vocês chegaram a essa resposta? Discutam e anote as conclusões no caderno.

b) Na lista, há palavras formadas por um só elemento e palavras constituídas por mais de um elemento. Vejam um exemplo.

arroz
↓
apenas um elemento

couve-flor
↓
dois elementos

Que outras palavras da lista também são formadas por mais de um elemento? Anote-nas no caderno.

As palavras *arroz* e *leite* são substantivos simples.

Substantivos simples são aqueles formados por um só elemento.

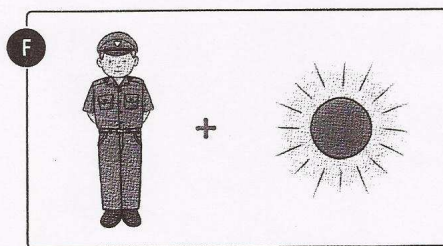
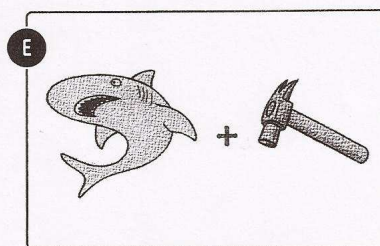
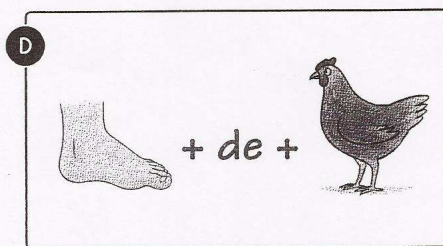
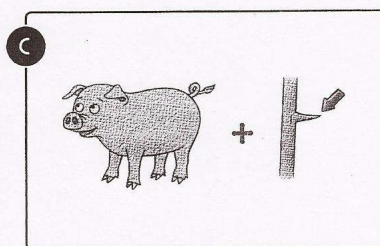
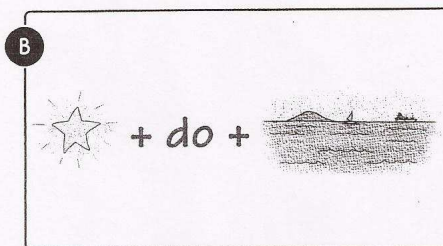
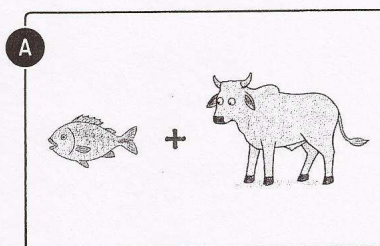
Já as palavras *couve-flor* e *pé-de-moleque* são substantivos compostos.

Substantivos compostos são formados por dois ou mais elementos.

1. Vamos decifrar um código? Descubra substantivos compostos, observando os desenhos.

Atenção

Não escreva no livro. Anote suas respostas no caderno.



Ilustrações: Nelson Ishikawa/
Arquivo da editora

Agora, escolha um dos substantivos compostos que você descobriu e elabore uma frase, utilizando-o. Registre-a em seu caderno.



PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Substantivos primitivo e derivado

Observe as palavras a seguir.

alimentação – alimentício – alimentos – superalimentação

Com a ajuda de seus colegas, responda à questão abaixo.

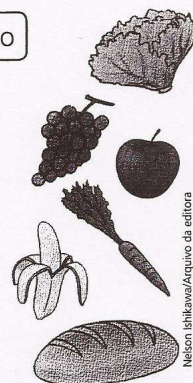
- As palavras acima foram formadas a partir de um substantivo. De qual dos substantivos abaixo elas se originaram? Anote-o no caderno.

comida

ação

alimento

supermercado



Nelson Ishikawa/Arquivo da editora

A palavra *alimento* é um substantivo primitivo.

Os **substantivos primitivos** não são formados a partir de nenhuma outra palavra da língua portuguesa.

As palavras *alimentação*, *alimentício* e *superalimentação* são substantivos derivados.

Os **substantivos derivados** originam-se de outras palavras da língua portuguesa.

1. Identifique o substantivo primitivo de cada um dos grupos de palavras apresentados abaixo.

Atenção

Não anote no livro. Registre suas respostas no caderno.

sapato
sapataria
sapatinho
sapatilha
sapateiro

marinho
mar
maresia
maremoto
marítimo

florista
floreira
flor
florido
floricultura



PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Frase e oração

Releia algumas frases do texto *O desafio de Lilibel*.

- a) “Lilibel dormiu muito mal naquela noite.”
- b) “— Resposta certa!”
- c) “O aluno errou a resposta.”
- d) “Ponto para Lilibel.”

· Você reparou que algumas dessas frases possuem verbos e outras não? Copie-as no caderno, de acordo com as indicações.

