

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

DHYENNY RIBEIRO SANTOS DE PAULA

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DE LÍNGUA OU
ENSINO DE GRAMÁTICA?

PONTES E LACERDA - MT
2013/1

DHYENNY RIBEIRO SANTOS DE PAULA

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DE LÍNGUA OU
ENSINO DE GRAMÁTICA?**

Monografia de conclusão do curso de graduação em Letras, apresentada ao Departamento de Letras (DL) da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em Letras sob a orientação do Professor Dr. José Leonildo Lima.

**PONTES E LACERDA – MT
2013/1**

DHYENNY RIBEIRO SANTOS DE PAULA

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ensino de língua ou ensino de gramática?

Monografia apresentada ao curso de Letras da Universidade do Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura.

COMISSÃO EXAMINADORA

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Leonildo Lima

BANCA: Prof^a Ms. Ana Maria Macedo

BANCA: Prof. Ms. Joil Antonio da Silva

Aprovada em: ____ / ____ / ____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois foi ele que nos momentos alegres e difíceis me permitiu sabedoria e paciência para minha caminhada até aqui.

Aos meus pais, José Pereira e Carmem Silvestre que sempre trabalharam e me apoiaram muito para que eu pudesse realizar meu sonho e o deles de me verem formada.

A você Heitor Luiz, meu companheiro no amor e na vida, que nunca me negou seu apoio e que por vários momentos compartilhou comigo alegrias e aflições desta caminhada.

A você meu querido e adorado por todos, Professor Dr. José Leonildo Lima, pela orientação e paciência, que durante esta etapa dedicou seu tempo e sabedoria para minha formação acadêmica. Sabemos que nestes últimos meses não foi fácil mantermos contato, mas que graças a Deus concluímos juntos este trabalho monográfico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus e minha Nossa Senhora pelo dom da vida e por ter me permitido sabedoria, paciência e perseverança para concluir mais esta grande etapa de minha vida.

Agradeço aos meus pais, pela disposição e carinho que tiveram em toda esta caminhada, sei que em muitos momentos os incomodei, mas o resultado está neste trabalho.

Obrigada meu esposo Heitor Luiz, pelo apoio e compreensão que teve todos estes anos e por sempre ter acreditado em minha capacidade para concluir este trabalho, afinal, este trabalho foi uma promessa, e ela se finda aqui.

Agradeço também pela compreensão e paciência de minha patroa e sogra Magaly Miranda, que durante esta caminhada sempre me apoiou e compreendeu todos os dias de minha ausência no trabalho.

Obrigada Graciele Rosa, pelo incentivo e compreensão nos momentos difíceis. Juntas compartilhamos momentos felizes e críticos deste curso e juntas compartilharemos a alegria de concluir esta última etapa.

Agradeço à você meu orientador, Professor Dr. José Leonildo Lima por ter acreditado em mim para a realização deste importante Trabalho de Conclusão de Curso. Sabemos que tivemos muitos contratempos estes últimos meses, mas sua orientação tornou possível a conclusão deste trabalho.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse concluir este curso.

Para que o acesso à palavra possa resultar numa forma de acesso das pessoas ao mundo e recobre, assim, um sentido humanizador, o que nesse vasto mundo, não é rima, mas pode ser uma solução.

Irandé Costa Antunes

RESUMO

O presente trabalho discutiu sobre o ensino de língua portuguesa a partir de três livros didáticos de língua portuguesa dos anos de 1990, 2000 e 2009. Objetivamos observar como está abordado o ensino de língua no interior destes livros, a fim de verificar se o foco é realmente o ensino de língua ou se os livros dão ênfase ao ensino de gramática. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos das propostas dos PCN e de teorias de Possenti, Antunes, Back, Marchuschi e Castilho em que seus artigos e teses versam sobre assuntos relacionados ao tema desta pesquisa. Nossa metodologia buscou observar três subtítulos (compreensão de texto, linguagem oral e gramática) de três capítulos dos três livros didáticos a fim de verificar a ocorrência do ensino de língua ou do ensino de gramática. Depois de analisados, levantamos uma comparação dos três livros e concluímos se de fato ocorreu alguma mudança em relação ao ensino de língua durante essas três décadas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
 Capítulo I	
1.1 Fundamentos sociológicos para o ensino de língua segundo Eurico Back.....	10
1.2 O conceito de gramática e língua.....	11
1.3 Conceito de erro pelas gramáticas.....	15
1.4 Concepções de linguagem.....	17
1.5 Leitura em sala de aula.....	19
1.6 Conceito de norma.....	20
 Capítulo II	
2.1 Língua Portuguesa: contexto histórico e inclusão como disciplina escolar.....	22
2.2 A inserção do livro didático nas escolas.....	25
2.3 Aquisição de língua portuguesa segundo os PCN no terceiro e quarto ciclos.....	26
2.4 Propostas prescritas pelas diretrizes e programas para escolha do LD.....	29
 Capítulo III	
3.1 METODOLOGIA.....	33
 Capítulo IV	
4.0 ANÁLISE.....	34
4.1 Análise da estrutura dos livros didáticos selecionados.....	34
4.2 Análise dos conteúdos.....	37
4.3 Comparação dos LDs analisados.....	50
CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS.....	53

