



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

NATHALIA ARAÚJO

**OPERACIONALIZAÇÃO DO EIXO “PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA” EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Araguaina

2016

NATHALIA ARAÚJO

OPERACIONALIZAÇÃO DO EIXO “PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA” EM
LIVROS DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas — Licenciatura, na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial de obtenção de grau de Licenciatura em Letras.
Orientadora: Prof. Dr. João de Deus Leite

Araguaina

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LETRAS**

TERMO DE APROVAÇÃO

**OPERACIONALIZAÇÃO DO EIXO “PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA” EM
LIVROS DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras Português, da Universidade Federal do Tocantins, como pré-requisito para conclusão da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, sob orientação do Professor Dr. João de Deus Leite.

Data de Apresentação ____ / ____ / ____

Banca examinadora:

Prof. Dr. João de Deus Leite(UFT)
Orientador

Prof. Dr. José Manoel Sanches da Cruz Ribeiro (UFT)
Membro avaliador

Prof^a. Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)
Membro avaliador

Araguaina – TO, aos 09 dias do mês Julho de 2016.

Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao Prof. Dr. João de Deus, pela orientação, apoio e confiança.

Agradeço aos professores que me proporcionaram o conhecimento para minha formação profissional, e por toda a dedicação a nós, alunos que precisavam de um norte, vocês se tornaram uma bússola e agradeço muito por isso. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais terão os meus eternos agradecimentos.

À minha família, por acreditar e investir em mim.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

O texto é texto porque significa. (ORLANDI, 2015, 67)

LISTA DE FIGURAS

Figura1- Capa do livro didático.....	25
Figura 2 - Capa do livro didático.....	26
Figura 3 - Sumário.....	27
Figura 4 - Seção: língua em estudo	31
Figura 5 - Recorte da inscrição “praticando”	33
Figura 6 - Recorte da inscrição “refletindo e conceituando”.....	34
Figura 7 - Recorte da inscrição “refletindo e conceituando”.....	36
Figura 8 - Recorte da inscrição “praticando”.....	37
Figura 9 - Conheça seu livro.....	39
Figura 10 - Reflexão sobre o uso da língua.....	40
Figura 11 - Reflexão sobre o uso da língua - aplicando conhecimentos.....	41
Figura 12 - Aprendendo brincando.....	42
Figura 13 – Importante saber.....	43
Figura 14 – Quadro semelhança e diferença.....	44

SUMÁRIO

Lista de figuras	7
Resumo	10
Abstract	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 ANÁLISE DE DISCURSO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
2 POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	18
2.1 PNLD.....	18
2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	19
3 CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	22
3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE.....	23
3.2 CIRCUNSTÂNCIAMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS.....	24
3.3 APRESENTAÇÕES DOS LIVROS.....	24
3.4 COMO A SEÇÃO É ORGANIZADA.....	26
3.5 COMO AS ATIVIDADES SÃO ORGANIZADAS.....	27
3.6 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO QUE SERÁ ANALISADO – CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	28
3.7 APRESENTAÇÃO DE MODO COMO <i>CORPUS</i> SERÁ ANALISADO.....	29
4 CAPÍTULO DE ANÁLISE: PROBLEMATIZANDO OS LIVROS DIDÁTICOS.....	30
4.1 LIVRO <i>VONTADE DE SABER PORTUGUÊS</i>	30
4.2 LIVRO <i>TECENDO LINGUAGENS</i>	38
CONCLUSÃO.....	45

REFERÊNCIAS.....	47
ANEXOS	48
ANEXO I.....	48
ANEXO II.....	49
ANEXO III.....	50

RESUMO

O presente trabalho, à luz da teoria do discurso peuchetiana, aborda o modo como o eixo “Prática de Análise linguística” é mobilizado em dois livros didáticos de Língua Portuguesa. Esse eixo consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, da educação básica, ao caracterizar e estruturar a Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem. Esses parâmetros passaram a recolocar em outros termos, inclusive metodológicos, o ensino de linguagem, de língua, de gramática normativa e de literatura. É que a ancoragem no texto recebeu um lugar de destaque, a ponto de ele ser concebido como recurso teórico e metodológico. Assim, as questões linguísticas, gramaticais e literárias deveriam tomá-los por base. Nessa medida, este trabalho busca analisar e problematizar o modo como o referido eixo ganha uma operacionalização em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a ressignificação, em termos de diretrizes oficiais do ensino, que esse ensino passou. Para tanto, levamos em conta as diretrizes oficiais constantes dos PCN e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mostra-se fundamental para apreendermos as condições de produção dos livros didáticos no cenário educacional brasileiro, já que essas diretrizes encerram certas discursividades, à medida em que são lidas e interpretadas. As análises dos dois livros mostram o modo diferente de se mobilizar o eixo em questão; em um livro, há uma abordagem desse eixo de modo mais detido no e pelo texto, dados os preceitos da sequência didática, entretanto, no outro livro, a abordagem ainda se mostra de modo mais insipiente, superficial.

Palavras-chave: Livro Didático; Prática de Análise linguística; Discursividades

ABSTRACT

This work, in the light of the peuchetiana discourse theory, discusses how the axis "Linguistic analysis of Practice" is mobilized in two textbooks Portuguese. This axis consists of the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), the Portuguese language, the primary education, basic education, to characterize and structure the Portuguese language as a teaching and learning object. These parameters began to replace other terms, including methodological, the language teaching, language, normative grammar and literature. It is the anchor in the text received a prominent place, the point of it being conceived as a theoretical and methodological approach. So, linguistic, grammatical and literary issues should take them as a basis. To that extent, this work is to analyze and discuss how that axis gets a operationalization in some textbooks Portuguese, considering the reframing in terms of official guidelines of teaching, that teaching went. Therefore, we consider the constant official guidelines of the PCN and the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) shows is essential to apprehend the conditions of production of textbooks in the Brazilian educational scenario, since these guidelines contain certain discourses, the as they are read and interpreted. The analysis of two books show the different way to mobilize the relevant axle; in a book, there is a way to approach this axis more arrested in and the text, given the rules of the didactic sequence, however, in another book, the approach still shows so more ignorant, superficial.

Keywords: Textbook; Practice of linguistic analysis; discursivities

INTRODUÇÃO

Diante do advento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN), de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, bem como do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, de agora em diante), de Língua Portuguesa, a questão do texto passou a ser central no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a perspectiva da sequência didática de gêneros dimensiona o fato de que o texto é ponto de reflexão e de aplicação nas aulas de Língua Portuguesa.

Sabemos que a sequência didática é um conjunto de atividades planejadas, ligadas entre si, para desenvolver técnicas para ensinar um conteúdo, em que cada etapa é organizada com o objetivo de fazer com que os alunos alcancem um aprendizado efetivo e que envolva atividades de aprendizagem e de avaliação. Dolz *et al* (2004 *apud* SOUZA e REIS, 2014, p. 36) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A sequência didática é uma ferramenta norteadora que consiste no fato de se estabelecer uma temática para uma dada aula e, a partir daquela, proceder ao trabalho pedagógico com e pelo texto. Acima de tudo, trata-se da perspectiva de se tornar o ensino menos estanque. Vejamos, a seguir, o que Manini (2015, p 1) destaca sobre a perspectiva do ensino de análise linguística:

De acordo com os PCNs (sic) (1998: 78), esta (análise linguística) “não é uma nova denominação para o ensino de gramática”, pois, uma vez que toma o texto como unidade de ensino, além dos aspectos ortográficos e sintáticos a serem considerados, considera também os aspectos semânticos e pragmáticos que enquadram o texto em determinado gênero textual.

Como os PCN sugerem, o ensino de Língua Portuguesa deve envolver o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros de texto¹ e seguidos de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem. Visando a essa reflexão, os PCN propõem o seguinte movimento metodológico a ser empreendido pelo professor. Consideremos uma passagem dos PCN em que se textualiza esse movimento:

Os princípios organizadores dos conteúdos de língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão pois caracterizam um movimento tecnológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que

1 No âmbito deste trabalho, vamos utilizar a terminologia gêneros de texto conforme consta dos PCN.

incorporam a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas (PCN, 1998, p.65)

O eixo da reflexão envolve as práticas de análise linguística, pois percebemos que os referenciais constantes dos PCN passam a assumir uma perspectiva contrária à tradição gramatical, que analisa unidades menores como fonemas, classes de palavras e frases, reproduzindo a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL, 1998, p. 29), dificilmente chegando ao texto e, quando chega, usa-o, como pretexto para o ensino de gramática normativa.

Silva (2003 *apud* MANINI, 2016) afirma que existe uma complexidade nos PCN, quando é afirmado que a análise linguística não é o ensino de gramática normativa, uma vez que, na apresentação dos PCN, da área de Língua Portuguesa, é colocado que: “(...) discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (PCN, 1998, p. 28). Assim, podemos entender que os PCN não negam uma associação entre análise linguística e gramática normativa, já que, como muitos trabalhos da área da Linguística moderna mostraram, essas perspectivas estão associadas, até mesmo pelo fato de que a língua é regida por padrões gramaticais internos ao sistema linguístico.

Diante dessa problematização breve, o presente trabalho possui, como temática, a relação que os livros selecionados para a análise contraem com a perspectiva dos PCN e do PNLN, tendo em vista a operacionalização do eixo “Prática de Análise Linguística”.

Este trabalho tem, como objetivo geral, analisar e problematizar o modo como essa operacionalização é produzida em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando que as referidas perspectivas operam efeitos discursivos em torno da política nacional de língua no cenário educacional brasileiro. Essas perspectivas constituem discursividades sobre o ensino de Língua Portuguesa, a ponto de produzir maneiras diferentes de interpretação em relação ao modo de como seria um caminho razoável e plausível para o ensino dessa língua. E é, nessa conjuntura, que os livros didáticos, como ferramenta procedimental para o professor, assumem um lugar relevante.

Considerando que o livro didático é “um dos materiais estruturadores dos conhecimentos transmitidos nas escolas” (HEINECK e PINTON, 2014 p.1), isto é, o livro didático é um objeto auxiliador do professor, muitas pesquisas levantaram a seguinte questão: qual o papel do livro didático? Qual é a sua abordagem em relação à gramática normativa, à linguística e à própria sequência didática de gêneros?

Os PCN ressalta que “como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (PCNLP, 1998, p. 27). O texto, então, deveria ser trabalhado não como modelo de gênero – o professor passa um exemplo de gênero e pede para os alunos reproduzirem – nem como pretexto para gramática. Faz-se necessário relançar o ensino de Língua Portuguesa a outros horizontes metodológicos.

Então, cabe nos questionar: como é abordada a questão da gramática normativa e da Linguística? Os livros de Língua Portuguesa deixaram de apresentar frases cortadas e descontextualizadas no ensino de gramática e estão levando em consideração o texto como unidade de ensino? Como a sequência didática de gêneros é abordada nos livros didáticos? Esses questionamentos serão respondidos ao longo deste trabalho, sendo sempre relacionada à sequência didática de gênero.

Nesse sentido, faz-se necessária uma pesquisa que busque mostrar e problematizar o modo como alguns livros didáticos, inscritos na perspectiva da transposição didática, contemplam a questão da operacionalização do eixo “Prática de Análise linguística”. E, à luz da perspectiva discursiva, inspirada em Pêcheux (1969), vamos mostrar, teórico-analiticamente, que os autores de livro didático, inclusive com a sua formação teórica e com a sua identificação, mobilizam esse eixo de modo diferente. Há um gesto de interpretação deles em jogo, por mais que se busque um alinhamento discursivo com a perspectiva do PCN e do PNLD. Esta pesquisa busca trilhar os caminhos complexos do ensino de Língua Portuguesa, tendo o livro didático como uma das balizas.

