



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA (UAST)
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

TÂMARA TAÍS RODRIGUES DOS SANTOS

DIDATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM LIVRO DIDÁTICO
DE ENSINO MÉDIO

SERRA TALHADA

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA (UAST)
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

TÂMARA TAÍS RODRIGUES DOS SANTOS

DIDATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM LIVRO DIDÁTICO
DE ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de Serra Talhada sob a orientação da Prof.^a Dra. Noadia Íris da Silva, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras – Português/Inglês.

SERRA TALHADA
2018

**DIDATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM LIVRO DIDÁTICO
DE ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada e aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Noadia Íris da Silva UFRPE/UAST
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Lílían Noêmia Torres de Melo UFRPE/UAST
(Examinadora 1)

Prof.^a Dra. Jane Cristina Beltramini Berto UFRPE/UAST
(Examinadora 2)

*Dedico este trabalho a minha mãe,
Ione Rodrigues dos Santos. A todos que
direta ou indiretamente contribuíram para a
realização deste sonho.*

AGRADECIMENTOS

Meu sentimento é de felicidade, agradecimento e muita gratidão: a Deus por me colocar no colo nos momentos mais difíceis pelos quais passei, a minha mãe Ione Rodrigues dos Santos e minha avó Eretuza Bezerra de Souza pelo imenso amor e paciência a mim oferecidos; ao meu tio e padrinho Antônio Bezerra de Souza que durante toda a minha vida foi a figura de pai presente que tive ao meu lado; ao meu namorado Alexsandro Cardozo por todo carinho, apoio, dedicação e compreensão, me dando força e sempre acreditando no meu sucesso. As muitas pessoas que sabiam do desafio pelo qual eu estava passando e da mesma forma acreditaram no sucesso do meu objetivo.

Essa realização também se tornou possível através de excelentes professores/doutores que tive o prazer de conhecer e conviver ao longo desses nove períodos de trajetória, os quais, além dos valorosos ensinamentos acadêmicos, compreenderam, em vários momentos complicados, a minha situação em particular. A todos eles os meus sinceros agradecimentos.

À turma de Letras 2014.1 obrigada pelo carinho e incentivo sempre presentes ao longo desses agradáveis anos, aqui destaco a minha amiga Heloiza Siqueira pela força e disponibilidade dentro e fora da academia e demais colegas que o curso universitário me presenteou, são elas: a engraçada Magna Batista, a competente Adriana Siqueira e a inteligente Marília Siqueira, de todo coração, muito obrigada pela força.

Agradeço a professora Dr.^a Noadia Iris da Silva pelo total empenho e disponibilidade em me orientar, na elaboração deste trabalho.

Agradeço ainda às professoras Dras. Lílían Noêmia Torres de Melo e Jane Cristina Beltramini Berto pela disponibilidade em compor a minha Banca examinadora e dessa forma contribuir significativamente com a minha análise.

Obrigada!

*Só tão alto quanto o que alcanço posso
crescer, só tão longe quanto exploro posso
chegar, só na profundidade para o que olho
posso ver, só à medida em que sonho posso
ser.*

Karen Rav

RESUMO

O livro didático de língua portuguesa assume uma presença de destaque em sala de aula e, muitas vezes, ele é utilizado como único material para desenvolver os conteúdos e atividades. Considerando-se a sua importância para professores e discentes, a presente pesquisa propõe a examinar os conteúdos e atividades propostas para o eixo de reflexão e análise sobre a língua ofertadas pelo livro didático adotado em uma escola de ensino médio. Especificamente, investigamos a pertinência de tais atividades em relação ao ensino tradicional de gramática ou à perspectiva de prática de análise linguística. Para efetivação do nosso estudo nos embasamos teoricamente em documentos e autores específicos, tais como PCNEM (BRASIL 2006), Mendonça (2006), PNLD/2018, Bezerra e Reinaldo (2013) que apontam formas “adequadas de ensino” da língua em uso, segundo essas fontes, e a partir daí verificar a oferta de conteúdos e atividades presentes nos livros didáticos. Metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa que lida com as interpretações das realidades sociais, a partir de textos e entrevistas como dados de análise. Verificamos, dentre os resultados, questões que reforçam a existência da forma tradicional de ensino nos livros didáticos sendo estas puramente gramaticais e sem nenhum propósito reflexivo/expressivo confirmando a afirmação dos PCNEM (BRASIL 2006) que caracterizam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio como “aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático de língua portuguesa; Gramática tradicional; Prática de análise linguística; Ensino médio.

ABSTRACT

The Portuguese language textbook assumes a prominent presence in the classroom and is often used as the only material to develop the contents and activities. Considering its importance for teachers and students, this research proposes to examine the activities proposed in terms of reflection and analysis on the language proposed by the textbook adopted in a high school. Specifically, we investigate the relevance of such activities in relation to traditional grammar teaching or to the perspective of Linguistic Analysis Practice. In order to carry out our study, we are theoretically based on specific documents and authors, like PCNEM (BRASIL 2006), Mendonça (2006), PNLD/2018, Bezerra e Reinaldo (2013) that point to "appropriate teaching" forms of the language in use, according to these sources, and from there to verify the offer of contents and activities present in textbooks. Methodologically, we opted for a qualitative approach that deals with the interpretations of social realities, from texts and interviews as analysis data. We verified, among the results, questions that reinforce the existence of the traditional form of teaching in the textbooks being purely grammatical and without any reflective / expressive purpose confirming the statement of the PCNEM (BRASIL, 2006) that characterize the teaching of Portuguese Language in High School as "an expression classroom in which students can not express themselves".

KEY WORDS: Portuguese-language textbook; Traditional Grammar; Practice of Linguistic Analysis; High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capa do Livro Didático.....	27
Figura 2	1ª unidade para análise: Seção “Língua e linguagem”	28
Figura 3	2ª unidade para análise: Seção “Língua e linguagem”	29
Figura 4	Conteúdo explicativo a partir de metodologia transmissiva	36
Figura 5	Conteúdo em que em primeiro lugar veio a regra logo após os exemplos.....	37
Figura 6	Atividade a partir de frase solta em que não há contextualização.....	37
Figura 7	Atividade classificatória, sem panorama reflexivo.....	37
Figura 8	Atividade em que o texto foi utilizado como pretexto.....	38
Figura 9	Atividade sem panorama reflexivo, apenas de identificação.....	38
Figura 10	Atividade voltada para a estrutura da língua materna e não para o uso.....	39
Figura 11	Atividade que admite o conceito de norma-padrão na língua materna.....	39
Figura 12	Atividade que atende exclusivamente à gramática normativa.....	40
Figura 13	Conceito abordado isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.....	40
Figura 14	Atividade que induz à reflexão.....	41
Figura 15	Conceito pré-determinado sobre “Crase”	41
Figura 16	Conceito pré-determinado sobre “Colocação pronominal”	42
Figura 17	Apêndice: “Análise sintática do período composto”: orações coordenadas ...	43
Figura 18	Apêndice continuação: orações subordinadas.....	44
Figura 19	Atividade a partir do texto em que são admitidas variações.....	45

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Algumas diferenças entre o ensino de gramática normativa e análise linguística	22
TABELA 2	Visão geral dos eixos para análise do livro didático do 3º EM.....	29
TABELA 3	Caracterização dos professores entrevistados.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 Orientações Oficiais para o ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de contextualização.....	15
1.2 A validade do ensino de gramática.....	17
1.3 A que se refere a prática de análise linguística?	21
1.4 Livro didático no Ensino Médio	25
2 METODOLOGIA.....	27
2.1 Universo de pesquisa	27
2.2 Corpus/Procedimentos para coleta de material	27
2.3 Procedimentos de análise.....	31
3 ANÁLISE	33
3.1 Análise contextual	33
3.2 Análise textual	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
6 APÊNDICES	51

INTRODUÇÃO

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1997) é sugerido que o ensino da língua materna seja guiado pela leitura, pela escrita e pela reflexão e análise sobre a língua, como eixos norteadores das atividades didáticas. Nessa perspectiva, sendo o Livro Didático, doravante LD, indiscutivelmente, um dos materiais estruturadores dos conhecimentos transmitidos na escola, alvo constante de mudanças, é natural acreditarmos que ele está em sintonia com as inovações do ensino e que também vem sofrendo modificações ao longo dos anos, no entanto, alguns fatos no âmbito escolar, confrontam esse pensamento.

Muitas pesquisas referentes ao LD têm sido realizadas e são intensificadas à medida que indagações surgem sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no ensino da língua portuguesa.

As principais discussões nesse sentido envolvem a dicotomia entre um ensino tradicional e a prática da análise linguística. Diante disso os autores dos livros estão cada vez mais empenhados em elaborar questões que proporcionem à reflexão frequente, entretanto, por maior que seja o esforço em acompanhar as novas propostas de ensino, está explícita nas obras, a dificuldade de os autores se desligarem do panorama “persistente” do ensino tradicional nas suas produções didáticas.

Por se tratar da última etapa da educação básica, além de visar a preparação para o mercado de trabalho, essa trajetória de três anos do Ensino Médio carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de ensino (conteúdo e competência). Nessa fase, especificamente, o propósito do ensino da língua falada deve se estender ao desenvolvimento da efetiva comunicação e não se limitar ao ensino de gramática normativa, pois esse último, trabalhado de forma descontextualizada, não garante o convívio social ativo do aprendiz.

Foi pensando nisso e convivendo com essa situação durante o processo de Estágio Supervisionado Obrigatório no decorrer de três períodos consecutivos que escolhemos tratar sobre essa questão do ensino, trazendo as dificuldades que impossibilitam a concretização de propostas inovadoras no ensino da língua portuguesa nas escolas públicas, especificamente no Ensino Médio.

O anseio por mudanças no ensino, da forma tradicional para a prática de análise linguística, não elimina a gramática dos livros didáticos tampouco das aulas de Língua Portuguesa, o que se propõe com esse novo método é que a língua materna seja admitida em sua diversidade e não como algo submetido a hegemonia cultural.

No entanto, mediante tantas interrogações referentes ao ensino-aprendizagem, desde a prática do professor até a elaboração e uso do livro didático, estão questões referentes a que conteúdos ensinar no Ensino Médio, sendo que muitos discentes chegam a essa fase sem demonstrar domínio básico e instrumental da língua escrita, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) deveriam ter adquirido no Ensino Fundamental II. Embora questões como essas sejam muito comuns na educação, o Ensino Médio não deve, por consequência dessa defasagem, limitar-se ao ensino conservador de gramática de modo que o próprio LD seja comparado com a gramática normativa, tampouco à conteúdos gramaticais separados e fragmentados, pensando que dessa forma facilita uma possível revisão e melhor compreensão dos conteúdos vistos em séries/anos anteriores.

Para os PCNEM (BRASIL, 2000) esse ensino deve ser assim entendido:

O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações. Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua entendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. (BRASIL, 2000, p.17)

Mesmo a fase do Ensino Médio sendo, segundo Mendonça (2006), de maneira geral, destinada a uma revisão do Ensino Fundamental II e se restringindo à revisão gramatical e técnicas de redação, esse ensino, ainda assim, deve ser contextualizado para dessa forma adquirir caráter significativo e não apenas de obrigação. E, muito embora, alguns livros ainda não estejam plenamente desenvolvidos sob a perspectiva da análise linguística, cabe ao professor, como mediador dos conhecimentos, diminuir esse impacto do discente com a gramática normativa já que os livros ainda não se enquadram nessa cobrança do ensino, como veremos nas próximas seções.