Introdução

Este trabalho consiste em uma pesquisa sobre a metodologia de ensino da Língua Portuguesa, em que temos como foco reconhecer o ensino de língua ou de gramática dentro dos materiais didáticos selecionados. Os livros didáticos escolhidos são dos anos de 1990, 2000 e 2009, em que, em conversa com nosso orientador surgiu a proposta sobre esta interessante pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa dentro deste instrumento didático.

Podemos dizer que os PCN de Língua Portuguesa propõem que as escolas desenvolvam em seus alunos as quatro habilidades para se comunicarem com clareza diante de qualquer situação social (previsível ou não) que exija o uso da língua: compreensão e expressão escrita, comunicação e expressão oral.

Apontar a importância do ensino da língua portuguesa nas escolas é permitir que os cidadãos sejam inseridos cada vez mais na cultura da sociedade e discuta a necessidade que temos de usá-la e flexioná-la conforme o tempo e o espaço, já que a língua está em constante movimentação.

Em nossa pesquisa refletimos sobre a prática de ensino de língua através dos textos e exercícios propostos pelo Livro Didático, doravante LD. Avaliaremos de que maneira os livros estão estruturados, almejando descobrir se estão ou não contribuindo para o ensino de língua portuguesa de acordo com as propostas estipuladas pelos PCN, programas de ensino e estudiosos.

Nosso aporte teórico está embasado em pressupostos teóricos de estudiosos da área de Linguística e Sociolinguística como Alkmim (2001), Mollica (2003), Marcuschi (2001), Possenti (1996), Antunes (2002), entre outros.

A pesquisa estrutura-se em quatro capítulos, sendo que no primeiro abordamos a história sobre o surgimento da sociolinguística.

No segundo capítulo, com base nos pressupostos teóricos de Ilari e Basso, discorreremos sobre o contexto histórico e inclusão como disciplina escolar do livro didático na sociedade.

Quanto ao terceiro capítulo, falamos sobre a metodologia de pesquisa. E por último, o quarto capítulo, em que buscamos apresentar nossa análise em que relatamos os dados observados e a que conclusão chegamos.

A análise desse material é de suma importância para o meio acadêmico. Nele buscamos verificar o desempenho do sistema de ensino de língua e de gramática no ensino fundamental, a fim de relatarmos o foco existencial no interior dos LDs, e de como se apresentam os estudos de gramática e de língua.

Nosso trabalho, portanto, adquire um caráter somatório, pois através dele apresentamos possibilidades de o professor rever sua própria prática pedagógica e sobre suas habilidades de trabalhar com a língua e a gramática.

Capítulo I

1.1 Fundamentos sociológicos para o ensino de língua segundo Eurico Back

De acordo com Back (1987, p. 85), “a língua não existe em si; não é apenas um código estudado pela Linguística. A língua se realiza em situações sociais”. Para tanto, ela não pode ser separada dos comunicantes e da ocasião.

A linguística é acompanhada de sinais, mímicas e de vários outros códigos para dar mais ênfase a mensagem a se comunicar. Para tanto, se faz necessário uma ocasião (situação) presente, caso contrário a linguagem oral poderia ter duplo sentido ou tê-lo incompreensível.