1. ANÁLISE DE DISCURSO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O suporte teórico que sustenta este trabalho é a Análise de Discurso (AD), precisamente a perspectiva discursiva de linha francesa, formalizada por Michel Pêcheux. Serão apresentados, neste capítulo, algumas incursões teóricas em Pêcheux (2006), em Narzetti (2010) e em Orlandi (1999, 2001, 2010, 2015).

A Análise de Discurso se constituiu na França na década de 60-70, e podemos destacar, na esteira do próprio Pêcheux (1969), que a constituição desse campo se fez a partir do diálogo epistemológico entre três campos disciplinares: a Linguística, a partir da qual se mostra que “a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação que se faz termo-a-termo” (ORLANDI, 2015, p. 17), ao contrário, há uma relação de equivocidade entre linguagem/pensamento/mundo, que é constitutiva da linguagem; o Marxismo, com a questão do materialismo histórico, a partir do qual se mostra a divisão dos sentidos no seio de uma sociedade, uma divisão, estruturalmente, desigual, de modo que há uma relação íntima entre língua e história – “a língua com a história para a produção de sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 17); a Psicanálise freudo-lacaniana, com a teoria do sujeito dividido, clivado pela linguagem, operando “o deslocamento da noção de homem para a de sujeito” (ORLANDI, 2015, p. 17). Esse chamamento a esses campos disciplinares concedeu à Análise de Discurso um estatuto de teoria que lida com o entremeio, com a “tríplice aliança”, para usarmos os termos do Pêcheux.

O objeto de estudo da AD não é nem a língua nem a gramática e, sim, o discurso. A Análise de Discurso procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2015). Ou seja, a Análise de Discurso estuda o discurso como “o lugar em que pode se observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p.15).

Para Pêcheux (1969), o conceito de discurso está atrelado aos conceitos vindouros da Linguística e do Materialismo Histórico. Narzetti (2010, p. 53. Grifos da autora.) afirma que:

(...) a definição do conceito de discurso por Pêcheux passou por uma rediscussão dos conceitos de língua e fala, conforme definidos por Saussure no *Curso de Linguística Geral*. Analisando a tese de Saussure de que a língua é social e exterior aos

indivíduos, enquanto a fala é individual, o filósofo argumenta que esses conceitos não dão conta de toda a produção de linguagem. Defende o autor que seria necessário propor um “nível intermediário” entre a língua e a fala, que seria o nível do discurso.

Aqui, o conceito de discurso ganha um lugar – situado entre a língua e a fala –, pois segundo Pêcheux (1969, *apud* NARZETTI, 2010, p. 52), “[p]arece indispensável colocar em questão a identidade estabelecida por Saussure entre o universal e o extra-individual, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade”.

Orlandi (2000, *apud* ISIDORO, 2012, p. 12) conceitua discurso, dizendo que a “palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Assim, podemos perceber que não existe discurso sem um sujeito. Sobre o conceito de discurso, Orlandi (2015) diferencia-o do esquema da comunicação e seus elementos (emissor, receptor, mensagem, referente e código) e, também, da dicotomia saussuriana (língua/fala). Ela, na esteira de Pêcheux (1969), define-o, como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p.20).

Para a Análise de Discurso, o sujeito é constituído por uma formação histórica e discursiva, que é definida como “aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41), Ou seja, os sentidos estão imbricados em nossas formações discursivas. Temos, ainda, o conceito de ideologia, que é articulado ao de formação discursiva, pois:

a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se subjetivas não como “que afetam o sujeito”, mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito (Orlandi, 1999, p. 46)

Desse modo, o trabalho da ideologia é “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2015, p. 44).

Orlandi (2015, p.48) diz, ainda, que a forma histórica de sujeito na sociedade atual é contraditória, uma vez que o sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso. Ela chama de assujeitamento, uma vez que o sujeito se submete à língua para sabê-la. Orlandi (2015) aponta, também, que a linguagem é opaca.

Assim, podemos salientar que o texto, como discurso, ou melhor, como a materialização do discurso, segundo Orlandi (2001, *apud* ISIDORIO 2012, p. 14), “para ser um texto, é preciso haver textualidade, e que esta depende de uma exterioridade histórica e ideológica. Ela ainda diz que o texto é visto como uma “peça” de linguagem, e que “as palavras não significam em si, é o texto que significa”. E temos então que fazer um a leitura de texto além da decodificação deste. Todo discurso seja ele textual ou oral tem sua relação com a Análise de Discurso.

Orlandi (2015, p. 66) diz que o texto, referindo-se à discursividade, é o vestígio mais importante da materialidade, funcionando como unidade de análise. E diz mais: “compreender como o texto funciona, como ele produz sentido, é compreendê-los enquanto objeto linguístico-histórico é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui” (ORLANDI, 2015, p. 68).

Interessa-nos mobilizar esses fundamentos teóricos da Análise de Discurso francesa, na esteira dos referidos autores, já que, ao falar em operacionalização do eixo “Prática de análise linguística”, estamos lidando com discursividades advindas e constituídas em torno de uma política nacional de língua no cenário brasileiro. Estamos tomando a proposição de eixo a partir de condições históricas que o levaram a constituir desse modo e, não, de outro. Dito de outro modo, esse eixo nasce de condições que busca recolocar o ensino de gramática normativa em outros termos. Como eixo constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa, do Ensino fundamental, e, em decorrência, contemplado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ele passa a operar efeitos e a encerrar a constituição de uma realidade discursiva, conforme mostraremos em nosso trabalho de análise.

2. POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS

2.1 PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo ajudar no desempenho do trabalho pedagógico dos professores, distribuindo as coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

O PNLD é um dos programas mais antigos voltados para a distribuição de obras didáticas para a educação básica. Em 1929, a União cria o Instituto Nacional do Livro (INL), que foi sendo aperfeiçoado ao longo desses anos e que, em 1971, passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEFf). No ano de 1985, é dado lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, com algumas mudanças, como a Indicação do livro didático pelos professores.

As obras – livros didáticos – passam por um processo de avaliação e, depois, o Ministério da Educação (MEC) publica um Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas. Então, o guia é encaminhado às escolas, momento em que a escola procede à escolha dos livros entre os títulos disponíveis, tendo em vista os livros que atendem melhor ao Projeto Político Pedagógico de cada escola e à realidade sociocultural das instituições.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Para escolher os livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante que a equipe pedagógica conheça o Guia do PNLD, a partir do qual os professores podem analisar as resenhas e procederem à escolha. A escola, então, apresenta duas opções de cada livro didático para cada ano e disciplina. Assim, caso não seja possível a compra da primeira opção, o Fundo Nacional da Educação compra a segunda coleção escolhida, que deve ser escolhida, de maneira tão criteriosa quanto à primeira opção de livro.

2.2 PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS (PCN) E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A questão da gramática normativa passa a ser ressignificada em termos metodológicos, quando consideramos o advento do PCN. É que a abordagem dos tópicos de gramática normativa precisa, necessariamente, partir e chegar ao texto, conforme já destacamos neste trabalho. E o livro didático, por figurar, como suporte para o professor, acaba sendo elemento relevante no processo de ressignificação.

O livro didático está alinhado tanto às diretrizes constantes dos PCN quanto àquelas descritas no âmbito do PNLD, que dimensiona a perspectiva da sequência didática de gêneros e de que o texto é ponto de reflexão e de aplicação nas aulas de Língua Portuguesa, como dito anteriormente.

O livro didático precisa ser elaborado com base em alguns princípios teóricos, que, nesse caso, dizem respeito a princípios da Linguística moderna. Para citarmos alguns princípios, poderíamos destacar estes: “toda e qualquer língua varia”, princípio da variação linguística; “toda língua é um meio de ação social”, princípio do sociointeracionismo discursivo (SID); “todo texto está embasado em fatores de textualidade”, “princípio da Linguística Textual”, dentre outros.

Consideramos o que vimos discutindo até esse ponto, cabe interrogar: como se dá a relação do livro didático com os PCN e PNLD? E como são posta as questões de análise linguística e/ou de gramática normativa em livro didático? Uma “evidência da postura contrária à tradição gramatical é que, em nenhum momento, os PCNs (sic) fazem alusão ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos visando à norma culta ou se referem à dicotomia fala x escrita.” (MANINI, 2015, p. 2).

Outra questão levantada é como os PCN, de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, definem Análise Linguística e ensino de gramática, pois

A Análise Linguística foi incorporada na linguagem, como um espaço dialógico em que os locutores se comunicam. Todo ponto de vista é um texto, proporcionando o modo de agir, pensar e sentir, a precisão de compreender a linguagem como parte de si próprio e da cultura e a carga ética do uso social da língua materna. (LIMA *et al*, 2012 p. 9)

Silva (2003) mostra uma contradição nos PCN, de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, quando este afirma que Análise Linguística não é ensino de gramática, pois, na

apresentação sobre a área de Língua Portuguesa, há a seguinte colocação: “(...) discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998 p. 28).

Para finalizarmos, podemos entender que os referenciais constantes dos PCN não negam a associação entre análise linguística e gramática normativa. Ao contrário, a partir de diferentes perspectivas teóricas, busca-se promover uma articulação no ensino, tendo por critério primeiro a vinculação das questões de gramática normativa e das questões linguísticas ao texto. O texto é concebido, como unidade de ensino, de maneira a possibilitar ao professor o movimento metodológico de Ação → Reflexão → Ação.

Buscando refletir sobre a sugestão da análise linguística constante dos PCN, e as suas diferenças em relação ao ensino da gramática normativa, mobilizamos, a seguir, o quadro elaborado por Mendonça, (2009). Esse quadro apresenta os fundamentos do ensino de gramática e da prática de análise linguística, mostrando as implicações de uma e de outra abordagem. A partir desse quadro, é possível dizer que ambos os livros didáticos analisados tendem para a prática de análise linguística, embora o segundo livro ainda operacionalize essa prática de modo mais superficial e sem grandes incursões nos e pelos textos. Consideremos o quadro de Mendonça (2009, p. 207) a seguir:

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutora 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 Análise Linguística é ferramenta para a leitura e produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.

Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsideram 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.

QUADRO 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

3. CAPÍTULO METODOLÓGICO

O método que sustenta este trabalho diz respeito à abordagem materialista do conhecimento. Esse método consiste no fato de que a posição teórico-analítica que assumimos é histórica. Assim, tanto os instrumentos de descrição quanto os de análise priorizam as regularidades sobre o modo como o eixo “Prática de Análise Linguística” é operacionalizado nos livros didáticos selecionados, bem como a interpretação dessas regularidades.

No âmbito da análise, será verificado como se dá a relação entre os *Parâmetros Curriculares nacionais* (PCN), mais precisamente o eixo de “Prática de Análise Linguística”, com os livros didáticos, verificando por meio de perspectivas teóricas e metodológicas as questões relacionadas com a sequência didática de gênero. Assim, a pesquisa segue um “caráter qualitativo e exploratório, tratando-se de interpretação e compreensão dos fatos mostrados por intermédio de uma leitura específica – procurando-se distanciamento com a utilização de um dispositivo de análise” (ISIDORIO, 2012, p.27).