Os tópicos a seguir descrevem detalhadamente o desenvolvimento do nosso trabalho; a partir de quais questões o nosso tema foi escolhido, bem como a metodologia utilizada, análises realizadas para chegarmos aos resultados obtidos e nossas conclusões. A seção denominada *Referencial Teórico*, logo a seguir, está totalmente embasada em teorias oficiais que oferecem sustentabilidade e crédito para o desenvolvimento do tema em questão. Posteriormente, temos a seção intitulada *Metodologia* que traz a forma como o nosso trabalho foi desenvolvido. Em seguida, trazemos a *Análise* que explicita concepções distintas sobre o livro em análise bem como a análise detalhada do livro didático de Língua Portuguesa mediante a nossa perspectiva e por fim, ainda na mesma seção, a *Considerações finais*, obtidas com a nossa pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Orientações Oficiais para o ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de contextualização

Os PCN (BRASIL, 1997) trazem uma reprovação em relação às divisões existentes e à maneira utilizada pelos livros didáticos para tratar os conteúdos de Língua Portuguesa, sem contextualizá-los/relacioná-los entre si, fato que segundo esse documento, dificulta a compreensão por parte dos discentes de que os assuntos mantêm uma relação íntima.

Outro problema bem atual no meio acadêmico é direcionado às escolas que, segundo os PCN (BRASIL, 1997) mantêm professores especialistas para cada tema incluindo, nesse sentido, até mesmo aulas específicas, o que leva a uma fragmentação e isolamento dos eixos e práticas docentes através da qual os eixos de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua são tratadas separadamente como se não houvesse nenhuma relação entre elas.

O ensino de conhecimentos linguísticos nas escolas, inclusive no Ensino Médio, também caracteriza uma situação problemática que parece não ter solução, pois ainda hoje tem seu foco, inclusive nos livros didáticos de língua portuguesa, voltado para o entendimento da nomenclatura gramatical como objetivo principal, portanto, ao tentar aplicar tal prática de ensino analisando, por exemplo, uma frase isolada, totalmente desvinculada do contexto e sem utilidade social, o professor está contribuindo com a visão deturpada que se tem desse ensino, referente à inutilidade de tal aprendizagem. Afinal, não é o conteúdo gramatical que não apresenta serventia, mas a falta de metodologia docente adequada que usurpa sua credibilidade para a vida social.

Sobre a inserção das disciplinas no currículo escolar é priorizada (teoricamente) a utilidade dessas para a vida do aluno. Dentre outras serventias, busca segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006, p. 18) assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para a ascensão no trabalho e em estudos superiores, o que também abrange o ensino da língua materna. Para tanto, os recursos didáticos e metodologia utilizada na aplicabilidade dos conteúdos, da língua materna e demais disciplinas, é o que vai viabilizar esse crescimento pessoal.

Diante das condições para a efetivação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e conscientes de que tais conquistas pessoais somente serão adquiridas a partir do desenvolvimento de habilidades fundamentais no âmbito escolar, inclusive no Ensino Médio que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) nº 9.394/96, é a fase final da

educação básica, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 18) afirmam que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”, portanto levando em consideração o saber internalizado do discente.

Por volta dos anos 1970 o mundo acadêmico começou sua fase de discussões referente às mudanças no currículo escolar, percebeu-se a necessidade de introdução de novos conteúdos além daqueles habitualmente privilegiados em sala de aula. Conjuntamente a essa mudança estava a prática pedagógica dos docentes, que agora não seria limitada a conteúdos gramaticais; passariam a ser considerados fatores externos que influenciassem na aprendizagem do discente. Verificou-se ainda a importância de trazer à sala de aula textos existentes na sociedade e não somente os literários, pois ainda predominava uma visão estruturalista nos estudos linguísticos valorizando demasiadamente o estudo da forma.

A partir dessas novas propostas no ensino, o texto ganhou um novo significado tornando-se uma importante ferramenta de análise, servindo de base para o trabalho com vários conteúdos ao mesmo tempo, incluindo os de cunho gramatical. No entanto, mesmo depois das pretensões de mudanças no ensino, atualmente ainda existe certa dificuldade em trabalhar conteúdos relacionando-os, portanto, embora teoricamente, o ensino tenha sofrido modificações para tornar-se mais significativo esqueceram de ensinar como fazê-lo. É a partir dessa realidade na educação que os OCEM (BRASIL, 2006, p.22) afirmam:

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso.

Em outras palavras, pode-se perceber a constante presença do ensino tradicional nas escolas brasileiras, seja nos conteúdos e atividades propostas pelo LD seja na dificuldade em o professor atender às exigências da nova forma de ensino, sociointeracionista. Nessa perspectiva, os professores, buscando um trabalho interativo, mas sem o devido preparo, acabam por não transmitir o conteúdo na íntegra pois ficam “perdidos” sabendo que, segundo o novo método de ensino, não devem trabalhar puramente a gramática normativa, porém sem auxílio didático e profissional necessários para desenvolver um trabalho de qualidade.

Seguindo o raciocínio até aqui desenvolvido, é necessário perceber que a responsabilidade de uma postura interdisciplinar não é um movimento próprio apenas ao ensino

de Língua Portuguesa pelo fato de seu papel ser, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 27), “o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação”. Mesmo sendo concebido dessa forma, o ensino da língua materna precisa de contribuições das demais disciplinas, portanto esse movimento de interdisciplinaridade deve guiar o projeto político- pedagógico da escola e, da mesma forma, situações de interdisciplinaridade na prática em sala de aula devem ser constantes visando contemplar um ensino sociointeracionista, caso contrário tudo não será mais que propostas de ensino jamais entradas em vigor.

1.2 A validade do ensino de gramática

À princípio, a gramática da Língua Portuguesa servia especificamente como alicerce para o ensino da Gramática Latina. Entretanto, à medida em que o Latim foi perdendo lugar nos currículos escolares dos Ensinos Fundamental e Médio e no meio social por volta do século XX, a gramática portuguesa foi ganhando independência e consolidando-se como espaço de conhecimento, mas ainda alheia à variedade linguística do Brasil. (SOARES, 1996)

Nos anos 50, agora com o perfil da clientela das escolas públicas modificado (deixou de ser espaço de poucos privilegiados), foram necessárias modificações na grade curricular para atender a um público com características, costumes e cultura distintos, bem como os objetivos das instituições de ensino foram revistos e os conteúdos de Língua Portuguesa foram reformulados:

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 1996, p.17).

Muito embora tenha havido alterações no processo de ensino-aprendizagem, verifica-se na citação supracitada que o ensino de gramática não perdeu seu valor tampouco seu espaço nos trabalhos acadêmicos. A verdade é que, por mais que se tenham modificado artifícios e estratégias, hipóteses e orientações no ensino de Língua Portuguesa, um argumento permaneceu sem mudanças: a indispensabilidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita. E apesar de inúmeras alterações referentes à didática e metodologia adequadas, ocorridas ao longo do percurso, o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela.

Atualmente o que não faltam são críticas acerca da serventia social do ensino de gramática, como Vygotsky (1999, p. 122) afirma “a gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática”, pois o seu ensino da maneira como é trazido nos inúmeros livros didáticos não possibilita à reflexão, apenas prende o discente a uma situação de subordinação em que a gramática normativa é a única e exclusiva verdade em meio a diversidade linguística existente na própria sala de aula. Nessa perspectiva, o aluno apenas possui uma vaga ideia de sua utilidade, afinal seu ensino descontextualizado não contribui em nada para o real objetivo desse ensino: o desenvolvimento da efetiva comunicação.

No entanto, não devemos entender o ensino gramatical como algo que pode ser substituído ou simplesmente esquecido unicamente por ser, a sua aquisição, compreendida como um processo “complexo”. Nesse sentido, o que precisa ser modificado são os caminhos que viabilizam essa aprendizagem desde a formulação dos livros didáticos de língua portuguesa até a prática docente.

Para reforçar o nosso entendimento sobre a importância do ensino de gramática Vygotsky (1999) afirma ter, em seu estudo, esclarecido que o estudo da gramática é de total importância para o desenvolvimento do indivíduo desde a infância. O que permite esse reconhecimento é a “fragilidade” em realizar espontaneamente algo específico da língua caso lhe seja proposto. Embora ela já se utilize da gramática ao se comunicar/expressar em situações anteriores a sua vida acadêmica tal domínio é inconsciente, ou seja, mesmo, oralmente, usando o tempo verbal correto para efetivar a comunicação, não saberá apropriar-se das regras gramaticais caso lhe seja solicitado para conjugar uma palavra e até mesmo para dar o sentido correto às suas produções. Nesse panorama, o ensino de gramática demonstra a sua utilidade não apenas porque permite a criança à consciência do que está fazendo, mas por possibilitar o uso inteligente de habilidades, além de fornecer-lhe meios para a promoção do desenvolvimento da fala e da escrita.

Ainda nessa perspectiva é sabido que competências mais complexas são desenvolvidas a partir de outras iniciais (mais simples), portanto todo conteúdo curricular, incluindo o estudo da gramática normativa, requer a base necessária e contribuição de todas as disciplinas curriculares, não somente de Língua Portuguesa, que resultará num processo significativo de aprendizagem para além da sala de aula.

Relacionado a isso, Vygotsky (1999) afirma que:

O aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns

são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado de outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo. (VYGOTSKY, 1999, p. 128)

Algo interessante e valioso para esse estudo são as obras, dentre outros autores, de Possenti (1996) que apresentou um tema polêmico e que ainda hoje é alvo de dúvidas e contestações no mundo acadêmico: *“Por que (não) ensinar gramática na escola”*. Mesmo essa obra datando de 1996 esse tema se faz atual pois o debate acerca do ensino de gramática é bem presente nas aulas de Língua Portuguesa seja de escolas públicas ou privadas.

Em um de seus argumentos Sírio Possenti define gramática como “conjunto de regras” e afirma que “não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada”. (POSSENTI, 1996, p. 63) Ainda segundo ele esse “conjunto de regras” pode dividir-se em três (3) tipos: “1. conjunto de regras que devem ser seguidas; 2. conjunto de regras que são seguidas; 3. conjunto de regras que o falante domina” (p. 64), assim sendo a escola dispõe de um rico acervo acerca desse conteúdo.

Em conformidade com esse autor, a definição de erro varia à medida em que consideramos a gramática normativa (1), que julga erro tudo o que foge à norma padrão, pois ao ser trabalhado os três tipos de gramática em sala de aula muita coisa associada à língua(gem) poderá ser admitida. Por exemplo, a gramática como “conjunto de regras que são seguidas” refere-se às gramáticas descritivas e vetaria apenas as “construções que não se enquadram em qualquer das variedades da língua” (POSSENTI, 1996, p. 80)

O caso 3 “refere-se às hipóteses que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p.69) denominada de gramática internalizada.

A partir dessas reflexões, podemos enxergar o horizonte de possibilidades de como ensinar a gramática e o que podemos considerar/aproveitar para facilitar esse ensino, mantendo vivo os conhecimentos prévios dos discentes, porque muito embora seja a gramática quem “dita as regras” somos nós, sujeitos da comunicação, que a efetivamos.

Levar em consideração que no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa existem eixos que não podem ser descartados ou admitidos como inúteis para a vida já é um passo importante, que resultará em maior empenho por parte dos envolvidos em desenvolver formas que facilitem a aprendizagem sem perdas. Portanto, esse processo deve ser efetivado

sem que nenhuma das gramáticas seja excluída, todas tem seu momento e utilidade na sala de aula.

Para consolidar esse pensamento Possenti (1996, p.90-91) afirma:

O que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. E a explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola. Em especial, pode-se ensinar o padrão sem estigmatizar e humilhar o usuário de formas populares como ‘nós vai’.

Portanto, o professor deve priorizar trabalhos que envolva todos os tipos de gramática, o que vai possibilitar ao aluno reconhecer a existência da variedade linguística sem sentir-se menosprezado por, na maioria das vezes, seus hábitos linguísticos não contemplarem na íntegra a forma mais culta da língua (gramática normativa). Então, sem desprezar a gramática normativa ou a internalizada, atividades de leitura, escrita, oralidade e produção textual devem constar diariamente na prática docente.