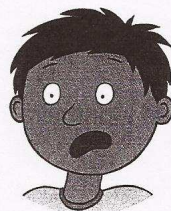
Frases com verbo

Frases sem verbo

Para diferenciar um tipo de frase do outro, chamamos as frases que possuem verbos de **orações**.

1. Em seu caderno, anote as frases que NÃO são orações.

- a) Que medo!
- b) Um belo espetáculo!
- c) Gostei de passear com você.
- d) Uau!
- e) Não vou à festa.
- f) Quanto barulho!
- g) Muitas pessoas assistiram à peça.



Nelson Ishikawa/Arquivo da editora

2. Transforme as frases abaixo em orações. Para isso, faça as alterações que forem necessárias. Veja um exemplo.

Uma beleza!
A peça foi uma beleza!

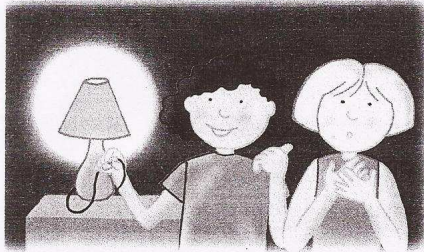
Atenção

Não escreva no livro.
Use o caderno.

- a) Em uma casa velha.
- b) Um horror!
- c) Sem barulho.

Sujeito e predicado

Vamos ler as seguintes orações.



Minha amiga tem medo de escuro.



O teatro novo ficou pronto.

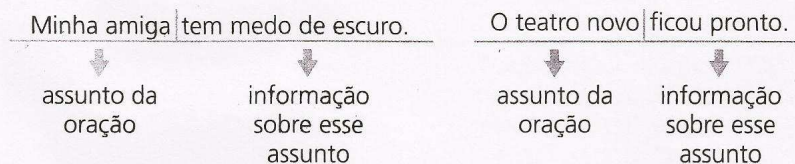
Com base nessas orações, responda às questões no caderno.

- a) Quem tem medo de escuro?
- b) O que ficou pronto?

As respostas que você acabou de dar indicam o assunto de cada uma das orações. Portanto, pode-se dizer que uma oração possui dois termos básicos ou essenciais:

- o que contém o assunto da oração;
- o que informa sobre o assunto.

Veja uma representação de como isso acontece.



Os termos **Minha amiga** e **O teatro novo** são chamados de sujeitos.

Sujeito é o termo que apresenta o assunto da oração.

Já os termos **tem medo de escuro** e **ficou pronto** são denominados predicados.

Predicado é o termo da oração que contém as informações sobre o sujeito.



PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Uso da vírgula

Leia estas frases.

O besouro, **inseto que produz um forte zumbido ao voar**, possui asas bastante duras.

Toda a família da Baratinha, **a noiva**, veio para a festa.

Nos trechos acima, para que servem as vírgulas que foram empregadas antes e depois das expressões destacadas? Anote a resposta correta no caderno.

- Separar acontecimentos.
- Separar explicações.

Conheça mais algumas situações em que o uso de vírgula é necessário.

MARINGÁ, 26 DE JUNHO DE 2007 - ANO XXXIII - NÚMERO 10.245

A

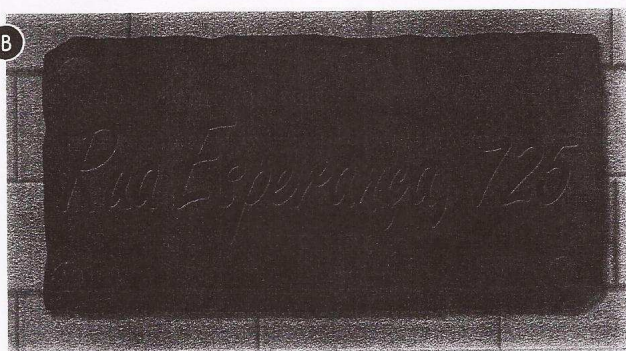
ESTA EDIÇÃO: 26 PÁGINAS - FECHADA ÀS 22H00

TERÇA-FEIRA

MARINGÁ, 26 DE JUNHO DE 2007 - ANO XXXIII - NÚMERO 10.245

O DIÁRIO
DO NORTE DO PARANÁ

B



Agora, você e seus colegas continuarão respondendo oralmente às questões a seguir.

- a) A linguagem empregada nessas frases é descontraída, informal ou formal, bem elaborada? Expliquem como chegaram a essa conclusão.
- b) Se elas fossem escritas em um outro tipo de linguagem, como ficariam? O professor anotarás as respostas na lousa.
- c) É possível entender tanto a linguagem formal quanto a informal ou apenas uma delas é compreensível?
- d) Que idade e grau de escolaridade os pais de Francisco teriam? Justifiquem a resposta.
- e) Quanto a Francisco, que idade e grau de escolaridade teria? Por que vocês acham isso?