O marco teórico que fundamenta esse trabalho, conforme já destacamos, seria a Análise de Discurso de linha francesa, oriunda dos trabalhos de Pêcheux que os permite olhar o livro didático com um olhar pedagógico do discurso. Pois há uma passagem metodológica que “se dá entre as técnicas e o objeto de análise. É aí que encontramos a necessidade de operacionalização de conceitos” (ORLANDI, 2001, p. 21). Assim, cabe ressaltar que esse discurso diz respeito aos efeitos de sentido que a configuração e a nomeação em si das seções produzem em termos de lugares e de operacionalização do eixo em questão neste trabalho. Orlandi (2001, p. 21) diz que “tradicionalmente, temos as diferentes linguísticas e seus objetos de análise, ou melhor, suas unidades: a linguística da palavra, da frase. A análise de discurso tem como unidade o texto”.

Foram selecionados dois (02) livros didáticos utilizados em escolas da educação básica pública das cidades de Carmolândia e Araguaína no estado do Tocantins. Um dos critérios de seleção dos livros diz respeito ao fato de eles estarem sendo utilizados em escolas públicas do estado. E que, assim a nossa problematização ganha toda uma pertinência dado que estamos enfocando um material didático ainda em uso.

O primeiro livro didático é o *Vontade de saber Português*, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto. É o livro usado atualmente na Escola X², na cidade de Carmolândia, Tocantins. A professora que atualmente utiliza a coleção entrou na escola quando o livro já havia sido escolhido, e, ela diz que não muito gosta da coleção por que percebe que os conteúdos se repetem nos exemplares da coleção. Em relação ao livro didático do 6º ano, talvez por ser o primeiro da coleção, ele afirma que ele trabalha bem a sequência didática, pois visa atividades de interpretação e exploração da linguagem que possui um pouco de gramática contextualizada de acordo com o texto apresentado.

O segundo livro didático é o *Tecendo Linguagens* dos autores Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo de Araújo é o livro usado atualmente na Escola Y, localizada na cidade de Araguaina, Tocantins. O professor que atualmente utiliza a coleção disse que gosta da coleção, pois acha que o livro didático é bem organizado e claro.

Seguem-se as etapas metodológicas utilizadas na composição do material de pesquisa e no procedimento de análise em si.

3.1 Critérios de seleção dos livros didáticos selecionados para análise

Nessa etapa, levamos em consideração os seguintes critérios para a seleção dos livros que foram analisados:

1. Estarem sendo utilizados nas aulas de Língua Portuguesa no ano em que se desenvolve este trabalho de pesquisa, já que nos interessa promover um recorte sincrônico;
2. Serem utilizados por escolas de cidades tocantinenses, quais sejam: Carmolândia e Araguaina, para analisarmos e problematizarmos uma realidade próxima.
3. Serem alinhados à perspectiva dos PCN em relação à sequência didática de gênero, de maneira que a questão do ensino de gramática e de língua seja integrada ao texto.

Os livros *Vontade de saber Português* e *Tecendo linguagens* se enquadraram nos critérios de seleção, os dois estão sendo utilizados no ano em que se desenvolve a pesquisa, estão sendo utilizados nas escolas do Tocantins: Carmolândia e Araguaina e estão alinhados à perspectiva dos PCN e do PNLD. A coleção *Vontade de saber Português* está entre as doze (12) mais distribuídas no PNLD no ano de 2014 (ver ANEXO1), foram distribuídos 524.595

² No presente trabalho não divulgaremos o nome das escolas onde se trabalham os livros didáticos citados. Informamos que no decorrer deste relatório utilizamos a denominação: “Escola X” e “Escola Y” ao nos referirmos às Unidades escolares.

exemplares do 6º ano e o *Tecendo linguagens* se encontram no Guia de livros didáticos: PNLD 2014.

3.2 Circunstanciamento das características dos livros

Nessa etapa, será observado como os livros estão organizados, em termos de configuração das Unidades temáticas. Serão apontadas as principais características dos livros didáticos:

3.3 Apresentações dos livros

O primeiro livro intitulado *Vontade de Saber Português* está no guia do livro didático no PNLD 2014 e é apresentado em um quadro esquemático que apresenta: 1) **Pontos fortes:** Tratamento dado a textos literários e multimodais; articulação entre leitura, produção de textos e oralidade. Diversidade de gêneros e orientações detalhados para a produção de textos orais e escritos; 2) **Pontos fracos:** Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem. Sobreposição de objetivos em grande número de seções no eixo de leitura. Abordagem superficial e reduzida da variação linguística; 3) **Destaque:** Articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade; 4) **Programação do ensino:** Três unidades por semestre, cada uma com dois capítulos e 4) **Manual do Professor** Orientações didáticas e metodológicas, com os princípios e os conceitos que norteiam a coleção, e uma síntese dos procedimentos a serem adotados, as atitudes esperadas e os recursos que podem ser utilizados.

O livro é voltado para o 6º ano do ensino fundamental, possui 256 páginas e está dividido em seis unidades, que são: i) *A arte de se comunicar*, com 43 páginas (8-50); ii) *Histórias que divertem e ensina*, com 43 páginas (51-93);iii) *Há algo estranho no ar!*,com 42 páginas (94- 135); iv) *Meio ambiente: responsabilidade de todos*, com 43 páginas (136-178); v) *O prazer de ler*, com 33 páginas (179-211) e vi) *Heróis: fantasia ou realidade?*,com 40 páginas (212-251). Vejamos, a seguir, a capa do livro:

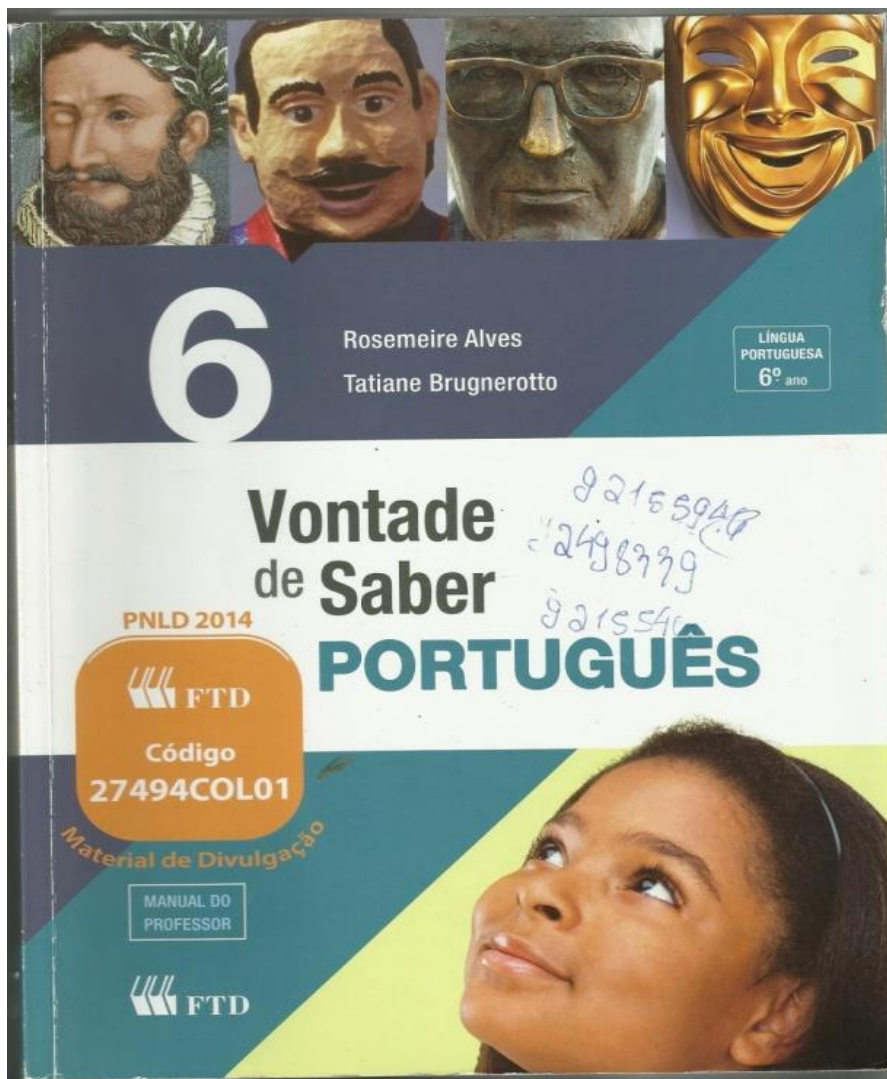


Figura 1 – Capa do livro didático.
Fonte: Alves; Brugnerotto (2012)

O segundo livro intitulado *Tecendo linguagens* está no guia do livro didático PNLD 2014e é apresentado em um quadro esquemático que mostra: 1) **Pontos fortes:** Diversidade de gêneros textuais e articulação entre os eixos de leitura e produção textual; os 2) **Pontos fracos:** Perspectiva tradicional no trabalho com os conhecimentos linguísticos e pouca ênfase no desenvolvimento da oralidade; 3) **Destaque:** Presença de textos multimodais; 4) **Programação do ensino:** Uma unidade por bimestre e 4) **Manual do Professor** Suporte teórico e metodológico com orientação sobre objetivos do trabalho pedagógico e rotina docente. O livro também para o 6º ano do ensino fundamental possui 280 páginas e está estruturado em quatro unidades subdivididas em 2 capítulos(exceto a unidade dois que possui 3 capítulos) que são: i) *Ser e descobrir-se*, (páginas 13 – 68);ii) *ser e conviver*,(páginas 69 – 164); iii) *aprendendo com a sabedoria popular* (páginas 165 – 202) e iv) *natureza e cultura em cantos e imagens* (páginas 203 – 249), consideremos, a seguir, a capa do livro:

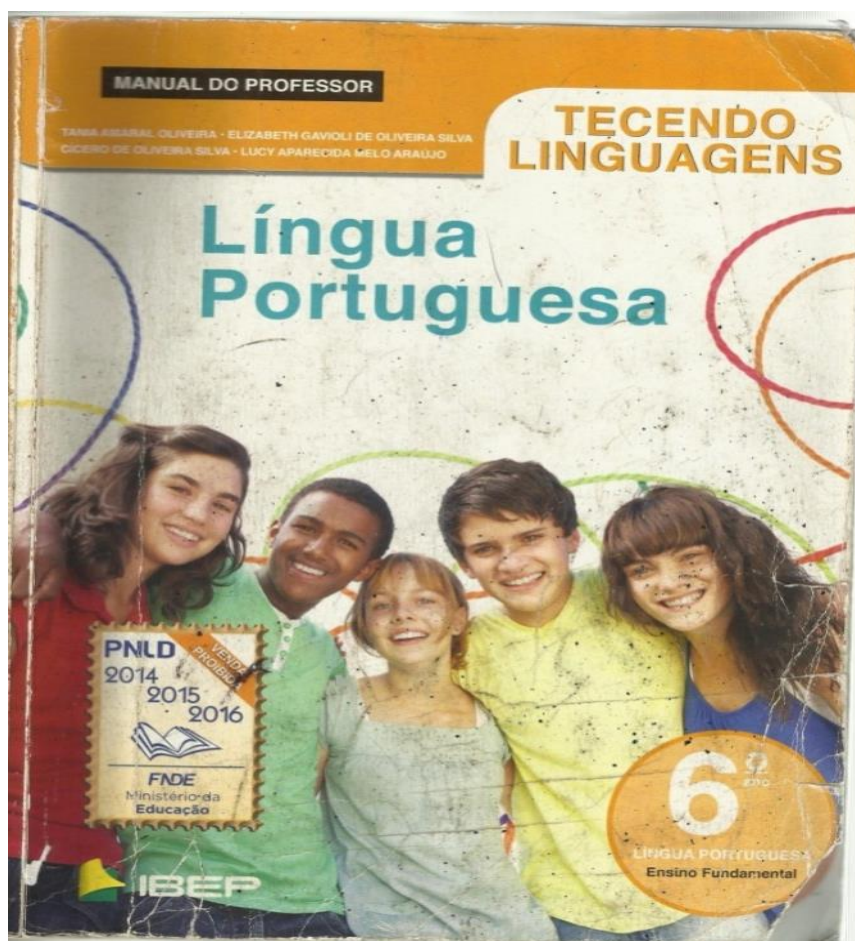


Figura 2 – Capa do livro didático.
Fonte: Oliveira; Silva; Silva; Araújo (2012)

3.4 Como a seção é organizada

As seções do primeiro livro, que sempre se repetem em cada capítulo e em cada unidade, são organizadas em tópicos: i) *Leitura 1*³, que se subdivide em *Estudo do texto*, em *Ampliando a linguagem* em *Produção escrita*; ii) *Leitura 2*⁴, que se subdivide em *Estudo do texto*, em *Interação entre os textos*, em *Produção escrita* ou em *Produção Oral*, dependendo do foco do capítulo, em *A língua em estudo*.