O trabalho contextualizado, viabiliza a compreensão dos conteúdos gramaticais, no entanto em diversos momentos, são encontrados nos LD conteúdos e atividades que impossibilitam à reflexão, tratando os conteúdos gramaticais de forma fragmentada e utilizando o texto como pretexto sem estabelecer relações de interpretação e compreensão. Daí o que poderia ser um importante instrumento de auxílio na concretização do ensino de língua portuguesa não passa de mais uma produção em forma de gramática normativa seguida de textos sem funcionalidade.

Portanto, o trabalho eficiente com a gramática, fundamental no ensino da língua materna, depende também de como os conteúdos do livro didático são ofertados pelos autores que precisam oferecer uma maior atenção aos conteúdos gramaticais e na real função dos textos que auxiliam esses assuntos. A partir daí esse ensino ganhará significado e consequentemente espaço entre as pretensões dos discentes em aprender o português padrão, que não necessariamente precisa ser apresentado com essa nomenclatura no decorrer do processo de aprendizagem, que, segundo (POSSENTI, 1996, p.17) é tarefa da escola, senso “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.”

Considerando as teorias supracitadas, cabe salientar que nenhum dos autores mencionados são contra o ensino da gramática normativa, nem deveriam, no entanto defendem que esse ensino se dê de forma alternativa considerando o conhecimento prévio do aluno e mantendo relação íntima com a leitura e análise do texto. Destacamos aqui o essencial papel do livro didático nesse processo.

Foi através das orientações e métodos gramaticais que a disciplina língua portuguesa ganhou autonomia para se firmar no meio acadêmico e, é sobre esse difícil processo de renovação presenciado tanto na prática docente quanto nos livros didáticos, daí o foco na nova classificação “conhecimentos linguísticos”, marcando o início de uma nova fase no ensino da língua falada em oposição à metodologia tradicional de ensino, que vamos discutir posteriormente.

1.3 A que se refere a prática de análise linguística?

A proposta de Análise Linguística surge como forma de subsidiar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do país, a partir da visão de que o ensino de gramática fragmentado e descontextualizado não atinge os objetivos da educação referentes a língua falada. Portanto, essa nova orientação, teórico-metodológica de reflexão, vai de encontro ao ensino tradicional da gramática normativa. Essa inovação no ensino consiste em utilizar o texto como núcleo da atividade proposta, ocorrendo, a partir dele, o estudo e a reflexão sobre a linguagem, além de considerar toda a variedade linguística presente na sociedade.

Porém, com essas novas perspectivas referentes ao estudo da língua materna surgiu um problema bem comum ainda nos dias atuais: se antes o método de ensino tradicional da gramática normativa não supria as necessidades do público alvo agora os professores de língua portuguesa não sabem que caminho trilhar para atingir os objetivos nessa nova proposta. Da mesma forma os autores dos livros didáticos não conseguiram desvincular-se da maneira tradicional de elaborar os conteúdos, o que dificulta esse processo visto que o LD é uma importante ferramenta nesse meio.

Com essas novas aspirações no ensino e vendo, na prática da análise linguística, a solução para melhorias no ensino de língua portuguesa, iniciou-se um trabalho pedagógico voltado para o texto como ponto de partida, no entanto, essa nova orientação acadêmica de transformar a análise do texto em uso como proposta principal do ensino- aprendizagem fez surgir

um quadro de incertezas no ensino de Língua Portuguesa, devido, de um lado, à confusão decorrente de críticas feitas à gramática tradicional pelo discurso da mudança, provocando a dúvida sobre qual prática linguística desenvolver na sala de aula; e de outro lado, devido à não compreensão, por parte dos professores, do que significa ensinar a língua a partir do texto e/ou uso da língua (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 16).

Diante de tantas dúvidas sobre como proceder mediante as novas orientações, alguns docentes compreenderam essa nova proposição como algo não só contrário ao ensino

tradicional da gramática, mas como sendo fator que o eliminava dos currículos escolares. No entanto é válido ressaltar que a prática de análise linguística não tem essa função, apenas realiza uma abordagem gramatical a partir de um paradigma diferente. A figura a seguir exemplifica essa diferença:

Tabela 1: Algumas diferenças entre o ensino de gramática normativa e análise linguística

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

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

A partir do exposto por Mendonça (2006), constatamos diferenças marcantes entre o ensino tradicional de gramática normativa e a prática de análise linguística, no entanto o que deixa essa diferença mais acentuada são os métodos oriundos da análise linguística momento em que ocorre a substituição da classificação e da identificação pela “reflexão recorrente e organizada voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico”. (MENDONÇA, 2006, p.208)

A nova perspectiva de ensino da língua materna busca relações entre os eixos existentes: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística; sem exclusão da gramática. Muitas vezes a dificuldade em atingir o objetivo do estudo não está no grau de complexidade dos conteúdos, mas na falta de material didático, destaca-se aqui o livro didático, e metodologias eficientes, necessários para efetivá-lo; portanto o professor também precisa ser considerado componente desse processo.

A preocupação em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida palavras, expressões, etc podem ser mais ou menos adequadas a determinada situação de produção ou compreensão do discurso (formais ou informais), auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos discentes, também se encaixa nessa nova concepção de ensino.

Infelizmente a proposta inovadora de ensino denominada de Análise Linguística, até o momento não concretizou as mudanças existentes no cenário teórico, como muitos estudiosos acreditavam acontecer. Após as várias críticas ao método tradicional de ensino da Língua Portuguesa, enxergou-se na prática de análise linguística a solução para a defasagem no ensino, no entanto ninguém se preocupou em ensinar/orientar os docentes, essenciais para o sucesso de todo e qualquer método, como esse novo trabalho seria desenvolvido na sala de aula e quais ferramentas serviriam de auxílio, visto que o livro didático destinado a auxiliar tal ensino, ainda não se enquadra integralmente nessa proposta.

Ainda reforçando a disparidade entre as pretensões da prática de análise linguística e a realidade sobre o ensino, Bezerra e Reinaldo (2013, p.33-34) afirmam:

os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo de ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual enunciativo.

Partindo desse panorama afirmamos que, como qualquer outro processo em estado de mudança, essa prática necessita de auxílio para ser efetivada. Daí a compreensão de que o

sucesso do ensino brasileiro não se resume a métodos/teorias apenas, o investimento no professor (mediador do conhecimento) e nos instrumentos de auxílio, especificamente o livro didático, são fatores essenciais nessa busca por melhorias.

Atendendo aos objetivos do ensino atual, a expressão Análise Linguística é compreendida, nesse trabalho, mediante a proposta de designar uma orientação pedagógica embasada pela reflexão sobre os usos da língua, considerando seus aspectos semânticos, textuais, discursivos e, concebendo a linguagem e o uso da língua, como um processo de interação e edificação infindável de significados. Porque, em conformidade com as autoras:

a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos no texto, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 37)

Portanto, apenas poderemos confirmar a consumação dessa prática em sala de aula quando o professor conseguir ministrar aulas dinâmicas e criativas que levem o aluno a refletir a partir das suas próprias produções refinando-as. Da mesma forma, a reflexão em torno do texto deve levar o discente a reconhecer objetos familiares ou passar a conhecer o desconhecido, aperfeiçoando e ressignificando seus conhecimentos.

O ensino da gramática normativa ou descritiva ainda está muito vinculado, em termos de metodologia de ensino/prática pedagógica, ao método de ensino tradicional, o que não é necessário ser e, mediante essa perspectiva, nem conveniente.

Apoiado nisso, podemos perceber que as modificações no conceito de gramática e de ensino estão rigorosamente relacionadas com o avanço das descobertas científicas e com as necessidades de cada época. Posto isso, acreditamos estar em um momento no qual o ensino de gramática deva ser revisto, afinal as escolas não podem mais ensinar gramática a partir de métodos tradicionais em plena época onde a criatividade e o dinamismo são parceiros dos avanços em todo setor social. Mendonça (2006, p.204) levanta essa questão ao afirmar que “a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas”.

Essa nova proposta de ensinar a língua portuguesa faz-se necessário, visto que por muitos anos o ensino foi baseado em métodos tradicionais que se mostraram insuficientes. O processo de ensino é longo e complexo, portanto, requer um trabalho diferenciado, criativo, sem receitas prontas e acabadas. Nessa perspectiva, o discente deve ser considerado sujeito

ativo, pois, embora seja o professor mediador dos conhecimentos, o aluno só vai exhibir na sociedade o que ele aprende na escola, e para isso faz-se necessário possibilitar-lhe a autonomia necessária para a efetiva participação no ambiente em que ele se encontrar.

Portanto, é crucial, repensar a disposição dos conteúdos e atividades do livro didático, da mesma forma, e não menos importante é necessário anterior ao trabalho do professor em sala de aula, um trabalho direcionado ao professor visando o conhecimento de técnicas inovadoras, criativas e dinâmicas que acompanhem o novo método de ensino e desperte no discente a consciência da importância, para a vida, de aprender o conteúdo gramatical.

Mediante tantas expectativas referentes às metodologias inovadoras por parte dos docentes, onde se encaixa o livro didático, importante ferramenta de apoio, nesse processo de ensino aprendizagem? Qual a perspectiva de gramática é enfocada no livro didático? Os conteúdos e atividades nele apresentados englobam a prática de Análise Linguística? Essas são algumas das questões norteadoras deste trabalho e servirão de base para as futuras conclusões sobre o ensino da língua materna nas escolas brasileiras.

1.4 Livro didático no Ensino Médio

Atualmente o livro didático exerce um importante papel em sala de aula e divide seu universo com vários outros materiais destinados à inovação e efetivação do ensino das disciplinas curriculares. E, embora contando com o apoio de outros materiais didáticos, o LD é um instrumento de ensino que tem sua importância e serventia assegurados no universo escolar e é considerado um importante aliado do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Em específico, nas aulas de Língua Portuguesa, o livro didático é objeto de várias discussões, já foi alvo e ainda hoje passa por uma série de mudanças no que diz respeito à forma ideal de oferecer seus conteúdos e atividades. A discussão está totalmente relacionada à dicotomia entre um ensino tradicional e um ensino que privilegie a prática de análise linguística.

Até chegar às escolas públicas brasileiras, inclusive no ensino médio, última etapa da educação básica a trabalhar com o LD, esse importante instrumento de ensino passou por vários processos de (re)elaboração com o intuito de suprir as necessidades fundamentais para a obtenção de ensino de qualidade.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado em 2004 com o objetivo de distribuir o livro didático para alunos do ensino médio. Inicialmente foram distribuídos livros de português e matemática. A Resolução nº 38 do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil.

O programa estendeu a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná que desenvolvem programas próprios.

Desde o início, na implantação da primeira legislação de controle e distribuição do LD em 1938 cogitou-se o verdadeiro objetivo de tal criação. Para Santos (2007) a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) visava o controle político e ideológico mais do que os próprios objetivos da educação, portanto para esse autor os reais objetivos estavam mascarados por ideais falsos. Com a efetivação dessa legislação em 1945 surgiu a impressão que a partir daquela data caberia aos professores a escolha dos livros didáticos destinados a sala de aula, o que antes não existia, pois, essa função segundo Batista (2011) ficava a cargo do governo cabendo ao professor somente a responsabilidade de transmitir os conteúdos aos discentes.

Da mesma maneira para Freitag, Costa e Motta (1989, p.11 *apud* Dominguni, 2010, p. 8-9) a história do livro didático no Brasil “não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade”. Isso só reafirma o monopólio na educação, que por décadas, foi mantida segundo os critérios das classes dominantes, tal situação também se refletia nos livros didáticos.

Por muito tempo a educação, de maneira geral, foi baseada na hegemonia cultural, contemplando somente os interesses das classes privilegiadas. Da mesma forma, por muitos anos, o livro didático destinado ao ensino da língua portuguesa foi elaborado seguindo um padrão que se acreditava ser o correto, sem manter, na sua estrutura, relação com situações comuns ao discente, sendo totalmente voltado para conteúdos gramaticais sem nenhum tipo de contextualização.