1. Leia as frases a seguir.

- a) Eu tô muito feliz por poder estudá.
- b) Nós não vai trabalhar hoje.
- c) Iremos passear no parque amanhã.
- d) Você feis sua tarefa da escola?
- e) Quero descansar no período da tarde.



Responda em seu caderno.

- Em quais dessas frases foi empregada uma linguagem informal?
- O que possibilitou que você concluísse isso?

Agora, re-escreva no caderno as frases escritas na linguagem informal, tornando sua linguagem mais formal.

2. Reveja o que disse a mãe de Francisco.

“A gente tá pelejando”

Re-escrevendo essa frase em uma linguagem um pouco mais formal, teríamos:

A gente está pelejando.

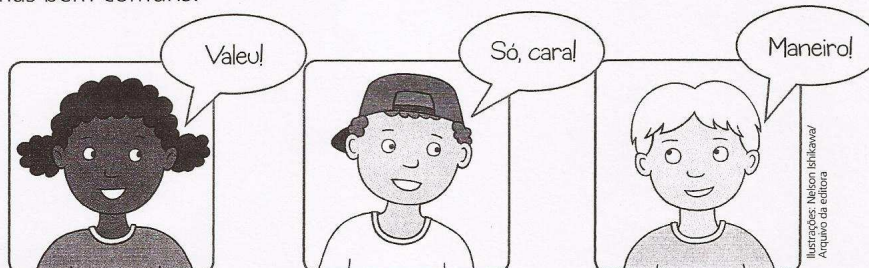
- Se o pronome **nós** tivesse sido empregado no lugar da expressão **a gente**, como essa frase poderia ter sido escrita na linguagem formal? Escreva-a no caderno.



PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Gírias

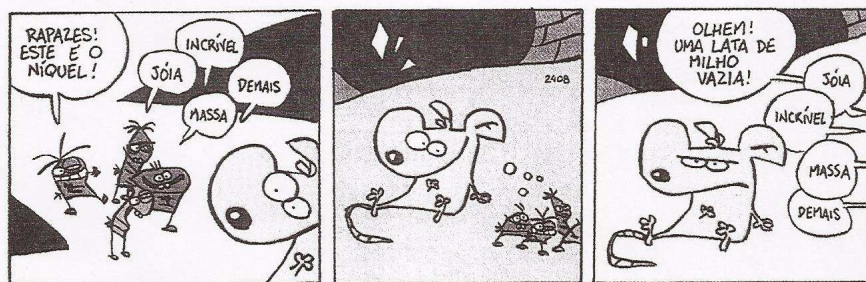
É muito comum os adolescentes utilizarem gírias em sua linguagem. Veja algumas bem comuns.



Dentre as opções a seguir, copie no caderno aquela que, em sua opinião, refere-se a gírias.

- São empregadas em conversas informais, descontraídas, como as que ocorrem entre amigos e familiares.
- São usadas em conversas mais formais, cerimoniais, como as que ocorrem em palestras, reuniões de trabalho etc.

1. Leia a tirinha a seguir.



Fernando Gonsales

Agora, responda no caderno.

- a) Quais são as gírias que aparecem nessa tira?
- b) Em sua opinião, o que torna essa tirinha engraçada?
- c) As palavras **joia**, **demais** e **massa** são sinônimas, isto é, possuem sentidos semelhantes?
- d) A palavra **incrível**, que aparece na tirinha, é uma gíria ou não?

3. Você sabia que uma mesma palavra pode ser considerada gíria em determinada situação e em outra não? Veja.



Ilustrações: Beto/Arquivo da editora

Responda no caderno.

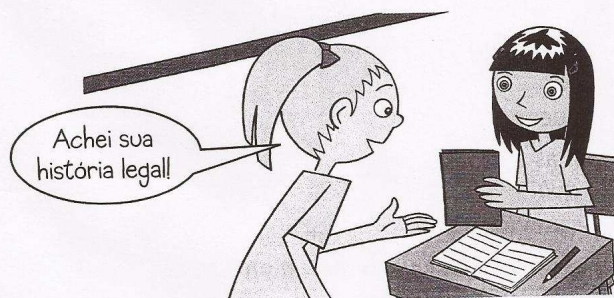
- Em qual das duas situações a palavra **gatinho** foi empregada como gíria? Justifique sua resposta.

4. Leia as frases a seguir.

- a) Ganhei esta linda **joia** de meu namorado.
- b) Júlio comprou uma bicicleta **joia**.
- c) Todo mundo se encantou com a beleza de Lúcia quando ela **pintou** na festa.
- d) O rapaz **pintou** a casa de verde.

Em quais delas as palavras **joia** e **pintou** foram empregadas como gírias?
Responda no caderno.

5. A gíria **legal** pode ter muitos sentidos, dependendo do caso em que é utilizada. Veja.



Gustavo Machado/Arquivo da editora

Escreva no caderno algumas palavras que poderiam substituir a gíria **legal** nessa situação.