³ Ao longo do livro didático, esse tópico *Leitura 1* sempre vem acompanhado de um título específico, seguido do nome do autor.

⁴ Nesse tópico, após a inscrição *Leitura 2*, há sempre a menção a um gênero textual ou mesmo a um título de um texto, seguido do nome de seu autor.

No segundo livro, as seções, que se repetem, também, em cada capítulo e em todas as unidades, são: i) *Pra começo de conversa*; ii) *Prática de leitura*, que, dependendo do capítulo, vai variando o número de vezes que ocorre a seção, bem como vai variando as subseções dessa seção. Por exemplo, no capítulo 1, da Unidade 1, uma das seções *Prática de leituras* e divide em: *Por dentro do texto*, *Hora do conto*, *Reflexão sobre o uso da língua*, *Aplicando o conhecimento*, *Aprender brincando*, *Atividade de criação*. Como podemos perceber na figura seguinte:

■ PRÁTICA DE LEITURA • Charge	219
TEXTO 6 • Charge, Otavio Rios	220
TEXTO COMPLEMENTAR	220
Alguns recursos da linguagem dos quadrinhos	220
Tipos de balão	220
Organização sequencial	221
Capítulo 2	
O POVO CANTA A ARTE E A CULTURA	
■ PRÁTICA DE LEITURA • Canção	224
TEXTO 1 • Avião avuadô, Carlos Farias e Coral das Lavadeiras	226
■ PRÁTICA DE LEITURA • Canção	228
TEXTO 2 • Sabiá de melão, Vavá Machado e Marcolino	229
NA TRILHA DA ORALIDADE	229
Variantes linguísticas	229
■ PRÁTICA DE LEITURA • Partitura	229
TEXTO 3 • Sonata, Mozart	231
DE OLHO NA ORTOGRAFIA	231
Acentuação gráfica	231
■ PRÁTICA DE LEITURA • Canção	233
TEXTO 4 • Reisado, Tiedty Vieira	233
■ PRÁTICA DE LEITURA • Canção	235
TEXTO 5 • Manguetown, Chico Science e Nação Zumbi	237
REFLEXÃO SOBRE O USO DA LINGUA	237
Pronome demonstrativo	237
■ PRÁTICA DE LEITURA • Canção	239
TEXTO 6 • Toada, Boca Livre	240
REFLEXÃO SOBRE O USO DA LINGUA	240
Frases	240
■ PRÁTICA DE LEITURA • Canção	241
TEXTO 7 • Três cirandas de Pernambuco, domínio público	241
TEXTO COMPLEMENTAR	245
Jovens de Itapajé resgatam a rabeca	246
PROJETOS EM AÇÃO	246
Exposição de HQ	246
Campanha "A natureza é da gente"	247
Apresentação de um artista popular	247
Apêndice	249
Glossário	273
Indicação de leituras complementares	276

Figura 3 – sumário.

Fonte: Oliveira; Silva; Silva; Araújo (2012)

3.5 Como as atividades são organizadas

No livro *Vontade de Saber Português*, as atividades estão organizadas sempre em torno de um texto, seja ele verbal, seja não verbal, de modo a trabalhar a temática que organiza o capítulo e que, por sua vez, compõe a temática da unidade. Esse livro está alinhado à perspectiva da Sequência Didática (SD), privilegiando a condução de um processo que se

inicia com as condições de produção da temática enfocada em cada unidade, perpassando por diferentes módulos, no caso, pelos capítulos, até chegar em uma produção final. Para citarmos um exemplo, podemos mencionar o caso da Unidade 1: essa Unidade tem como temática *A arte de se comunicar* e é composta por dois capítulos, a saber: Capítulo 1 – *Como eu me comunico* e Capítulo 2 – *Mens@gemp/vc*.

Em termos de propostas de atividade, nessa Unidade, aparecem diferentes gêneros textuais voltados para a questão da comunicação, tais como: conversa telefônica, carta pessoal e *e-mail*. Trata-se de gêneros que possibilitam mostrar ao aluno o funcionamento da comunicação em momentos históricos diferentes: quando a carta pessoal tinha uma circulação social mais acentuada, e, quando o *e-mail*, com a era tecnológica, passou a ser utilizado. No caso dessa Unidade, como mostraremos na análise, à abordagem da seção *a língua em estudo* está em função da temática eleita em cada capítulo. Por exemplo, no capítulo 1, trabalha-se a questão da língua e sua variação, tendo como objetivo mostrar ao aluno de que modo a variação linguística afeta a questão da comunicação. Já no capítulo 2, essa seção aborda a questão da pontuação e dos tipos de frases, com a finalidade de oportunizar ao aluno a implicação que o suporte digital exerce um papel no tipo de escrita a ser adotada pelo usuário da internet, por exemplo.

As atividades do livro *Tecendo Linguagens* também estão organizadas em torno do texto e assim como o livro *Vontade de saber Português* o livro também está alinhado à perspectiva da Sequência Didática (SD), como exemplo, vemos na unidade um (1) a temática *ser e descobrir-se* que enfoca, no capítulo (1), “*Quem é você?*” e o *Poeta Aprendiz* que possui textos voltados para temática e as atividades relacionadas ao texto.

A seção principal é voltada para o eixo de leitura ‘Prática de leitura’ que se subdividem em seções destinadas a exploração o trabalho com o texto que são: i) *Antes de ler*; ii) *Por dentro do texto*; iii) *Trocando idéias*; iv) *Confrontando textos*; v) *Texto e construção* e vi) *Texto e contexto*. E ainda possui as seções ‘*Leia mais*’ que traz sugestões de leitura, ‘*Hora do conto*’ que a professor a contar histórias e a ‘*Hora da Pesquisa*’ que sugere a pesquisa em outras fontes, a informações referentes ao tema em estudo.

3.6 Critérios de seleção do que será analisado – constituição do *corpus*;

Considerando que o objetivo deste trabalho é mostrar de que modo o eixo “Prática de Análise linguística” ganha uma operacionalização nos livros didáticos anteriormente mencionados, vamos particularizar, para a análise, a seção de cada livro que trabalha

expressamente as questões relativas à língua e à gramática. Sendo assim, em relação ao livro *Vontade de saber Português*, o foco será a seção *A língua em estudo*, já, no que diz respeito ao livro *Tecendo linguagens*, a atenção será dada à seção *Reflexão sobre o uso da língua*.

Dessas seções, interessa-nos mostrar: (1) o modo como a seção é introduzida para o aluno, ou seja, o que aparece primeiro na seção: se aparece alguma subdivisão da seção, se aparece algum gênero de texto, qual seria o gênero de texto que aparece; (2) a abordagem em si do gênero textual, de maneira a mostrar o tipo de pergunta que se produz em relação ao gênero; (3) o modo como os conhecimentos linguísticos e/ou gramaticais são apresentados na seção.

3.7 Apresentações do modo como o *corpus* será analisado

Depois da delimitação do *corpus* na etapa anterior, serão analisados, no trabalho de análise, a partir de Recortes Discursivos (RD), alguns recortes das seções foco da análise. Os RD, por comporem o nosso procedimento de análise, permitir-nos-ão mostrar, pontualmente, o objeto de análise desta pesquisa, a saber: a operacionalização do eixo “Prática de análise linguística” em livros didáticos de Língua Portuguesa. Assim, sempre ancorados na materialidade dos RD, vamos proceder ao movimento de descrição-interpretação da materialidade, buscando tecer relações para levar a bom termo a tônica de nossa leitura.

4. CAPÍTULO DE ANÁLISE: PROBLEMATIZANDO OS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, abordamos o modo como o eixo “Prática de análise linguística” é operacionalizado em dois livros didáticos de Língua Portuguesa. Conforme já destacamos neste trabalho, esse eixo consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa, quando, nesse documento, há a estruturação e a caracterização da Língua Portuguesa. Não perdendo de vista a perspectiva de que os PCN integram uma política linguística pautada na concepção de que o ensino Língua Portuguesa deve se orientar no e pelo texto, interessa-nos mostrar, analiticamente, o modo como as seções “Língua em estudo”, do livro *Vontade de saber Português*, e “Reflexão sobre o uso da língua”, do livro *Tecendo Linguagens*, são estruturados. Mais precisamente, interessa-nos descrever e analisar quais os conhecimentos (sejam eles gramaticais, sejam linguísticos) abordados nas seções e quais as motivações, em termos de sequência didática, que justificam a natureza e o modo do conhecimento abordado. Consideremos, a seguir, as análises:

4.1. LIVRO *VONTADE DE SABER PORTUGUÊS*

Para procedermos às análises propriamente ditas, vejamos a seguir o primeiro recorte discursivo (RD), retirado da seção “Língua em estudo”.

A língua em estudo

Pontuação

Refletindo e conceituando

Leia o anúncio publicitário ao lado e observe como a pontuação foi empregada de uma maneira não muito comum.

1 Que pontuação foi empregada de forma expressiva nesse anúncio? *O ponto-final.*

2 Que efeito o emprego dessa pontuação causou ao texto? *O uso do ponto-final atribuiu ao texto uma sequência de interrupções, de paradas.*

3 O anúncio foi produzido a fim de comemorar o Dia do Motorista. Explique a relação entre essa comemoração e a pontuação empregada.

4 Em sua opinião, o uso constante da pontuação no anúncio dificultou a compreensão do texto? *Comente.* Espera-se que os alunos concluam que a compreensão do texto não foi dificultada pelo uso da pontuação. No entanto, vale chamar a atenção para o fato de que as pausas não permitem uma leitura fluida do texto.

3. Os pontos-finais empregados dão ideia de interrupções e remetem às paradas que os motoristas de ônibus realizam para o embarque e o desembarque de passageiros.

Os sinais de pontuação na Língua Portuguesa

Na língua falada, fazemos uso de diferentes recursos para indicar expressividade, como os gestos, os sons, as expressões corporais. Na língua escrita, como não dispomos desses recursos, utilizamos sinais de pontuação para representar a entonação, isto é, o tom de voz que o falante emprega na fala e, também, para fazer ligações entre palavras e partes do texto, construindo o sentido de cada enunciado.

Além do ponto-final, há outros sinais de pontuação que usamos na produção de textos. Veja a seguir.