O propósito do ensino de línguas mudou. Percebeu-se a necessidade de um ensino voltado para situações reais de comunicação, para isso foi vista a necessidade de relacionar o conteúdo à realidade do aluno, foi proposto dessa forma uma nova maneira de ensinar a língua falada embasada na concepção sociointeracionista, que visa um ensino contextualizado, considerando a cultura dos discentes de maneira a somente aprimorá-la. No entanto, é perceptível que a tradição ainda se mantém forte; ao analisar questões do livro didático verificamos a presença marcante da forma tradicional na elaboração das questões que são apresentadas, por várias vezes, puramente na forma normativa e prescritiva.

2 METODOLOGIA

Trataremos nessa seção das possibilidades, por nós utilizadas, para viabilizar a nossa pesquisa, de maneira a justificar os meios, por nós selecionados, para teorizar tal pesquisa e reforçar os resultados obtidos.

2.1 Universo de pesquisa

1



Figura 1: Capa do Livro Didático

O universo de pesquisa deste trabalho é o livro do 3º Ano do Ensino Médio pertencente a coleção Português Contemporâneo 3: Diálogo, Reflexão e Uso elaborado por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien; 1ª edição 2016; editora Saraiva. Escolhemos essa coleção porque é a utilizada nos três anos de ensino médio das duas escolas estaduais do município de Triunfo/PE e foi o livro didático trabalhado durante nosso Estágio Supervisionado Obrigatório III, portanto mantivemos com ele, por um certo período, contato constante no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.

2.2 Corpus/Procedimentos para coleta de material

O livro correspondente ao 3º Ano do Ensino Médio da coleção em análise está dividido em quatro unidades temáticas por volume, alicerçado na associação dos eixos de Literatura, Língua e Linguagem, Produção de Texto e Oralidade, sendo esta última ofertada em menor

¹ As figuras utilizadas para análise neste trabalho são retiradas do livro didático Português Contemporâneo 3: Diálogo, Reflexão e Uso de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. São Paulo: Saraiva, 2016.

proporção. Cada unidade apresenta temas variados e subdivide-se em três capítulos que estão organizados em três seções cada um: Literatura (foco no texto, foco no texto e conexões), Língua e Linguagem (foco no texto, reflexões sobre a língua, texto e comunicação) e Produção de texto (foco no texto, hora de escrever). Ao final de cada unidade existe a proposta de realização de um Projeto além do acréscimo de outra seção intitulada: “Por dentro do Enem e do Vestibular”.

Dentre os eixos ofertados no livro em cada seção, escolhemos para análise três deles 1. *reflexões sobre a língua*, 2. *foco no texto*, 3. *texto e enunciado* que abordam, majoritariamente, questões gramaticais sem contextualização, presentes na seção *Língua e Linguagem*, que é o aspecto sobre o qual nos debruçaremos.

Encontramos situações de confronto entre os objetivos da análise linguística (teoria) e a prática do ensino de língua portuguesa nas unidades um e dois do livro didático, portanto focaremos em atividades presentes nessas unidades na seção já mencionada com a finalidade de analisar os conteúdos e atividades, para assim oferecermos resultados reais e consistentes sempre embasados teoricamente.

UNIDADE 1		RUPTURA E CONSTRUÇÃO	
■ CAPÍTULO 1 - O PRÉ-MODERNISMO - CONCORDÂNCIA VERBAL - O CONTO			
LITERATURA: O PRÉ-MODERNISMO	14	Reflexões sobre a língua	14
Augusto dos Anjos	15	Texto e enunciação	14
Foco no texto: "O deus verme" e "Idealismo"	16	PRODUÇÃO DE TEXTO: O CONTO MODERNO E CONTEMPORÂNEO	16
Lima Barreto	18	Foco no texto: "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan	16
Triste fim de Policarpo Quaresma	18	Hora de escrever	16
Foco no texto: trecho de Triste fim de Policarpo Quaresma	18	■ CAPÍTULO 3 - A GERAÇÃO DE 22 - REGÊNCIA VERBAL - O CONTO FANTÁSTICO	64
LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCORDÂNCIA VERBAL	23	LITERATURA: A GERAÇÃO DE 22	64
Foco no texto: "Dois e dois: quatro", de Ferreira Gullar	23	Oswald de Andrade	65
Reflexões sobre a língua	25	Mário de Andrade	66
A concordância ideológica ou silepse	26	Macunaima: o herói sem nenhum caráter	66
As concordâncias dos verbos impessoais e do verbo ser	27	Foco no texto: trecho de Macunaima	66
Texto e enunciação	28	Manuel Bandeira	70
PRODUÇÃO DE TEXTO: O CONTO	30	Foco no texto: "Andorinha", "Momento num café" e "Nova poética", de Castro Alves	70
Foco no texto: "Nós choramos pelo Cão Tírnoso", de Onjaki	30	Entre textos: "O laço de fita", de Castro Alves; "Amor", de Oswald de Andrade	73
Hora de escrever	35	LÍNGUA E LINGUAGEM: REGÊNCIA VERBAL	75
■ CAPÍTULO 2 - O MODERNISMO - CONCORDÂNCIA NOMINAL - O CONTO MODERNO E CONTEMPORÂNEO	38	Foco no texto: cartaz de campanha de doação de sangue	75
LITERATURA: O MODERNISMO	38	Reflexões sobre a língua	76
Foco na imagem: A fonte, de Marcel Duchamp; O grito, de Edvard Munch; Corrente de cachorro em movimento, de Giacomo Balla; As senhoritas de Avignon, de Pablo Picasso; Persistência da memória, de Salvador Dalí	38	Texto e enunciação	80
O contexto de produção e recepção do Modernismo	40	PRODUÇÃO DE TEXTO: O CONTO FANTÁSTICO	82
Meios de circulação	41	Foco no texto: "O retrato oval", de Edgar Allan Poe	82
O Modernismo em contexto	41	Hora de escrever	82
Movimentos e manifestos	41	POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR	96
Foco no texto: fragmento do "Prefácio interessantíssimo", de Mário de Andrade; poemas de Oswald de Andrade	42	PROJETO: ANTOLOGIA DE CONTOS, MINICONTOS E CONTOS FANTÁSTICOS MULTIMODAIS	96
Entre saberes	45		
Conexões: O japonês e A mulher de cabelos verdes, de Anita Malfatti; "Paranoia ou mistificação?", de Monteiro Lobato	48		
LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCORDÂNCIA NOMINAL	51		
Foco no texto: anúncio	51		

Figura 2: 1ª unidade para análise: Seção “Língua e linguagem”

UNIDADE	2	PALAVRA E PERSUASÃO
■ CAPÍTULO 1 – A GERAÇÃO DE 30: GRACILIANO RAMOS - REGÊNCIA NOMINAL - O DEBATE DELIBERATIVO		
LITERATURA: A GERAÇÃO DE 30: GRACILIANO RAMOS	100	
O contexto de produção e recepção da produção literária da geração de 30	101	
Meios de circulação	102	
O Modernismo em contexto	102	
O romance de 30	102	
Rachel de Queiroz	102	
Graciliano Ramos	103	
Foco no texto: trecho de <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos	103	
Entre textos: fragmento do poema "O retrato do sertão", de Patativa do Assaré, e canção "Segue o seco", de Carlinhos Brown	107	
Entre saberes	110	
Mundo plural	113	
LÍNGUA E LINGUAGEM: REGÊNCIA NOMINAL	115	
Foco no texto: fôlder da Delegacia da Mulher	115	
Reflexões sobre a língua	117	
Texto e enunciação	120	
PRODUÇÃO DE TEXTO: O DEBATE DELIBERATIVO	122	
Foco no texto: transcrição de trecho de uma reunião deliberativa na Câmara dos Deputados	122	
Hora de escrever	126	
■ CAPÍTULO 2 – A GERAÇÃO DE 30: JOSÉ LINS DO REGO, JORGE AMADO E ÉRICO VERÍSSIMO – CRISE – RELATÓRIO E CURRÍCULO		
LITERATURA: JOSÉ LINS DO REGO, JORGE AMADO E ÉRICO VERÍSSIMO	130	
José Lins do Rego	131	
Fogo morto	131	
Foco no texto: fragmento de <i>Fogo morto</i>	131	
Jorge Amado	134	
<i>Capitães da Areia</i>	134	
Foco no texto: trecho de <i>Capitães da Areia</i>	134	
Érico Veríssimo	138	
<i>O tempo e o vento</i>	139	
Foco no texto: trecho de "Um certo capitão Rodrigo"	139	
LÍNGUA E LINGUAGEM: CRISE	143	
Foco no texto: cartaz do Conselho Federal de Psicologia	143	
Reflexões sobre a língua	144	
Texto e enunciação	147	
PRODUÇÃO DE TEXTO: RELATÓRIO E CURRÍCULO	149	
O relatório	149	
Foco no texto: "Relatório do 4º Encontro da Comunidade de Desenvolvimento"	149	
Hora de escrever	152	
O currículo	153	
Hora de escrever	153	
■ CAPÍTULO 3 – A GERAÇÃO DE 30 - COLOCAÇÃO PRONOMINAL - CARTAS ARGUMENTATIVAS		
LITERATURA: A GERAÇÃO DE 30: CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	155	
A poesia de 30	156	
Carlos Drummond de Andrade	156	
Foco no texto: "Coração numeroso" e "A noite dissolve os homens"	157	
LÍNGUA E LINGUAGEM: COLOCAÇÃO PRONOMINAL	161	
Foco no texto: "Abraçando árvore", de Antonio Prata	161	
Reflexões sobre a língua	163	
Texto e enunciação	167	
PRODUÇÃO DE TEXTO: AS CARTAS ARGUMENTATIVAS DE SOLICITAÇÃO E DE RECLAMAÇÃO	168	
A carta de solicitação	168	
Foco no texto: carta de solicitação	168	
A carta de reclamação	169	
Foco no texto: carta de reclamação	169	
Hora de escrever	171	
POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR	174	
PROJETO: CIDADANIA EM DEBATE	178	

Figura 3: 2ª unidade para análise: Seção “Língua e linguagem”

A tabela a seguir traz uma visão geral da seção para análise do livro do 3º Ano do EM, enfatizando o tema de cada eixo de ensino da seção “Língua e Linguagem” bem como as respectivas páginas que correspondem aos conteúdos e/ou atividades a serem analisados:

Tabela2: Visão geral dos eixos para análise no livro do 3º Ano do EM

<i>Título da Unidade</i>	<i>Capítulo</i>	<i>Eixo da seção de Língua e Linguagem</i>	<i>Tema</i>	<i>Páginas da seção</i>
1 Ruptura e Construção	1-Pré-Modernismo, Concordância verbal, O conto	Foco no texto/Reflexões sobre a língua	Concordância Verbal	24-25-27-28
1 Ruptura e Construção	3- A Geração de 22, Regência Verbal, O conto fantástico	Foco no texto/ Texto e enunciação	Regência verbal	76-81

2 Palavras e Persuasão	1-Regência Nominal – O debate deliberativo	Foco no texto	Regência nominal	116
2 Palavras e Persuasão	2-Crase, Relatório e currículo	Foco no texto	Crase	144
2 Palavras e Persuasão	Colocação pronominal – cartas argumentativas	Reflexões sobre a língua	Colocação pronominal	163

Fonte: Tabela feita por a autora

A coleta dos dados com os professores, outro artifício por nós utilizado para a obtenção de maiores informações referente a coleção, se deu a partir de “entrevistas semiestruturadas”. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), essa forma de coleta de dados é caracterizada por apresentar um roteiro de questões pré-determinado, que servirá de base para que a entrevista se realize. Além disso, a predefinição de um roteiro facilitará a organização e análise dos dados. Contudo, as questões selecionadas e definidas seguem uma formulação flexível, podendo ser alteradas dependendo do discurso dos sujeitos e da dinâmica da entrevista. Dessa forma, pode-se acrescentar ou retirar questões a depender desses fatores.