• ponto de interrogação ?	• vírgula ,	• aspas " "
• ponto de exclamação !	• reticências ...	• travessão —
• dois pontos :	• ponto e vírgula ;	• parênteses ()

Veja nas Orientações para o professor informações sobre algumas funções dos sinais de pontuação.

Esse. Anúncio. É. Assim. Mesmo. Com. Uma. Série. De. Pontos. Um. Atrás. Do. Outro. Porque. É. Para. Lembrar. A. Você. Que. Hoje. É. Dia. De. Homenagear. O. Motorista. De. Ônibus.

Anote no caderno

Praticando

1 A forma como a pontuação é empregada em um texto está diretamente relacionada ao sentido que se pretende expressar. Assim, uma mesma frase pode apresentar sentidos diferentes, dependendo de como está pontuada. Leia as frases a seguir.

I Meu pai chegou? Não vou esperá-lo!

II Meu pai chegou? Não? Vou esperá-lo.

a) Qual das frases indica que a pessoa vai esperar o pai, que ainda não havia chegado?
A frase II.

b) Qual das frases indica que a pessoa não quer esperar o pai, que ainda não chegou?
A frase I.

44

Figura 4 – Seção: Língua em estudo.
Fonte: Alves; Brugnerotto (2012)

De início, chama-nos a atenção o título da própria seção. Em vez de ser, por exemplo, “A gramática em estudo”, a seção tem como enfoque a língua em estudo. Teoricamente e metodologicamente, falar em “gramática” e em “língua” produz-se uma diferença significativa. Há inúmeros trabalhos na Linguística e na Linguística Aplicada que mostram a abordagem diferente em se focar a língua ou a gramática. Não é à toa que há duas grandes perspectivas de ensino de Língua Portuguesa: uma que é denominada de metalinguística, que é aquela em que se trabalha a regra pela regra, mostrando os exemplos; outra que é chamada de epilinguística, que é aquela em que não se trabalha a regra em primeiro plano, parte-se da questão do uso, da funcionalidade da língua e, posteriormente, produzem-se algumas formalizações, quando necessárias.

Sendo assim, o fato de aparecer no título da seção “língua” e, não, “gramática”, já é efeito de certa discursividade dos documentos oficiais, como, por exemplo, os PCN e as

diretrizes do PNLD. É que, com a questão da “variação linguística”, abriu-se o ensino de Língua Portuguesa às diferentes variedades linguísticas do Português, ressignificando a ênfase que se dava, até então, à gramática normativa.

Em RD1, percebemos que o foco da seção é a abordagem dos conhecimentos linguísticos sobre a pontuação e sobre os tipos de frases. É preciso ressaltar que essa seção integra um capítulo, cujo foco foi trabalhar, por meio de um contraponto entre os gêneros *carta pessoal e email*, as especificidades da linguagem tanto em um quanto no outro gênero.

Essa integração entre seções serve de base para se preparar o aluno em relação à temática que é foco da unidade, que, no caso, trata-se da temática “A arte de se comunicar”. Por ser tratar da perspectiva da sequência didática de gêneros, essa seção em foco conta com condições de produção prévias que justifica o trabalho pedagógico do professor em relação à pontuação e aos tipos de frases.

Após a inscrição “Pontuação”, segue-se a inscrição “Refletindo e conceituando”. Essa última inscrição já mostra um modo diferenciado de abordagem dos conhecimentos linguísticos. Em vez de se apresentar os conceitos e os exemplos do tópico linguístico “Pontuação”, passa-se a refletir, por meio da abordagem do gênero textual “anúncio”, e, em seguida, a conceituar esse tópico linguístico. Assim, o movimento de formalização é fruto do movimento de reflexão, como é orientado pelos documentos oficiais.

Como o propósito é ir construindo o conceito de “Pontuação”, as perguntas se mostram essenciais nesse processo. Elas são quem conduzem a reflexão e a conceituação. A primeira pergunta solicita a identificação da pontuação que aparece, no gênero textual *anúncio*, e o efeito que essa pontuação implica para o sentido global do texto. Assim, o aluno é levado a relacionar o sinal de pontuação, que, no caso, é o ponto final, com o propósito do texto, que é anunciar o dia em que se homenageia o motorista. As outras perguntas passam a levar o aluno a associar os diferentes sentidos de “ponto”; “ponto”, como sinal de pontuação, e “ponto”, como local de espera do ônibus. As questões abordam os diferentes sentidos que um lexema pode assumir no âmbito de uma língua. Daí entender o porquê da seção ser denominada de “Língua em foco”.

É pertinente ressaltar que, ao mostrar a diferença de sentido, passa-se a introduzir o tópico linguístico “Pontuação”. Não é ele mesmo, por ele mesmo em termos metalinguísticos. Ao contrário, vale-se de um conhecimento semântico, sem formalizá-lo, para criar as condições de produção da introdução dos conceitos.

Ainda por esse recorte discursivo (RD1), notamos que, após as perguntas, apresenta-se um quadro que traz informações sobre os sinais de pontuação. Trata-se do momento em que procedem às formalizações em que a língua fala dela mesma.

A seção segue com a inscrição “Praticando”, na qual se abordam questões gramaticais e se intercalam, com trechos de textos, com tirinhas, com *blog* (com um quadro lateral, explicando o que é um *blog*) e textos com informações pessoais, como podemos ver no próximo recorte discursivo. Eis o RD2:

RD2:

c) Copie a afirmativa que explica com qual uso as reticências foram empregadas no segundo quadrinho. Para sugerir uma ideia.

A Para marcar a interrupção da frase.
B Para sugerir uma ideia.
C Para indicar hesitação, dúvida.

5 O texto a seguir é uma mensagem registrada em um *blog* por uma personagem chamada Marina. Reúna-se em dupla com um colega da sala e leiam-no.

BLOG! Um *blog* antenado

TERÇA-FEIRA, 6 DE NOVEMBRO DE 2001

Galera, dessa vez dancei feio... Acho que vou sumir por uns tempos, sei lá. Minha mãe descobriu sobre minhas notas, e o pior é que tentei evitar, mas não consegui. Pior ainda é que a situação tá muito ruim mesmo, e a cara dela promete! Estou chada no meu quarto, ela saiu e não sei aonde foi. Quando voltar é que vou saber, mas já estou esperando pelo pior!
 S-O-S-O-S-O [...]

Torçam por mim, Ok? E se eu sumir por uns tempos, o motivo é esse. Tenho certeza de que ela vai me proibir de acessar a net, já estou vendo, já estou pressentindo isso. Mas eu amo vc, e assim que der, posto novamente, contando o que aconteceu. Prometo! :-)
 Beijos, já com saudades.
 Marina
 [...]

Júlio Emílio Braz, Juliana Vieira. *O blog de Marina*. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 48-9.

Minha vida em um *blog*

O *blog* é um diário eletrônico publicado na web — rede de computadores.

Diferentemente do diário convencional, que é usado para registrar informações confidenciais, o *blog* fica disponível na internet para quem quiser acessá-lo, ou seja, é público. Os textos postados — palavra que indica a publicação nesse diário virtual — apresentam as mais variadas características, desde o registro informal da linguagem para relatar acontecimentos do dia a dia de uma pessoa, até a divulgação de opiniões e reportagens sobre um determinado assunto.

Nessa postagem, Marina fala sobre alguns acontecimentos da vida dela. Observem os sinais de pontuação em destaque e expliquem o efeito produzido no texto.

6 Conheça, no texto a seguir, algumas informações sobre um personagem chamado “Xavier Seixas”.

Nome: Xavier Seixas
Local de nascimento: Xique-Xique, na Bahia
Ocupação: caixa de banco
Nos feriados: olha o repuxo da praça, ouve o canto do rouxinol.
No carnaval: puxa samba.
Cor preferida: roxo
Comidas preferidas: peixe, ameixa, ovos mexidos.
O que mais o irrita: lixo fora do lixo.
Onde passa as férias: no Xingu, com os xavantes.
 [...]

Laura Góes. *Descubra o segredo...*. In: Livro de Arluz. (São Paulo: Quânto Editorial, 1990. v. 2.

Repuxo é fonte construída com fim ornamental, que lança para cima um ou mais jatos de água.

a) Nesse texto, há a repetição de uma letra. Qual é essa letra e qual efeito essa repetição gera ao texto? *A letra x. A repetição gera um efeito de humor ao texto.*

b) Com que função os dois-pontos foram empregados nesse texto? *Para apresentar informações sobre as características e preferências do personagem.*

46

Figura 5 – recorte da inscrição “praticando”.
 Fonte: Alves; Brugnerotto (2012)

No RD2, é possível perceber que as questões 5 e 6 trazem, respectivamente, textos, como ponto de partida, para a abordagem do tópico foco da seção. No caso da questão 5, trata-

se do gênero textual *blog* e, no caso da questão 6, trata-se do gênero textual “carteira de identidade”. Também, nessas questões, as perguntas criam as condições de reflexão e de conceituação do tópico “Pontuação”. Elas levam o aluno a tomar os gêneros textuais como ponto de aplicação. Esse tópico é integrado ao texto. Como cada gênero é específico, aproveita-se essa especificidade para mostrar os sinais de pontuação e de que modo eles produzem efeitos também específicos. É o caso, por exemplo, do *blog* em que aparecem os sinais de pontuação, reticências, ponto de interrogação, já que esse gênero mostra a narrativa de acontecimentos da vida de Mariana. E, para isso, precisa-se selecionar, abreviar e omitir certas informações, como expressam as reticências, chamar a atenção e investigar o leitor do *blog*, como expressam os sinais de interrogação, entre outros.

A seção segue trazendo, agora, a abordagem dos tipos de frases, como veremos em **RD3**, a seguir:

RD3


Tipos de frases

Refletindo e conceituando

Leia o texto a seguir, de Luis Fernando Verissimo, atentando para a fala em destaque.

Dois preguiçosos estão sentados, cada um na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?
- O outro:
- Não sei.
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não. Vai você.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.
- **Tupii!**
- O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.
- E então?
- O cachorro tá seco...



Luis Fernando Verissimo. Os preguiçosos. In: O Sorveteiro. © by Luis Fernando Verissimo. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

1. Os personagens do texto apresentam uma característica em comum. Qual é essa característica? Escreva uma atitude que a confirma. Ambos são preguiçosos. A preguiça era tanta que eles ficaram discutindo para ver quem iria levantar para verificar se estava chovendo.


2. Considerando os lugares onde Tupii e os preguiçosos estavam, por que o nome do cachorro apareceu seguido de ponto de exclamação? Para indicar que os preguiçosos estavam chamando por ele.

3. Com base no contexto da história, a fala em que os personagens chamam o cachorro possui sentido completo, isto é, comunica uma ideia? Explique. Sim. Os preguiçosos estabeleceram comunicação com Tupii, pois o chamaram, e este ainda não chegou.

Como você viu, a frase “Tupii!” possui significado dentro do contexto do diálogo. Ela se inicia com letra maiúscula e termina com um sinal de pontuação (ponto de exclamação, que marca a entonação dessa fala).

Assim, podemos concluir que **frase** é qualquer palavra ou conjunto de palavras ordenadas que, em um contexto, apresenta sentido completo e é capaz de estabelecer comunicação.

4. Na tirinha a seguir, os personagens se “comunicam” com uma estrela cadente. Leia-a.



Bigart Náves. de Fernando Sanches. Folha de S.Paulo, São Paulo, 20 jan. 2009.

47

Figura 6 – recorte da inscrição “Refletindo e conceituando”.
Fonte: Alves; Brugnerotto (2012)

No âmbito dessa seção, as inscrições “Refletindo e conceituando” e “Praticando” se repetem ao trabalhar o tópico “Tipo de frases”, assim como ocorreu no tópico “Pontuação”. Conforme notamos em RD3, para iniciar o trabalho com o tópico “Tipo de frases”, é apresentado o texto de Luis Fernando Veríssimo, e as perguntas que seguem são relacionadas ao texto (que trata das características e das atitudes dos personagens), de maneira que percebemos que a sugestão dos PCN ao uso do texto, como unidade de ensino, enquadra-se.

A inscrição “Refletindo e conceituando”, do tópico “Tipos de frases”, segue com uma sequência didática, guiando o aluno a perceber como o ponto de exclamação, na fala da personagem, tem uma produção de sentido diferente em relação à pontuação (questão 2), como apresentado anteriormente. Vemos que as primeiras questões são relacionadas à interpretação do texto, guiando o aluno ao tópico a ser estudado (tipos de frases) e revisando o tópico anterior (pontuação). Na questão seguinte (de número 3), é perguntado se as falas dos personagens comunicam uma ideia, sugerindo ao aluno que frase é palavras ou conjunto de palavras que apresentam um sentido completo. Logo em seguida, é apresentado, em um quadro, o conceito de “frase”. A partir daí, apresenta-se uma tirinha que mostra ao leitor que as personagens se comunicam com um estrela cadente; no enunciado que integra o comando da questão 4, a palavra *comunicam* é destacada por aspas (“”), demandando que o aluno analise tirinha e perceba que as personagens estão, nesse momento, falando mentalmente com a estrela.

No recorte seguinte (RD4), notamos que são apresentadas as atividades da tirinha, a qual foi apresentada no RD anterior. Essas questões estão direcionadas aos tópicos estudados (pontuação e tipo de frase). Consideremos, a seguir, o recorte discursivo:

RD4

a) Observe a representação escrita das falas e as expressões dos personagens no primeiro quadrinho. Que sentimento elas expressam? Com que sinal de pontuação elas foram finalizadas? *Elas expressam surpresa dos personagens diante do que viram. Com ponto de exclamação.*

b) No terceiro quadrinho, também há uma frase finalizada com ponto de exclamação. Ela expressa o mesmo sentimento que os personagens exprimiram no primeiro quadrinho? Por quê? *Não. Apesar de a frase terminar com ponto de exclamação, é uma resposta à pergunta feita anteriormente.*


c) Transcreva da tirinha uma frase que corresponde a uma pergunta.

d) O humor da tirinha é estabelecido pelo contexto e, principalmente, por uma frase em especial. Que frase é essa? Explique. *"Será que nossos desejos irão se realizar?" É a última frase: "Eu pedi para o seu desejo não acontecer!". A tira é engraçada porque o importante para um dos personagens não é ter um desejo seu realizado, mas sim impedir a realização do desejo do outro.*

Cada uma das frases da tirinha foi pronunciada com uma finalidade pelos respectivos personagens: expressar surpresa, fazer uma pergunta, informar algo.

De acordo com o sentido que desejamos transmitir em uma mensagem, por exemplo, fazemos um questionamento, damos uma ordem, fazemos um pedido, exclamamos alegria ou surpresa ou ainda fazemos uma afirmação sobre algo, empregamos diferentes tipos de frases. Veja a seguir.

- **Exclamativa:** é finalizada com ponto de exclamação e pode expressar sentimentos em relação a algo: surpresa, emoção, admiração.
Exemplo: Que dia agradável!
- **Declarativa:** geralmente termina com ponto-final, mas pode ser finalizada, em alguns casos, por ponto de exclamação. É empregada em respostas, e também para contar ou informar algum fato. A frase declarativa pode ser afirmativa ou negativa.
Exemplos: Ele me deu uma boa notícia.
"Eu pedi para o seu desejo **não** acontecer."
- **Interrogativa:** geralmente é finalizada com ponto de interrogação (**interrogativa direta**), mas pode terminar com ponto-final (**interrogativa indireta**). É empregada para indicar perguntas.
Na tirinha a seguir, há uma frase interrogativa direta. Observe-a.



Fernando Gonsales. Miguel Albuqueque. (stando os bofes para fora. São Paulo: Devir, 2002, p. 13.

Veja outros exemplos: Quantas pessoas vão ao teatro? (interrogativa direta)
Preciso saber quantas pessoas vão ao teatro. (interrogativa indireta)

- **Imperativa:** pode terminar com ponto-final ou de exclamação e é usada para expressar ordem, desejo, pedido.
Exemplos: Estude para a prova.
Deixe-me entrar!
Cuidado!

Figura 7 – recorte da inscrição “refletindo e conceituando”.

Fonte: Alves; Brugnerto (2012)

Em RD4, aparece outro quadro que continua as explicações sobre os sinais de pontuação e a implicação desses sinais para o tipo de frase, que se iniciou na página anterior, conforme RD3. Em RD4, explicam-se as tipologias de frases, seguidas de exemplos, inclusive um novo texto: tirinha. São apresentadas questões sobre a tirinha, já no final de RD4. Essas questões abordam uma interpretação da tirinha, mas requer do aluno o efeito de sentido causado pela pontuação, como nas questões 1 e 2, constantes de RD3. Percebemos que o ponto de exclamação (!) causa efeitos de sentidos diferentes nas frases produzidas pelos personagens nos quadrinhos da tirinha, que são, posteriormente, explicados no quadro da tipologia frasal.

Em RD4, é vista a influência da pontuação mencionada nas subseções anteriores com os estudos da tipologia frasal, fazendo com que o aluno perceba a influência da pontuação na produção de sentido das frases.

A seção é finalizada com mais uma inscrição “Praticando”, conforme notamos em RD5, em que se pede para reler o texto de Luis Fernando Veríssimo e retirar os tipos de cada frase que houver; segue-se com questões sobre tipo de frases. As questões seguem explicando que as frases assumem sentido em determinados contextos e pergunta-se em quais contextos algumas frases poderiam fazer sentido. Sugere-se que o aluno se junte a um colega e crie diálogo, usando as frases estabelecidas. Vejamos RD5 a seguir:

RD5

Praticando 1. Interrogativa: “Será que está chovendo?” 2. “Será?” 3. “É então?” 4. Imperativa: “Fuji!” 5. Declarativa: todas as frases que terminam com ponto-final, dois-pontos e reticências.


Antes no caderno

Releia o texto “Os preguiçosos” e retire dele uma frase de cada tipo que houver.

Em alguns casos, as frases assumem sentidos que só podem ser compreendidos se observarmos o contexto em que estão empregadas. Em quais contextos as frases a seguir poderiam ser usadas? Reúna-se com um colega e elaborem pequenos diálogos em que as frases poderiam ser usadas. Possíveis respostas:

a) Uma estrela cadente? 2.a) — Acabei de ver uma estrela cadente.
— Uma estrela cadente? Onde?
b) Uma estrela cadente! 2.b) — Nossa! Uma estrela cadente!
— Onde?
c) Uma estrela cadente. 2.c) — Já passou. Você demorou demais para olhar.
2.c) — O que é aquele ponto brilhante no céu?
— Uma estrela cadente.
— Que legal! É a primeira vez que eu vejo uma.

Observe a seguir um anúncio publicitário de um canal de televisão.



África. Nem quem vive lá consegue ver tão de perto.

a) Qual é a ideia expressa pela relação da imagem com o texto verbal? Que a televisão capta muito bem as imagens, a ponto de deixar a realidade mais próxima até de quem mora lá.

b) A palavra **África**, no anúncio publicitário, é uma frase. Copie as alternativas adequadas que justificam essa afirmação.

A palavra **África** é uma frase, pois, no contexto do anúncio, transmite uma mensagem de sentido completo.

A palavra **África** é uma frase, pois, no contexto do anúncio, não transmite uma mensagem de sentido completo.

O interlocutor, com o qual o anúncio estabelece comunicação, ao relacionar imagem e texto, compreende que **África** é o continente sobre o qual terá conhecimento se tiver acesso ao canal de televisão Futura.

c) Crie, com um colega da sala, dois contextos em que a palavra **África** seja considerada uma frase. África, 2. Qual é o nome do continente em que fica localizado o deserto do Saara? África.

3.b) A palavra **África** é uma frase, pois, no contexto do anúncio, transmite uma mensagem de sentido completo. O interlocutor, com o qual o anúncio estabelece comunicação, ao relacionar imagem e texto, compreende que **África** é o continente sobre o qual terá conhecimento se tiver acesso ao canal de televisão Futura.

49

Figura 8 – recorte da inscrição “praticando”.

Fonte: Alves; Brugnerotto (2012)

Nessa inscrição “Praticando”, é apresentado um texto publicitário que faz com que o aluno relacione a imagem com o texto verbal, e as questões seguem com a interpretação do

texto publicitário, mostrando que palavra *África* é frase, deixando claro para o aluno que uma única palavra é considerada frase se possuir sentido completo.

Para concluir as considerações analíticas sobre o livro em questão, percebemos que a seção “Língua em estudo”, do livro *Vontade de saber Português*, que se subdivide nas subseções: “Praticando” e “Refletindo e conceituando”, a partir das quais se aborda o eixo dos conhecimentos linguísticos, que trabalha questões gramaticais, percebemos que, na inscrição “Praticando”, as questões são voltadas exclusivamente ao tópico a ser estudado (no caso, pontuação e tipo de frases), guiando o aluno a uma explicação/definição do conteúdo. Já na inscrição “Refletindo e conceituando”, as questões são mais reflexivas em relação ao texto, mas sem fugir do tópico estudado, e a subseção é intercalada por textos. O modo como as perguntas estão configuradas no livro didático tenta direcionar o aluno a uma reflexão sobre o uso da língua, as questões da subseção não pedem para o aluno definir o que é pontuação ou o que é tipo de frases, mas convida o aluno a refletir seu uso no texto e suas produções de sentido.