Observamos que a entrevista semiestruturada seria a melhor opção para os fins da nossa pesquisa, pois nos permitiu uma maior liberdade para reformular questões e solicitar mais informações aos professores, na medida em que achássemos necessário. Uma entrevista fechada não nos permitiria essa flexibilidade e limitaria muito as respostas dos professores.

Em contrapartida, ao seguir um roteiro predefinido, a entrevista semiestruturada, nos ajudou a não nos esquecermos de fazer as perguntas que jugamos importantes, fazendo com que não nos afastássemos dos propósitos da pesquisa.

A seguir apresentamos o roteiro das perguntas que foram utilizadas por nós durante as entrevistas com os professores anteriormente citados:

Perfil do professor:

- Qual a sua área de formação? (curso e ano de conclusão)
- Possui pós-graduação? Se sim, qual o ano de conclusão?

- Há quantos anos a senhora trabalha em educação?
- Quais disciplinas já ministrou?
- Atualmente em qual escola a senhora trabalha e em qual(s) série/ano leciona?

Aspectos relacionados à adoção da coleção Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso:

- Como a senhora utiliza o livro didático em suas aulas?
- Como os conteúdos para serem trabalhados são escolhidos?
- Quais os critérios adotados para a escolha dessa coleção?
- Os professores de Língua Portuguesa participam da escolha do livro didático?
- Como, na sua opinião, os conteúdos de cunho gramatical são ofertados no livro?
- Sobre a disposição de conteúdos e atividades, predomina o método tradicional de ensino ou a análise linguística? Esse método está dando certo?
- De forma geral, como a senhora avalia a coleção?

2.3 Procedimentos de análise

A trajetória da análise consiste em fases específicas e com resultados fundamentais para confirmar nossa percepção referente ao livro didático em sala de aula.

Subdivide-se em dois momentos. Primeiramente faremos a análise contextual, com a qual objetivamos compreender como a coleção, de modo geral, é apresentada e reconhecida por seus autores como por leitores externos, estabelecendo comparação entre as opiniões expostas. Para isso, verificamos a análise realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018) sobre a coleção, dirigimos um questionário para duas professoras da área, sobre a aceitabilidade do livro didático em questão para o ensino da língua materna no ensino médio. Além disso, investigamos o manual do professor, existente no final do livro do 3º Ano; analisamos conteúdos e atividades segundo teorias existentes referentes ao ensino da língua materna.

A entrevista com as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio facilitou a nossa compreensão sobre como se dá a escolha dos livros para o trabalho em sala de aula, além de obtermos a opinião de ambas referente à coleção utilizada nas escolas estaduais do município de Triunfo/PE.

Portanto, a entrevista foi realizada com duas professoras da rede pública/estadual da escola Monsenhor Luiz Sampaio, ambas trabalham no ensino médio e para melhor compreendermos o perfil das mesmas, elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 3: Caracterização dos professores entrevistados

	<i>Idade</i>	<i>Formação docente</i>	<i>Tempo de ensino</i>	<i>Série</i>	<i>Rede de ensino</i>	<i>Faixa etária dos alunos</i>
Prof. ^a A	38	- Licenciatura Plena em Letras; - Pós-graduação em Planejamento Educacional.	14 anos	Ensino Médio (1º, 2º e 3º Anos “A”)	Estadual	14 a 18 anos
Prof. ^a B	51	- Licenciatura Plena em Letras; - Pós-graduação em Língua Portuguesa.	17 anos	Ensino Médio (1º, 2º e 3º Anos “B”)	Estadual	14 a 18 anos

Fonte: Tabela feita por a autora

Como se observa na tabela, as duas professoras possuem especialização e exercem a profissão há muitos anos, portanto é coerente afirmarmos que ambas possuem uma visão ampla do ensino além de conhecimento, teórico e prático, para opinar sobre a escolha e qualidade dos livros com os quais trabalham, a partir das perspectivas dos órgãos oficiais sobre o ensino da língua materna como também expondo a sua opinião sobre as necessidades da sua sala de aula.

Posteriormente, realizaremos a análise textual na qual analisaremos os eixos presentes na seção “Língua e Linguagem” com base no que afirma Bezerra e Reinaldo (2013) sobre a Análise Linguística e nas diferenças propostas por Mendonça (2006) entre o ensino de gramática normativa e análise linguística. Nesse sentido, pretendemos reconhecer a perspectiva de gramática presente no livro.

A seguir apresentaremos as análises contextual e textual, respectivamente, bem como os resultados oriundos desta pesquisa.

3 ANÁLISE

3.1 Análise contextual

O livro em análise, como já mencionado, pertence à coleção Português: *Contemporâneo*. Tal coleção foi aprovada no processo seletivo do Programa Nacional do Livro Didático 2018 (PNLD/2018), sendo apresentadas em forma de resenha, momento em que são enfatizados os pontos positivos e negativos da obra; portanto, mais uma possibilidade para o trabalho acadêmico com as últimas turmas do ciclo da educação básica.

De acordo com a avaliação do Guia, a coleção configura, de modo geral, um bom instrumento para o ensino de língua materna, valoriza a leitura e a escrita através da variedade de gêneros textuais e propostas de produção de texto. No entanto, a oralidade não dispõe do mesmo espaço específico no decorrer das atividades como os demais eixos da língua, ela tem seu espaço garantido somente ao término de cada unidade na seção “Projetos” que possibilita diversas formas dinâmicas de expressão e interação entre os alunos.

Sobre o eixo *Leitura* especificamente, o Guia afirma que as perspectivas desse eixo não são expostas claramente, mas “predominam comandos para a simples leitura, sem maiores explicações contextuais, formais, etc., que preparem realmente para a leitura do texto” (PNLD,2018, p.38), o que mediante a proposta do ensino atual de incentivo à prática da leitura, pode ser considerado algo a ser reavaliado pelos autores da obra. Nesse sentido, o Guia orienta que os professores com o intuito de alcançar melhores resultados, dedique “uma atenção a esclarecer melhor os objetivos da prática leitora e da atividade de leitura proposta”.

Sobre a seção “Língua e linguagem”, em que se baseia a nossa análise, consiste nos estudos voltados para os conhecimentos linguísticos e em cada capítulo se subdivide em: *Foco no texto*, *Reflexões sobre a língua* e *Texto e enunciação*; em todos esses subtópicos encontramos situações voltadas ora para momentos de interação/reflexão ora para o ensino tradicional de gramática, sem contextualização ou condições reflexivas, apenas classificatórias, caracterizando uma mistura de propostas didáticas o que, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p.52) configura uma “tendência conciliadora” em relação aos estudos das unidades da língua. Reforçando a nossa afirmação, referente a presença do método tradicional de ensino na obra o PNLD (2018) avalia a coleção da seguinte maneira:

A perspectiva tradicional de estudos da língua também comparece na coleção ao se observar o estudo da morfologia e da sintaxe, além do estudo do uso da pontuação, da acentuação e da ortografia, em que a sistematização de questões gramaticais se faz

com algumas atividades que se estruturam sobre frases soltas, descontextualizadas, não possibilitando muita reflexão sobre os usos da língua. (BRASIL, 2018, p.40)

O resultado avaliativo do PNLD/2018 supracitado apresenta “as falhas da coleção” no que concerne o ensino de gramática descontextualizado, que, segundo esse Guia, podem interferir na formação do aluno como sujeito ativo, visto que o mesmo necessita de situações de interação e reflexão que impulsionem o desenvolvimento do senso crítico bem como a consciência da necessidade de aprender gramática, essencialmente partindo das próprias produções de texto dos próprios discentes. Sobre isso os PCNEM (BRASIL, 2006) afirmam:

Vale ressaltar que essa consciência só se alcança em razão de o aluno ser orientado, nas práticas de ensino e de aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer a contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente linguísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto[...]. (BRASIL, 2006, p. 31)

Ainda tomando a avaliação do PNLD/2018 sobre a coleção, percebemos que esta vai de encontro às percepções dos autores do livro que afirmam, no manual do professor, serem todos os conteúdos gramaticais da coleção Português Contemporâneo “sempre trabalhados de forma contextualizada e por uma perspectiva textual e enunciativa”. (Manual do professor, p. 34)

Verificamos ainda o esforço dos autores em promover um ensino diversificado e inovador relacionando gramática, literatura e produção de texto. A diversidade de textos ofertados na coleção é perceptível, o que conta como ponto positivo, no entanto quando focamos no ensino de gramática normativa verificamos inúmeras dificuldades em os autores promoverem tal ensino a partir do texto; por muitas vezes o texto está presente na proposta do enunciado, entretanto a atividade gramatical apresentada não faz referência a ele, sendo, nesse sentido, o texto usado como pretexto.

Na perspectiva do PNLD (2018), a coleção em foco não apresenta falhas acentuadas em eixo específico a que se submete o ensino da língua, o Guia apenas aponta em cada abordagem a carência existente e, com o intuito de suprir essa defasagem, divide/estende a responsabilidade do ensino também a prática diária do professor.

Sobre as professoras entrevistadas, ambas são da mesma escola, mas com aulas em séries/anos distintos do ensino médio, apresentam concepções semelhantes entre si, em relação a avaliação da coleção em análise. Ambas concordam em relação a diversidade de gêneros textuais existentes e da presença de atividades diferenciadas que impulsionam a dinâmica das aulas. Sobre a relação entre os eixos da língua, afirmam que os livros contemplam às exigências do ensino inovador e não veem outra forma de ensinar conteúdos gramaticais diferente da

ofertada no livro, portanto para essas docentes, assim como para os autores da coleção, existe uma dificuldade em promover/reconhecer um ensino contextualizado de gramática e, portanto, há uma nítida tendência para o ensino tradicional. Essa concepção das professoras é totalmente contrária às propostas de ensino dos PCNEM (2006) e critérios avaliativos do PNLD/2018 que priorizam a formação do aluno como “ser capaz de exercer sua plena participação social”. PNLD (BRASIL, 2018, p.09), sendo necessário para isso um ensino contextualizado.

Diante da diversidade avaliativa acerca da coleção Português Contemporâneo, analisamos a seguir unidades do livro didático do 3º Ano com o propósito de verificar como as questões gramaticais estão apresentadas nele, bem como até que ponto as descrições atribuídas à coleção realmente se efetivam no livro.

Partindo dos dados recolhidos referentes ao ensino, momento em que nos baseamos nas interpretações de órgãos oficiais da educação, autores da obra e professores através de entrevistas sobre a coleção de livros didáticos selecionada para uso nas escolas do município nas séries do ensino médio, apostamos na análise qualitativa, que segundo Bauer e Gaskell (2002) lida com interpretações das realidades sociais e apresenta como estratégias de pesquisa o texto, a interpretação e a entrevista em profundidade.. Da mesma forma analisamos especificamente o livro referente ao 3º Ano do Ensino Médio, com o propósito de verificar, através da interpretação das informações disponíveis no mesmo, em qual tendência enquadrá-lo baseado no estudo das unidades da língua.

3.2 Análise textual

Para análise textual do livro didático do 3º Ano do Ensino Médio, partiremos das concepções de Bezerra e Reinaldo (2013) sobre análise linguística e das diferenças expostas por Mendonça (2006) referente a proposta de análise linguística e o ensino tradicional de gramática normativa.

Ao analisarmos a tabela 1 (p.21) verificamos pontos marcantes da análise linguística, a autora seleciona nove no geral, entretanto focamos em três, que ao nosso ver, contempla todos os requisitos dessa prática de ensino, são eles: 1 – Concepções de língua, 2 – Integração entre os eixos de ensino e 3 – Metodologia, sendo esses suficientes para realizarmos a nossa análise e verificarmos como estão dispostos os conteúdos de ensino gramatical no livro didático.

Essas três categorias de análise englobam o trabalho didático em diversas esferas: na prática de leitura, produção de texto (escrito/oral) e análise linguística; portanto os seis pontos

restantes, característicos da análise linguística, podem ser enquadrados nos três aqui expostos, por se tratarem de categorias menos abrangentes.