4.2 LIVRO *TECENDO LINGUGENS*

Para procedermos às análises do livro *Tecendo linguagens*, vejamos, a seguir, o primeiro recorte discursivo (RD), que apresenta a seção “Reflexão sobre o uso da língua”, que, assim como o livro analisado anteriormente, pelo título da seção, pensamos que esta inscrição busca dar conta de questões pertinentes à língua. A seção em si trata de estudos dos aspectos gramaticais, no uso da língua escrita ou oral, como podemos verificar na seção “Conheça seu livro”, a qual é mobilizada logo no início do livro, quando da apresentação da estruturação do livro didático. Vejamos, a seguir, a estruturação, no formato figura:

RD6

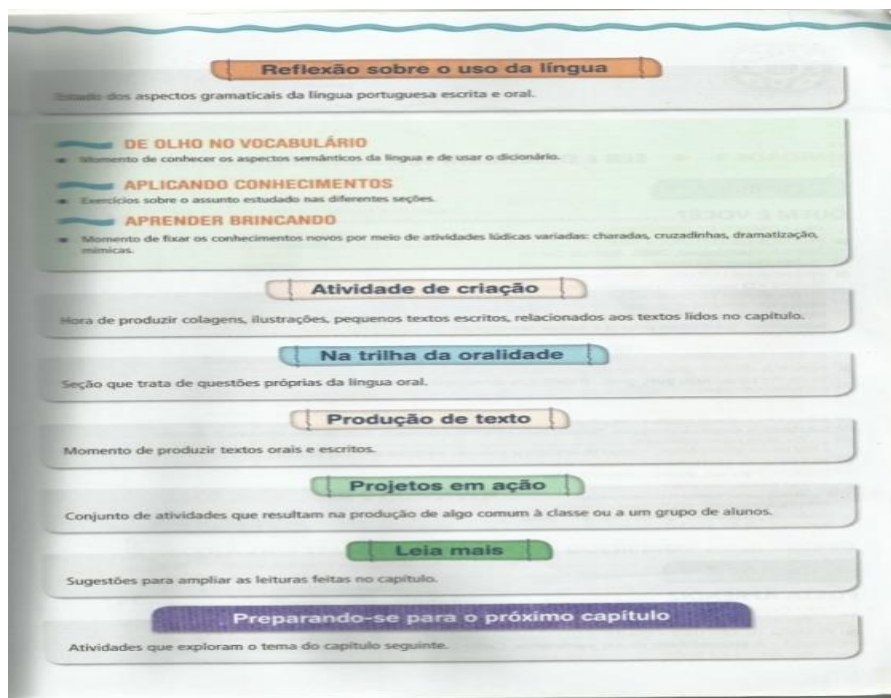


Figura 9 – conheça seu livro
Fonte: Oliveira; Silva; Silva; Araújo (2012)

O tópico analisado, na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, trata da questão do adjetivo. Essa seção está inserida, no capítulo 2, da unidade um “Ser e descobri-se”, que trabalha com os gêneros textuais conto e poema. A seção trabalha, com o aluno, a linguagem poética e a temática “O poeta aprendiz”. O RD7, que se segue, mostra a chamamento ao aluno a reler o texto que está na seção anterior (ver anexo II deste trabalho) e responder às perguntas que estão no RD7. Pede-se que o aluno relacione os termos às referências que estão no texto apresentado na seção anterior (ver anexo II), mostrando a relação entre o substantivo e o adjetivo. Consideremos, a seguir, o RD7:

RD7

Reflexão sobre o uso da língua

Adjetivo

1. Releia o poema "Identidade" e responda às próximas questões.

voador vencedor malcriado

Herói, Sansão, moleque

a) Escreva as palavras do poema a que os termos a seguir se referem.

b) Por que os substantivos **Sansão, Hércules, herói, caubói, pulga e mosca** são importantes para construir o sentido do poema? Resposta possível: porque são palavras que contêm informações importantes para definir como o menino é ou como se sente em diferentes momentos.

47

Figura 10 – reflexão sobre o uso da língua
Fonte: Oliveira; Silva; Silva; Araújo (2012)

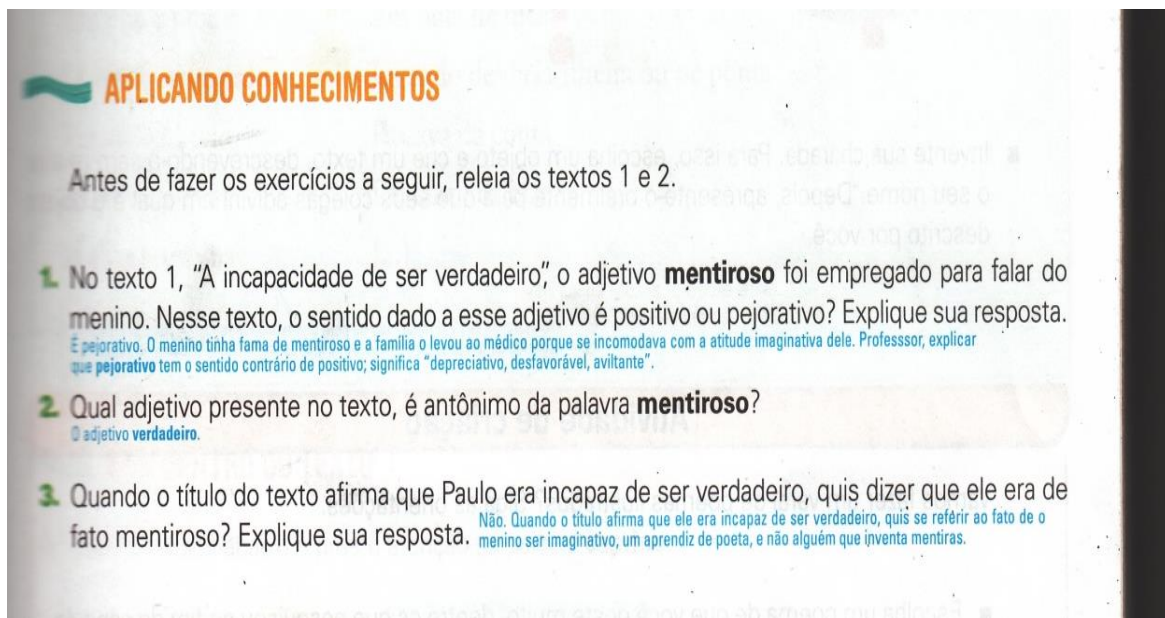
A seção está subdividida a partir das seguintes subseções: “Aplicando conhecimentos”, “Aprender brincando”, “Por dentro do texto” e “Texto e construção”. A seção também possui três quadros “Importantes saber” e um texto de gênero poema, mas existem questões voltadas a outros textos anteriores. E é visível a presença da sequência didática nas propostas de atividades sobre adjetivo. Todo o conteúdo dessa seção é relacionado ao objeto estudado: adjetivo.

Na primeira subseção “Aplicando conhecimentos”, conforme aparece em RD8, há exercícios voltados para a interpretação de um texto anterior (ver anexo III deste trabalho). Percebemos, aqui, a proposta dos PCN em relação à análise linguística, no sentido em que o texto é a unidade de ensino e, apesar de as questões possuírem uma ligação com o texto, elas direcionam o aluno ao objeto gramatical estudado. A atividade propõe uma revisão do texto anteriormente apresentado e apresenta suas questões sobre o texto, levando o aluno a refletir o uso do adjetivo na produção de sentido.

Na atividade, estruturada em três questões, conforme podemos notar em RD8, o aluno é questionado em relação ao uso do adjetivo *mentiroso*, tendo de estabelecer se se trata de um

sentido pejorativo ou positivo e, ainda, pede-se o antônimo deste. A terceira questão leva o aluno a refletir sobre o título, em que mostra a relação deste com o texto. Vejamos o RD8 a seguir:

RD8



APLICANDO CONHECIMENTOS

Antes de fazer os exercícios a seguir, releia os textos 1 e 2.

1. No texto 1, "A incapacidade de ser verdadeiro," o adjetivo **mentiroso** foi empregado para falar do menino. Nesse texto, o sentido dado a esse adjetivo é positivo ou pejorativo? Explique sua resposta.
É pejorativo. O menino tinha fama de mentiroso e a família o levou ao médico porque se incomodava com a atitude imaginativa dele. Professor, explicar que pejorativo tem o sentido contrário de positivo; significa "depreciativo, desfavorável, aviltante".
2. Qual adjetivo presente no texto, é antônimo da palavra **mentiroso**?
o adjetivo verdadeiro.
3. Quando o título do texto afirma que Paulo era incapaz de ser verdadeiro, quis dizer que ele era de fato mentiroso? Explique sua resposta.
Não. Quando o título afirma que ele era incapaz de ser verdadeiro, quis se referir ao fato de o menino ser imaginativo, um aprendiz de poeta, e não alguém que inventa mentiras.

Figura 11 – Reflexão sobre o uso da língua- aplicando conhecimentos
Fonte: Oliveira; Silva; Silva; Araújo (2012)

Na subseção "Aprendendo brincando", há a apresentação de uma atividade que busca fixar o conteúdo estudado, no caso, trata-se do tópico adjetivo. Aqui, podemos perceber um trabalho que faz um paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas do aluno. Trata-se de um tópico muito interessante, pois objetiva a consolidação dos conhecimentos estudados pelo aluno. Essa subseção propõe dois tipos de atividades diferentes, às quais o professor pode escolher o que melhor se aplicaria à turma.

No recorte discursivo que se segue, há a proposta de uma atividade que leva o aluno a trabalhar com o objeto gramatical estudado, no caso adjetivo, na qual o aluno é levado a perceber o uso do adjetivo (no caso de caracterizar o substantivo) no uso específico, Vejamos o RD9:

RD9

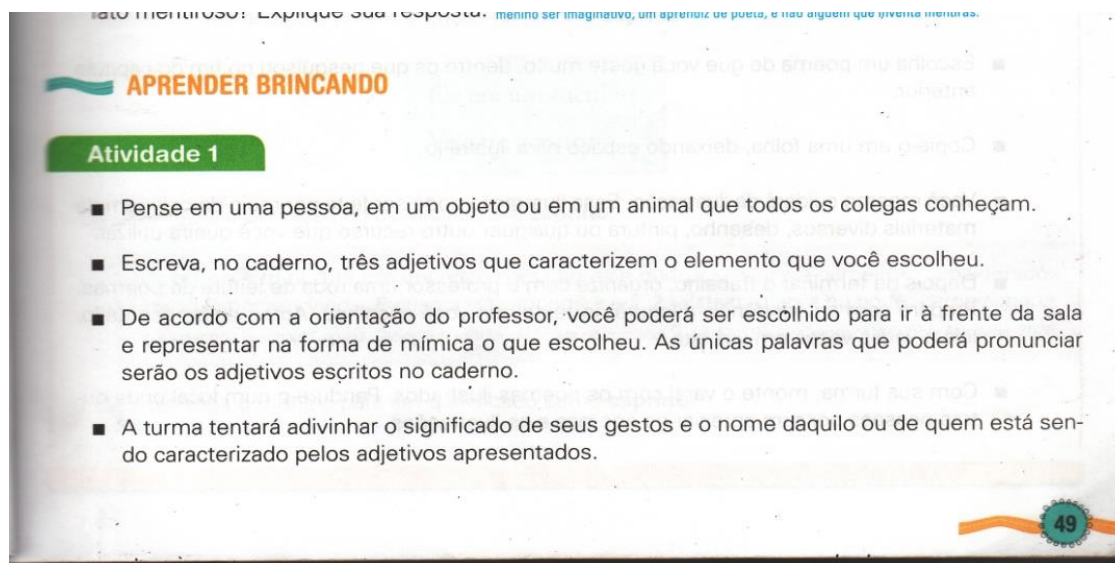


Figura 12 – aprendendo brincando
Fonte: Oliveira; Silva; Silva; Araújo (2012)

A subseção oferece, ainda, uma proposta de atividade de criação, a partir da qual se propõe ao aluno construir um poema ilustrado, uma vez que, no âmbito da subseção, existe uma ligação que se articula ao gênero textual poema. Percebemos aí a fusão do trabalho com os gêneros textuais empregados na unidade, visando às condições de produções de textos e as escolhas linguísticas que o aluno deve fazer.

Os quadros de sistematização gramatical, denominados “Importante saber”, trabalham as habilidades metalinguísticas, as quais buscam contemplar definições (na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, há três: um que define adjetivo, outro que define rima e outro que define poema), essas definições colaboram para a compreensão dos fenômenos linguísticos.

O próximo recorte discursivo (RD10) trabalha o conceito de adjetivo, e vai-se mostrando o conceito do objeto gramatical, levando em consideração a própria questão da sequência didática e da orientação do PCN, ao fazer uso do texto visto anteriormente para explicar o adjetivo. Vejamos o RD10 a seguir:

RD11

A intenção de um poema pode ser a de emocionar o leitor, propor uma reflexão, apresentar os sentimentos, as ideias e as emoções do poeta diante das situações da vida.
E por que não considerar que um poema pode trazer em seus versos as coisas “desimportantes”, como costuma dizer o poeta Manoel de Barros? Ao ler poemas, você poderá perceber o quanto as coisas do cotidiano parecem novas e originais nos versos dos poetas...