Portanto, os resultados da nossa análise do LD serão baseados na verificação de como os conteúdos foram ofertados em relação aos três requisitos/categorias citados anteriormente.

Partindo para o livro didático em si, na seção “Reflexões sobre a Língua”, são apresentadas explicações referentes aos conteúdos propostos no capítulo, onde toda a explicação é realizada através de frases soltas, essa metodologia de classificação também é refletida na elaboração das atividades propostas (exercícios) que embora retiradas do texto, não demonstram panorama reflexivo. Vejamos a seguir como ocorrem essas situações no livro:

Exemplo 1: Sujeito composto formado por elementos claramente distintos

*O verbo vai para o plural:

Crise econômica e crise política *assolam* diversos países atualmente.

Sujeito formado por nomes que só tem forma plural

*O verbo concorda com o artigo que acompanha o nome ou fica no singular se o nome dispensa a presença de artigo:

Vassouras *se localiza* a pouco mais de 100 km do Rio de Janeiro. (p.25)

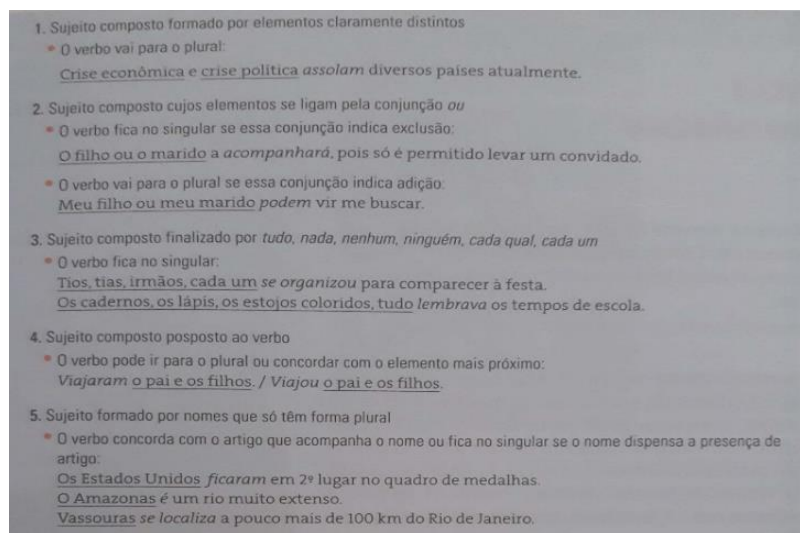


Figura 4: Conteúdo explicativo a partir de metodologia transmissiva

Exemplo 2: próclise: pronome colocado antes da forma verbal. Ex.: “sempre me pre- dispõe”.

ênclise: pronome colocado depois da forma verbal. Ex.: “lançou-me a ideia”.

mesóclise: pronome colocado no meio da forma verbal. Ex.: “ir-me-ia emprestar”. (p.163)

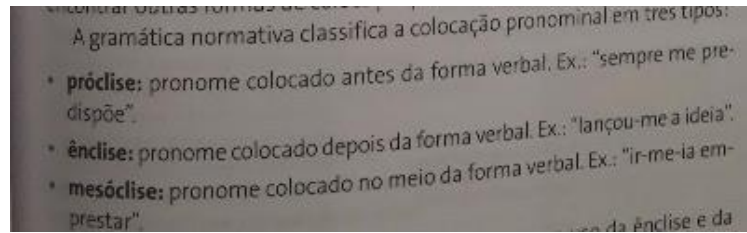


Figura 5: Conteúdo explicativo em que em primeiro lugar veio a regra só depois o exemplo

Exemplo 3: Releia o trecho a seguir.

“Só existia pai, e a filharada comia apenas macarrão e ovo frito”

Reescreva-o fazendo as devidas alterações e substituindo:

- o verbo *existir* pelo verbo *haver*
 - a palavra *pai* por *pai e avô*
 - o verbo *existir* pelo verbo *haver* e a palavra *pai* por *pai e avô*
- a *filharada* por os *filhos* (p. 28)

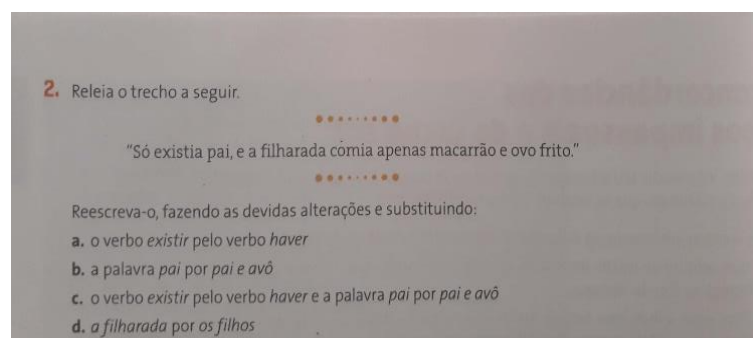


Figura 6: Atividade a partir de frase solta em que não há contextualização

Exemplo 4: Coloque-o na ordem padrão. (p.24)

Quais formas verbais estão no singular e quais estão no plural? Justifique esse emprego (p.24)

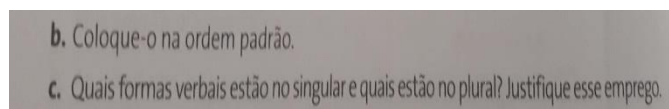


Figura 7: Atividade classificatória, sem panorama reflexivo

Exemplo 5: Observe as formas verbais em destaque.

Qual é o sujeito de cada uma delas?

Qual é o complemento de cada uma delas? (p. 76)

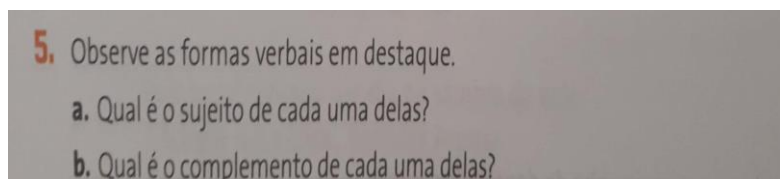


Figura 8: Atividade em que o texto foi utilizado como pretexto

Exemplo 6: Indique quais nomes derivam dos seguintes verbos: chegar, disputar, perder, cortar, embarcar. (116)

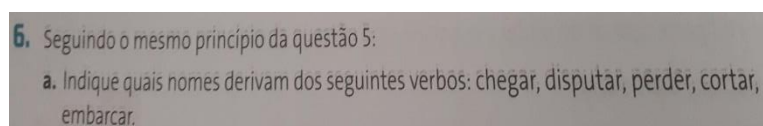


Figura 9: Atividade sem panorama reflexivo, apenas de identificação

Nos exemplos 1 e 2, as normas gramaticais já estabelecidas antecedem à reflexão, portanto não permitindo que o discente atue ativamente nessa construção de significado. O texto apareceu no início do capítulo, no entanto não serviu de base para a inserção do conteúdo gramatical, que foi lançado através de frases soltas sem nenhuma contextualização. Assim, percebemos nitidamente a presença de frases inventadas em que as unidades privilegiadas propostas para a análise nessa situação podem ser a frase, o período, a palavra, mas em hipótese alguma, o texto.

De acordo com Mendonça (2006) esse tipo de explicação expositiva, objetiva apenas a classificação ou identificação dos termos, não sendo incentivada a ação reflexiva pelo discente. Da mesma forma percebemos que tais explicações partem do geral para o particular, isto é, da regra para o exemplo, o que não permite ao aluno criar suas próprias expectativas sobre o conteúdo.

Em consonância com a autora, podemos entender ainda que o aspecto que reforça a predominância do método tradicional de ensino no livro em análise é a presença marcante da “exposição de frases e períodos (ora inventados, ora retirados dos textos de leitura) para identificação e classificação dos termos” (p. 210), sendo essa maneira de ofertar conteúdos e atividades, pelos autores da coleção, especificamente no livro do 3º Ano, entendida, pela sua recorrência, como estratégia mais usada, no ensino de gramática.

Percebemos ainda as atividades sendo propostas a partir de frases “retiradas de um texto de leitura, transformando em pretexto para análise gramatical tradicional” (exemplos 3, 4, 5 e 6). Mendonça (2006, p.210)

Ainda de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013) em atividades dessa espécie não se trata de estudar a construção ou os sentidos do texto, mas de reconhecer nele o elemento gramatical em foco.

Outro aspecto presente no livro que demonstra a sua inclinação para o método tradicional de ensino são as explicações e atividades propostas desenvolvidas sob um conceito de norma-padrão, situação em que a língua é concebida como estrutura invariável; também é proposta através de frases soltas.

Os exemplos a seguir comprovam a tendência tradicional do livro didático através da análise da disposição das explicações e atividades propostas:

Exemplo 7: Qual é o único trecho que não segue a ordem padrão do português escrito (sujeito + verbo + complemento)? (p.24)

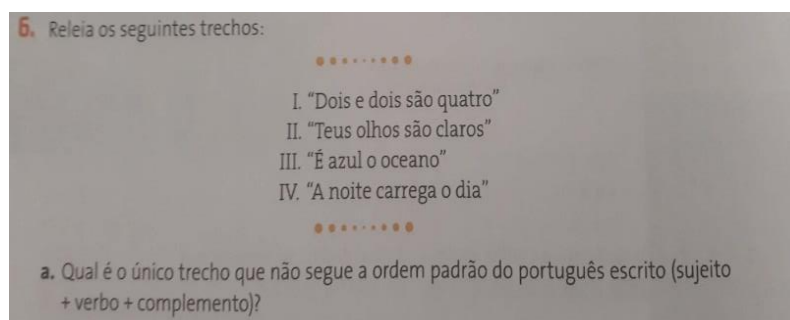


Figura 10: Atividade voltada para a estrutura da língua materna e não para o uso

Exemplo 8: Reescreva-os segundo a norma-padrão, substituindo: (p.24)

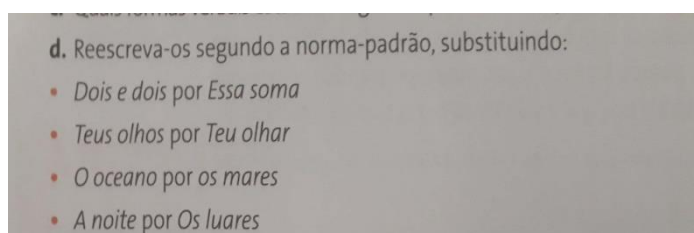


Figura 11: Atividade que admite o conceito de norma-padrão na língua materna

Exemplo 9: Quais das opções a seguir são consideradas adequadas à norma-padrão segundo a gramática normativa? (p.163)

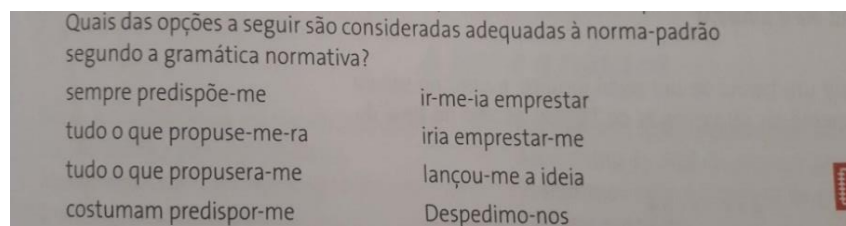


Figura 12: Atividade que atende exclusivamente à gramática normativa

Exemplo 10: São verbos impessoais: os que indicam fenômeno da natureza; haver com sentido de existir; haver, fazer estar, ir indicando tempo. (27)

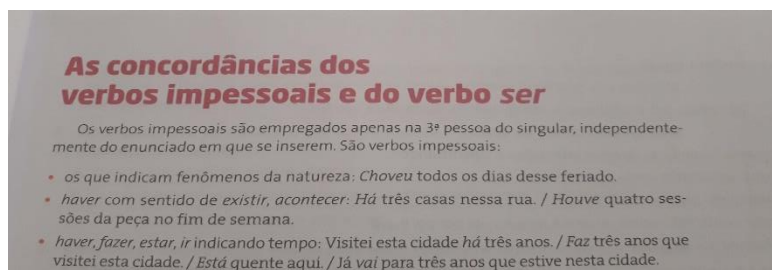


Figura 13: Conceito abordado isoladamente e em sequência mais ou menos fixa

Existem momentos específicos para o tratamento da variedade linguística, como por exemplo em determinados momentos em que o livro didático traz: “A concordância nominal e as variedades linguísticas” e nos conteúdos intitulados de “Análise linguística” na própria seção em análise. No entanto, do ponto de vista da análise linguística, essa questão não deve ser tratada isoladamente, após uma explicação descontextualizada, mas sim conjuntamente com os conteúdos propostos.

Embora possamos perceber momentos em que os autores expõem questões de cunho gramatical que podem levar à reflexão, tal fato ocorre esporadicamente, como verificamos a seguir na seção “Foco no texto”:

Exemplo 11: Levante hipóteses: Por que o termo *arteiro* está entre aspas? Justifique sua resposta com base no texto do cartaz. (p. 144)

3. Levante hipóteses: Por que o termo *arteiro* está entre aspas? Justifique sua resposta com base no texto do cartaz.

Figura 14: Atividade que induz à reflexão

No caso acima, o conteúdo estudado é “Crase” e mesmo que a proposta de atividade seja iniciada por “Levante hipóteses”, que sugere uma ação reflexiva por parte do discente, a justificativa (resposta) será embasada mediante a regra prescrita pela gramática normativa, isso o próprio livro comprova ao ofertar seus conteúdos baseados também na leitura das definições de conceitos; o que aparece na seção “Reflexões sobre a Língua”, onde o conteúdo propriamente dito, é apresentado ao aluno. Os exemplos a seguir comprovam essa afirmação:

Exemplo 12: **Crase** é a fusão de duas vogais idênticas, que ocorre na junção da preposição **a** com o artigo **a** ou com o pronome demonstrativo **a**. (p.144)

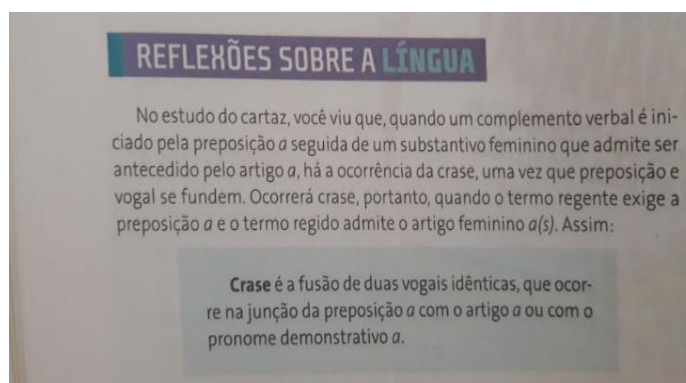


Figura 15: Conceito pré-determinado sobre “Crise”

Exemplo 13: **Colocação pronominal** é a posição do pronome oblíquo átono em relação ao verbo que ele acompanha. (p.163)

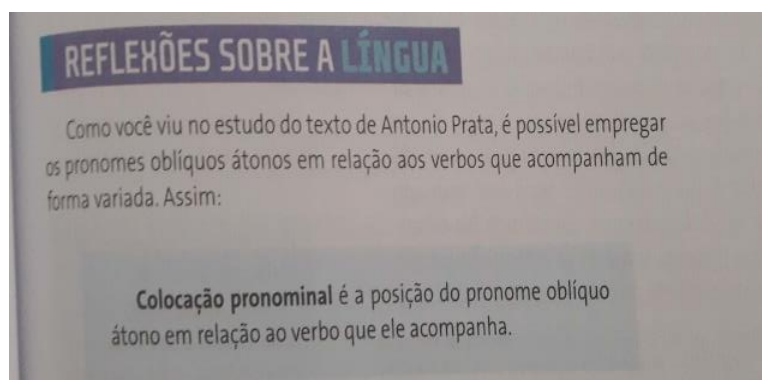


Figura 16: Conceito pré-determinado sobre “Colocação pronominal”

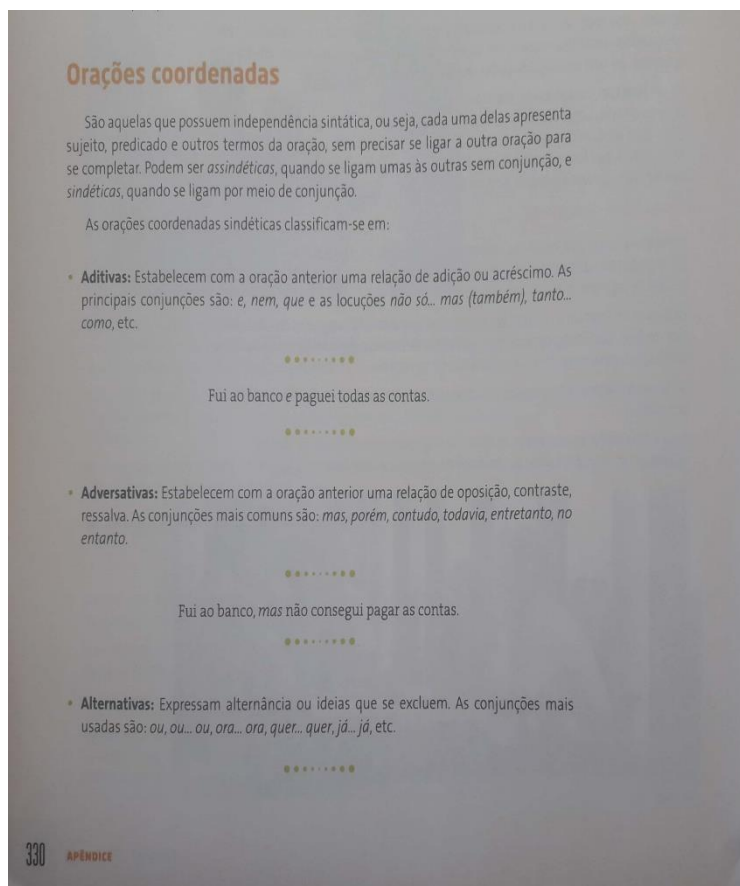
A partir dos exemplos expostos até o momento percebemos que a metodologia utilizada pelos autores do livro é sem indução à reflexão do discente, o que, para Mendonça (2006), configura a preferência pelos exercícios estruturais de identificação e classificação que não motivam a comparação e a reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido configurando uma análise de cunho estrutural e caracterizando assim a prática de ensino tradicional de gramática.

A partir desses exemplos podemos considerar que, de modo geral, o livro tem seu ensino centrado no ensino tradicional de gramática, pois além de oferecer conteúdo e atividades a partir de frases soltas (retiradas de trechos dos textos ou mesmo inventadas) e sem contextualização, dispõe de situações didáticas em que considera a língua como invariável, ao trazer o ensino, quase exclusivamente, baseado na norma-padrão da língua e situações com conceitos fixados como se existisse apenas uma forma “correta”, o que não induz o aluno à reflexão.

Ainda nessa perspectiva, verificamos inúmeras situações contrárias a prática de análise linguística; constatamos isso ao analisarmos o livro sob a perspectiva de Mendonça (2006) que afirma ser a aquisição da linguagem, sob a ótica da análise linguística, algo que ocorre “a partir da produção de contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro”. Sobre isso a autora ainda complementa: “O fluxo natural de aprendizagem: é da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical” (p.203), portanto em desacordo com os critérios apresentados no livro em análise.

Os autores também optaram por questões de cunho estrutural, não priorizando as questões abertas ou atividades de pesquisa o que possibilita apenas a classificação e identificação, resultando dessa maneira em palavras, frases ou períodos apenas como unidades privilegiadas, configurando, segundo Mendonça (2006) o ensino tradicional de gramática.

Uma seção do livro didático que apresenta de forma acentuada o conteúdo gramatical sem nenhum tipo de contextualização é o “Apêndice”. Trata da análise sintática do período composto, apresenta a classificação de todas as orações a partir de definições pré-estabelecidas que antecedem as frases soltas utilizadas na explicação do conteúdo, que segundo os autores da coleção é um artifício para consulta dos discentes sempre que for necessário, como veremos nas figuras a seguir:



**Figura 17: Apêndice: “Análise sintática do período composto”:
orações coordenadas**

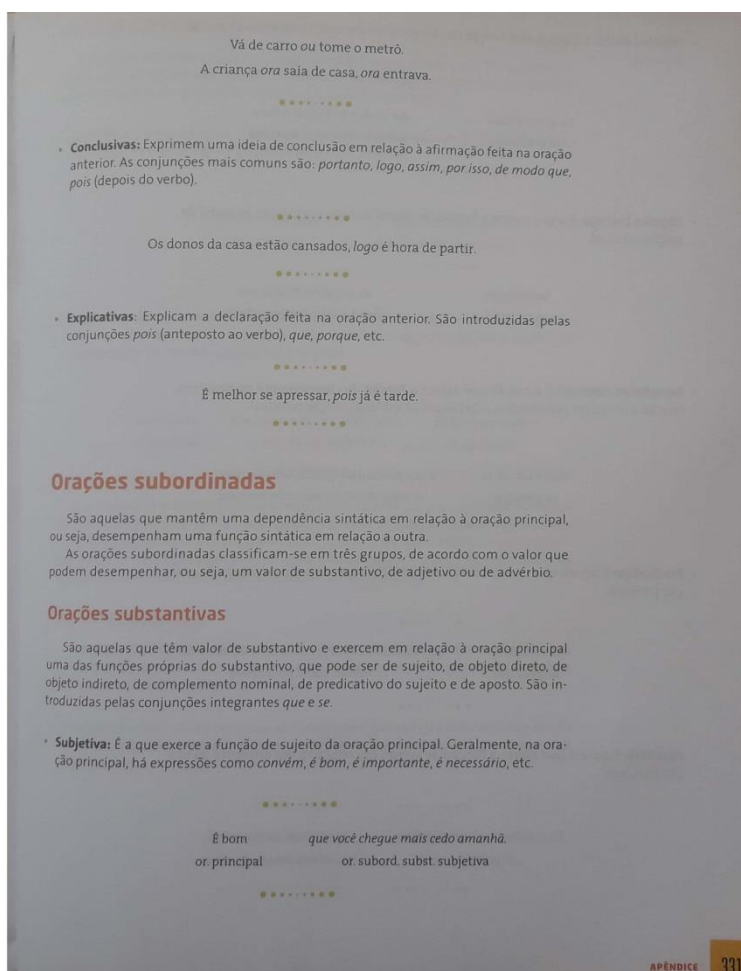


Figura 18: Apêndice continuação: orações subordinadas

Em algumas subseções presentes na coleção é perceptível o esforço dos autores em inserir aspectos de modernidade na obra, e que embora em alguns casos o objetivo não seja alcançado na íntegra, o tópico, a depender do título, já oferece uma sensação de inovação no ensino, é o caso da seção “Língua e linguagem” que constituem subseções, por exemplo “Reflexões sobre a língua” que analisamos anteriormente. A seção em estudo tem aspecto de ensino de gramática tradicional, porém o título da subseção remete a análise linguística.

Inicialmente, pela proposta dos autores da coleção, (presente no Manual do professor) a expectativa é de reflexões sobre a língua literalmente, porém verificando o tratamento do conteúdo gramatical nessa subseção percebemos a distância entre o significado do título e a realidade da obra.

Em outra subseção “Texto e enunciação” da mesma seção, está, em sua maioria, em acordo com os critérios da análise linguística mediante a perspectiva de apresentar situações

que permite ao aluno “ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve”, aponta Mendonça (2006, p. 214).

Essa proposta que apresenta situações tradicionais e modernas de ensino na mesma seção ou em seções independentes configura segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 57) a “tendência conciliadora de ensino”.