8. Que tal voltar a alguns textos lidos até aqui e observar suas características e o que eles têm de **semelhante** e de **diferente**? Em seu caderno, copie o quadro a seguir com as características de cada texto, completando-o.

Textos	“A incapacidade de ser verdadeiro”	“Identidade”	“O poeta aprendiz”
Estrutura Foi escrito em versos ou em parágrafos?	Em parágrafos	Em versos	Em versos
Assunto Sobre o que o texto está falando?	Resposta possível: Sobre um menino muito imaginativo que é mal compreendido pelas pessoas.	Sobre a identidade do menino que fala no poema e sobre o conflito que vive o eu poético.	Resposta possível: Sobre um jovem que descobre sua identidade de poeta. Sobre um jovem que corta a vida do mesmo menino que um poeta corta seus poemas e as palavras.
Gênero de texto Que texto é esse?	Conto	Poema	Poema

Figura 14 – quadro semelhança e diferença
Fonte: Oliveira; Silva; Silva; Araújo (2012)

No tratamento dos conhecimentos linguísticos, no caso do adjetivo foco da seção que vimos analisando, predominam as atividades que levam o aluno a construir o conceitos/nomenclatura gramatical. A seção “Reflexão sobre o uso da língua” possui atividades articuladas com o texto, no sentido de buscar o objeto estudado, no caso o adjetivo, limitando-se a uma abordagem tradicional do texto. Os tópicos que trabalham as atividades e a proposta de criação são os mecanismos que fazem o aluno, no âmbito da seção, refletir sobre o uso e a aplicação do tópico linguístico adjetivo, provavelmente preenchendo a lacuna deixada pelas questões das atividades.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo responder à questão levantada, ainda na fase de projeção da pesquisa, qual seja: i) como o eixo “Prática de análise linguística” é operacionalizado em livros didáticos de Língua Portuguesa? Adveio dessa questão, outros questionamentos pertinentes, a saber: como é abordada a questão da gramática normativa e dos conhecimentos linguísticos? ii) Os livros de Língua Portuguesa deixaram apresentar frases cortadas no ensino de gramática normativa e estão levando em consideração o texto como unidade de ensino? iii) Como a sequência didática de gêneros é abordada nos livros didáticos, já que ela está na base das diretrizes oficiais do ensino de língua? iv) Como as atividades dos livros didáticos analisados estão organizadas? O que é privilegiado nessas atividades? Existe relação com textos?

Por meio das análises produzidas em relação aos dois livros didáticos, algumas respostas foram surgindo durante o processo de elaboração deste trabalho. É preciso destacar que as considerações que produzimos dizem respeito tão somente aos livros analisados, outros livros, talvez, dêem às referidas questões outros encaminhamentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa, do Ensino fundamental, colocam que havia um desequilíbrio nos ciclos anteriores [1^a. a 6^a. séries], por priorizarem as atividades metalinguísticas, causando um desequilíbrio entre estas e as epilinguísticas. E, nesse momento, no ciclo seguinte deveria surgir um equilíbrio entre estas atividades, uma vez que se levariam em conta os diversos aspectos do conhecimento linguístico.

Então, considerando as propostas dos PCN e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é pertinente dizer que a realidade do ensino de Língua Portuguesa passou por algumas mudanças. Assim, percebemos que a questão da abordagem da gramática normativa, por exemplo, está diferente. Agora, após o advento dessas políticas de ensino de língua, notamos que o texto é inserido, como unidade de ensino, e a gramática normativa deixa de ser o centro, mas com a sua importância; ou seja, ainda precisa ser ensinada a gramática normativa. Os livros de Língua Portuguesa analisados utilizam textos (ou fragmentos) e, não, recorte de frases isoladas para o ensino da gramática. No livro *Vontade de saber Português*, a integração entre texto e gramática normativa é mais visível, convida-se o aluno a reler o texto

anterior à seção, mostrando a sua funcionalidade ou a sua produção de sentido no texto, uma vez que, no âmbito dos PCN, é orientado que a análise linguística se enquadre em aspectos semânticos e pragmáticos de determinado gênero textual.

Percebemos que as atividades dos livros didáticos analisados estão organizadas em formato da sequência didática, e que o objeto de ensino privilegiado, nas seções analisadas, é a gramática, e que estas atividades estão levando em consideração o texto como unidade de ensino. O uso da sequência didática consolida o aprendizado do aluno, é visível que existe uma relação da seção que aborda a gramática com os textos, o que prova que os livros didáticos estão se adequando às orientações dos PCN. Entretanto, a análise do primeiro livro mostra que a sua estruturação e organização pode favorecer um ensino de Língua Portuguesa mais voltado para o texto. Já a análise do segundo livro mostra uma abordagem de gramática ainda de modo insuficiente, tendo em vista os preceitos constantes dos PCN e do PNLD.

Para finalizar, devemos entender que o livro didático figura, como um auxílio para o professor, e este deve perceber que, para que as práticas de análise linguística sejam abordadas de maneira mais produtiva e eficaz em sala de aula, ele deve estabelecer articulações mais frequentes e estreitas com os demais eixos de ensino indicados pelos PCN. Com isso, esperamos que este trabalho sirva de inspiração para muitos professores de Língua Portuguesa, no sentido de relançar o ensino dessa língua em outros termos: que o texto seja levado, radicalmente, a sério.

REFERÊNCIAS

ARAUJO. Inês Lacerda, Percurso e percalços da AD Francesa.in: IX encontro do CELSUL-Círculo de estudos linguísticos do Sul, Santa Catarina, 2010

Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 p.

MANINI, Daniela. Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise linguística ou... Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00013.htm> acesso em: 23 mai de 2016

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

NARZETTI. Claudiana, As linhas de Análise do Discurso na França nos anos 60-70. RevLet – Revista Virtual de Letras V2, n 2, p. 51 – 70, 2010

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____ Discuso: princípios e procedimentos. 12º ed. Pontes Editores, São Paulo, 2015.

_____A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.) Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES SILVA, W. (2003). Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN. Dissertação de metrado apresentada ao departamento de Lingüística Aplicada. IEL/ UNICAMP.

ANEXOS

ANEXO I

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Português

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipog.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1º	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.363	
2º	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	
3º	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	L	256	17	524.595	1.887.984
	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	M	352	23	10.843	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	L	272	18	473.667	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	M	368	24	10.209	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	L	256	17	437.176	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	M	336	22	9.819	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	L	272	18	411.917	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	M	352	23	9.758	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	L	320	21	366.200	
27494C0124	JORNADAS PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	7.076		

importante saber

Damos o nome de **eu poético** à voz que fala no poema.

Há poetas adultos que escrevem como se estivessem no lugar de uma criança ou de um adolescente; de um homem ou de uma mulher. Para fazer isso, o poeta imagina o que esse outro sente, pensa e expressa de acordo com as características que atribui a ele.

No poema a fala também pode ser de um animal, uma planta e até de um objeto. Os poetas também podem assumir uma profissão, um gosto, um hábito ou uma história que não tem relação com a sua vida pessoal.

Por isso, atenção: é importante não confundir o autor do texto (quem escreveu o poema) com o eu poético (a voz que fala no poema).

Prática de leitura

Texto 3 - Poema

Proposta: trata-se de uma sugestão para a primeira leitura do poema, que focaliza o conflito de quem fala no texto. Os alunos poderão ler em voz alta o texto completo para tirar dele uma impressão global sobre esse assunto. A questão do conflito será retomada aos poucos durante as atividades de compreensão, enquanto se reconstrói o sentido do texto através do estudo de suas metáforas, jogo de oposição de ideias, organização do texto etc. Portanto, neste momento, não será preciso aprofundar esse tema; basta apenas responder para questão de leitura prévia.

Antes de ler

Conflito pode significar choque de opiniões, de sentimentos, de interesses etc. O conflito pode acontecer entre duas pessoas, ou até consigo mesmo, referindo-se a assuntos ou emoções diversas. Observe os dois primeiros versos do poema e responda: que **conflito** você acha que o eu poético está vivendo?

Se se comparar a Sansão e Hércules, o menino, às vezes, se considera forte como um herói e, ao se comparar com uma pulga, sente-se fraco e pequenino.

Identidade

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1 Às vezes nem eu mesmo | 16 Às vezes eu sou Hércules, |
| 2 sei quem sou. | 17 Sansão vencedor , |
| 3 Às vezes sou | 18 peito de aço, |
| 4 "o meu queridinho", | 19 goleador . |
| 5 às vezes sou | |
| 6 "moleque malcriado". | 20 Mas o que importa |
| 7 Para mim | 21 o que pensam de mim? |
| 8 tem vezes que eu sou rei, | 22 Eu sou quem sou, |
| 9 herói voador , | 23 eu sou eu, |
| 10 caubói lutador , | 24 sou assim, |
| 11 jogador campeão . | 25 sou menino. |
| 12 Às vezes sou pulga, | |
| 13 sou mosca também, | |
| 14 que voa e se esconde | |
| 15 de medo e de vergonha. | |



Pedro Bandeira. *Cavalgando o arco-íris*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

As palavras foram destacadas porque os alunos deverão prestar atenção a elas em exercício proposto adiante. O original do poema não apresenta nenhuma palavra destacada. Se julgar adequado, comente isso com os alunos.

4. Releia esta pergunta do irmão do poeta: "Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa?"

a) Ao fazer essa pergunta, que tipo de preocupação o irmão manifesta?

Manifesta preocupação com a remuneração do trabalho e quanto essa remuneração pode garantir a sobrevivência.

b) Ao manifestar essa preocupação, o irmão do poeta também revela o modo como considera o trabalho do poeta. O que provavelmente pensa o irmão sobre o trabalho dos poetas?

Provavelmente considera que esse trabalho não remunera ou não remunera o suficiente para garantir a sobrevivência de quem o pratica e dos que dele eventualmente dependem. Pode até considerar como um não trabalho. Professor, a questão a seguir aprofunda a discussão que a questão 4b) introduz.

5. Na sociedade em que vivemos, há quem considere o poeta um artista, uma pessoa de grande sensibilidade, alguém que lida bem com as palavras, mas há também aqueles que o consideram sonhador, alguém que não tem os pés no chão, ou até mesmo julgam sua atividade irrelevante..O que você pensa sobre esse assunto?

Resposta pessoal. Professor, a leitura da fábula *A cigarra e a formiga*, versão de Monteiro Lobato para a história de La Fontaine, pode ampliar a discussão sobre esse assunto, permitindo que se trate da função social da arte. Na fábula, o assunto é a música e seu possível papel na vida das pessoas. Ver em *Fábulas*. 51. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

6. O pai seguiu o conselho do irmão do poeta? O que representou a atitude do pai?

Não. Com essa atitude, o pai demonstrou respeitar a decisão do filho.

Prática de leitura

O próximo texto nos fala sobre a descoberta de outro menino poeta: Carlos Drummond de Andrade, um grande poeta da nossa língua.

Texto 1 - Conto

Antes de ler

Observe apenas o título do próximo texto e responda: o que você compreende da expressão "A incapacidade de ser verdadeiro"? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que é a incapacidade de ver o mundo de maneira comum.

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois **dragões da independência** cuspindo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpidia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade. *Contos plausíveis*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