A atividade proposta a seguir é um exemplo que sugere formas distintas e aceitáveis de transmitir a mesma informação, partindo de contextos diferentes e adequações referentes ao uso da linguagem, portanto com características de reflexão e construção por parte do aluno, o que configura a análise linguística. Vejamos:

Exemplo 14: Reescreva o primeiro período da mensagem da Tarsila com o mesmo conteúdo, sem acrescentar informações, apenas adequando sua linguagem e ortografia aos dias atuais, nos seguintes contextos:

- a. cartão-postal enviado para um amigo.
- b. Legenda de uma foto enviada a um amigo pelo celular. (p. 81)

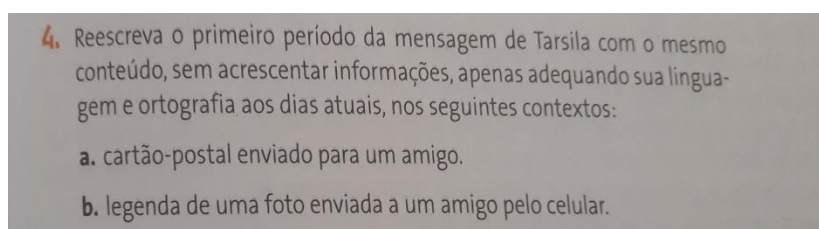


Figura 19: Atividade a partir do texto em que são admitidas variações

Apesar de a coleção oferecer situações que promovam a reflexão (exemplo 14), ainda é perceptível a dificuldade de desenvolver um ensino voltado para a análise linguística seja na produção de livros destinados ao ensino seja na prática docente.

A partir da terceira unidade, onde os conteúdos com maior teor gramatical existem em menor recorrência, pois já foram trabalhados anteriormente, verificamos que a seção “Língua e linguagem” vem acrescida do termo “Análise linguística” que nos permite entender que até então essa prática não existia. Ainda transmite a sensação de que os conteúdos gramaticais presentes no livro, como por exemplo: “Crase”, “Colocação Pronominal”, “Concordância Verbal”, “Regência verbal” não foram trabalhados a partir dessa perspectiva. Essa impressão, temos ao verificar/folhear o livro superficialmente, no momento em que partimos para a análise

mais aprofundada constatamos através de situações concretas do próprio livro, que é essa a real situação.

Portanto, embora o livro apresente, de maneira geral, conteúdos mediante a perspectiva da prática de análise linguística, com exceções, que embora não sejam superiores quantitativamente a essa prática inovadora, são recorrentes; tal fato reafirma a dificuldade existente para uma efetiva mudança no ensino e consequentemente a persistência de um ensino conservador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito verificar sob qual perspectiva o ensino de conhecimentos linguísticos é ofertado no livro das séries finais da educação básica; para isso analisamos a coleção Português *Contemporâneo*, especificamente o livro destinado ao 3º Ano do Ensino Médio. Com o objetivo de implementar os resultados da pesquisa, entrevistamos duas professoras que atuam nessa área e nessa fase de ensino, momento em que verificamos a opinião de ambas no que se refere a escolha e disposição dos conteúdos e atividades gramaticais no livro em estudo.

A partir de conceitos diversos e divergentes, compreendemos que embora exista uma cobrança por inovações nas práticas pedagógicas em sala de aula são recorrentes as dúvidas acerca do que vem a ser de fato a análise linguística. Tal situação é confirmada no momento em que os autores da coleção afirmam que todo o conteúdo de gramática do livro é apresentado de forma contextualizada o que diverge da análise do PNLD (2018). Sendo o Guia embasado no que afirmam os PCNEM (2000) é simples afirmar, mediante conceitos oficiais pré-estabelecidos, qual avaliação vamos considerar como positiva.

No entanto, em que se apoiam os autores, no manual do professor, para afirmarem que o conteúdo gramatical na coleção é contextualizado na íntegra? Provavelmente, a dúvida dos professores sobre como inovar sua prática se estenda até os autores das coleções de língua portuguesa referente a como propor conteúdos e atividades sob a perspectiva da análise linguística (método de ensino proposto atualmente). Portanto essa dúvida não se restringe ao corpo docente e possivelmente não seja algo fácil de se pôr em prática.

A opinião das professoras é compatível com as afirmações dos autores da obra. Elas afirmam que o ensino gramatical no livro é, de maneira geral, contextualizado, porém a professora B acrescenta que “embora apresente temas atuais, a coleção nem sempre atende às necessidades do conteúdo programático”. Entretanto ao afirmarem que o livro, como instrumento de apoio para o ensino gramatical, contempla os requisitos da análise linguística e sendo tal afirmação contrária ao que afirmam os PCNEM (2006) e PNLD (2018) compreendemos que esses professores estão vivenciando, mesmo que inconscientemente, o método tradicional de ensino, pois, segundo os órgãos supracitados, é o que predomina na coleção.

A partir desse cenário de contrastes percebemos o grau de perplexidade acerca desse assunto, o que mostra as incertezas oriundas dos componentes diretos desse processo de ensino-aprendizagem. Verificamos que, em uma única análise de livro didático, a disparidade entre as

falas de órgãos da educação e dos sujeitos desse processo é bem significativa, o que comprova as inseguranças acerca do verdadeiro sentido/objetivo dessa prática reflexiva. No momento em que a metodologia tradicional da coleção é compreendida, por professores e próprios autores dos livros, como prática de análise linguística, é confirmada a ineficácia do sistema que, nesse sentido, almeja por maior atenção direcionada aos esclarecimentos necessários (teoria) bem como à prática/metodologia objetivando, dessa forma, que todos os componentes desse processo “falem a mesma língua”.

Levando em consideração as concepções de ensino de Mendonça (2006) a coleção está inserida, de maneira geral, no que concerne o ensino de gramática, no modo tradicional.

A partir disso, afirmamos que as concepções dos autores da obra, no Manual do professor, não se efetivam, pois, na coleção a língua é concebida, majoritariamente, de maneira estrutural, promovendo ações de identificação e classificação em determinadas subseções.

As afirmações do Guia do Livro Didático estão em consonância com os resultados da nossa análise, pois através de uma avaliação detalhada constatou-se os pontos negativos da coleção enfatizando o ensino de gramática descontextualizado. Nessa perspectiva, a metodologia presente na coleção é contrária aos critérios dos PCNEM (2000) que afirmam:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. (BRASIL, 2000, P. 18)

A partir dessa concepção de ensino dos PCNEM (2000), enfatizamos a necessidade de rever as metodologias voltadas para o ensino de gramática. Se acreditamos ser a língua algo sujeito a mudanças recorrentes, não podemos parar no tempo em relação às formas de promover esse conhecimento. Não devemos tratar o ensino de gramática como algo difícil, afinal é uma aprendizagem necessária. Talvez motivar e induzir o discente a esse conhecimento seja a tarefa mais complexa, porém a partir do momento em que a importância desse conteúdo é compreendida pelos discentes a aprendizagem segue o curso normal até a plena efetivação.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. P. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2011.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. (ED). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo 3 Diálogo, Reflexão e Uso**. São Paulo: Saraiva, 2016

DOMINGUINI, L. **Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático**. In: V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul, maio 2010. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/24875/14651

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31954
Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009 - **Portal do FNDE**. Disponível em: www.fnde.gov.br/aceso-a.../3341-resolucao-cd-fnde-no-38-de-16-de-julho-de-2009

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SANTOS, C. M. C. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
www.fnde.gov.br/acesso-a.../3341-resolucao-cd-fnde-nº-38-de-16-de-julho-de-2009.

6 APÊNDICES

6.1 Transcrição das entrevistas

Entrevista 01: Professora A

Perfil do professor:

Pergunta: Qual a sua área de formação? (curso e ano de conclusão)

R.: Licenciatura Plena em Letras, conclui em 2003

Pergunta: Possui pós-graduação? Se sim, qual o ano de conclusão?

R.: Sim, Planejamento Educacional, no ano de 2009

Pergunta: Há quantos anos a senhora trabalha em educação?

R.: Há 14 anos.

Pergunta: Quais disciplinas já ministrou?

R.: Arte, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa.

Pergunta: Atualmente em qual escola a senhora trabalha e em qual(s) série/ano leciona?

R.: Trabalho na Escola Monsenhor Luiz Sampaio, ensino nas 3 séries do Ensino Médio

Aspectos relacionados à adoção da coleção Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso:

Pergunta: Como a senhora utiliza o livro didático em suas aulas?

R.: O livro didático é utilizado como suporte nas atividades de sala de aula e extraclasse.

Pergunta: Como os conteúdos para serem trabalhados são escolhidos?

R.: Existem os conteúdos programados para cada unidade, eles devem ser cumpridos; podemos aumentar a demanda, mas nunca retirar ou substituir por outros da nossa escolha.

Pergunta: Quais os critérios adotados para a escolha dessa coleção?

R.: Para a escolha da coleção é necessário que ela esteja em acordo com os Parâmetros Curriculares.

Pergunta: Os professores de LP participam da escolha do livro didático?

R.: Por área, os professores se reúnem para analisar as coleções e escolher a mais adequada.

Pergunta: Como, na sua opinião, os conteúdos de cunho gramatical são ofertados no livro?

R.: O conteúdo é trabalhado de forma contextualizada.

Pergunta: Sobre a disposição de conteúdos e atividades, predomina o método tradicional de ensino ou a análise linguística? Esse método está dando certo?

R.: Os conteúdos e atividades são dispostos através da prática de análise linguística, não vejo outra forma mais eficiente de transmitir esses conteúdos, o livro é ideal.

Pergunta: De forma geral, como a senhora avalia a coleção?

R.: A coleção de um modo geral é regular. Nenhuma das coleções analisadas atende completamente aos parâmetros.

Entrevista 02: Professora B

Perfil do professor

Pergunta: Qual a sua área de formação? (curso e ano de conclusão)

R.: Licenciatura Plena em Letras, conclui em 1992

Pergunta: Possui pós-graduação? Se sim, qual o ano de conclusão?

R.: Sim, fiz pós em Língua Portuguesa, no ano de 2007.

Pergunta: Há quantos anos a senhora trabalha em educação?

R.: Há 28 anos.

Pergunta: Quais disciplinas já ministrou?

R.: Lecionei todas as disciplinas quando trabalhei no Ensino Fundamental I.

Pergunta: Atualmente em qual escola a senhora trabalha e em qual(s) série/ano leciona?

R.: Trabalho na Escola Estadual Monsenhor Luiz Sampaio, ensino nos 3 anos do Ensino Médio.

Aspectos relacionados à adoção da coleção Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso:

Pergunta: Como a senhora utiliza o livro didático em suas aulas?

R.: O livro didático é utilizado para apoiar o ensino dos conteúdos programados.

Pergunta: Como os conteúdos para serem trabalhados são escolhidos?

R.: Existem os conteúdos programados para cada unidade, eles devem ser cumpridos; podemos aumentar a demanda, mas nunca retirar ou substituir por outros da nossa escolha.

Pergunta: Quais os critérios adotados para a escolha dessa coleção?

R.: Os professores devem escolher a coleção que mais se aproxima das exigências dos Parâmetros Curriculares.

Pergunta: Os professores de Língua Portuguesa participam da escolha do livro didático?

R.: Todos os anos participo da escolha do livro didático.

Pergunta: Como, na sua opinião, os conteúdos de cunho gramatical são ofertados no livro?

R.: A gramática no livro do ensino médio é contextualizada. Acho bom.

Pergunta: Sobre a disposição de conteúdos e atividades, predomina o método tradicional de ensino ou a análise linguística? Esse método está dando certo?

R.: Na coleção existe as duas formas de ensino, mas acho os conteúdos de gramática contextualizados. O método utilizado no livro do 3º Ano é adequado para o ensino de gramática.

Pergunta: De forma geral, como a senhora avalia a coleção?

R.: A coleção é mais ou menos; traz temas atuais, mas nem sempre atende às necessidades do conteúdo programático.