Como já relatado no primeiro subtítulo, para haver esta realização da atividade linguística, há que pelo menos envolver dois comunicantes tendo relações sociais para assim mantê-las. As relações sociais favorecem a comunicação, caso contrário, podem destruí-las. Back (1987, p.86) afirma ainda que “as características da situação cultural, em que se realiza o ato de comunicação, influenciam a atividade linguística e, por conseguinte, as relações entre os comunicantes”.

Por ser a língua um reflexo de nossa atividade profissional, familiar, cultural e de nosso conhecimento, ela nos faz ter diversas variações sociais da língua em diferentes ambientes. Assim exemplifica Back:

Erraria o médico que quisesse dar a operários noções de higiene em linguagem medica. E erraria novamente, se empregasse a linguagem popular, usada diante dos operários, em congresso de medicina. (BACK, 1987, p. 86)

Há de ser relatado conforme pensamento de Back (1987, p. 87) a incumbência ao professor de “levar à real compreensão da natureza da linguagem, de seu emprego simbólico na função comunicativa, para que encarem com o devido realismo as manifestações linguísticas e reconheçam o significante apenas como veículo da mensagem”.

Para tanto, o aluno deverá aprender a identificar, resolver e evitar as ambiguidades no sinal linguístico e enriquecer seu léxico conforme as variações regionais e evolução linguística.

1.2 O conceito de gramática e língua

Por ser o estudo de gramática e língua discutido há anos por vários pesquisadores da área, neste tópico procuramos discorrer sobre este assunto para que possamos compreender os seus conceitos de acordo com alguns estudiosos.

Hoje podemos encontrar nas escolas uma prática muito conhecida pelos docentes para o ensino de língua portuguesa, conhecida como concepção tradicional, representada pela gramática normativa.

Não podemos esquecer-nos de ressaltar outras duas concepções de linguagem, a concepção estrutural e concepção interacionista, que também equivalem uma concepção diferente e compatível de língua.

Como sabido, a língua é a linguagem usada por um determinado povo, cujos sistemas podem ser segundo Coutinho (1938): o morfológico (estrutura da palavra) e o genealógico (comunidade de origem de um grupo de línguas).

Possenti (1996) e Travaglia (2009) representaram o conceito de gramática como um conjunto de regras, em que destacam três princípios para se compreender estas regras: as que devem ser seguidas – normativa –, as que são seguidas – descritiva – e as que o falante da língua domina – internalizada.

Atualmente as escolas praticam a gramática normativa, que segundo Possenti é a privilegiada dos manuais didáticos, pois está relacionada ao falar e escrever bem de acordo com as normas da variedade padrão. Caso ocorra o contrário essa classificação, logo seria concebida como erro.

Com uma perspectiva mais aprofundada do que a anterior, Scherre (1996) nos explica que a gramática normativa não é apenas ensinar-nos a falar, a ler, nem escrever, mas sim transmitir conhecimentos linguísticos necessários para nos comunicarmos com destreza, independente do discurso, o que seria diferente de apenas ensinar gramática normativa. O bom seria que gramática e linguística andassem juntas, já que a linguagem é um dos fatores que contribuem para a exclusão social.

Quanto à gramática descritiva, Possenti (1996, p. 65) nos mostra que esta “é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas”, pois são dados variáveis. Esta gramática explica e descreve as regras da língua como ela é falada, não sendo vista pela correção linguística, mas sim pelo social, tendo como foco a variação e não o erro da língua.

Labov já a defende afirmando que:

Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV, 1968, p.241)

Quanto à gramática internalizada, ocorre devido à interação de certo grupo que maneja uma língua compreendida e aceita pelos falantes. Nesta interação, os indivíduos podem se expressar da maneira que lhe agrada, independente da escolha os ouvintes deste grupo o compreenderá. Possenti (1996, p. 66) defendeu esta gramática sendo “a hipótese sobre os conhecimentos que habitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”.

Nesta última concepção, como o nome já diz, o que está em destaque é o conhecimento internalizado, naturalmente aprendido, mesmo não sendo alfabetizado, poderá facilmente expressar-se e ser compreendido pelo ouvinte.

Possenti também observa este tipo de gramática em crianças quando estão começando a se expressar, tentando se comunicar de forma irregular no começo de sua aprendizagem, o que de fato é tido como normal. Ele considera ser:

Uma suposição razoável que se pode fazer para explicar estas formas na fala infantil é a seguinte: as crianças aprendem regras de conjugação verbal, e é aplicando essas regras que produzem tais formas. A rigor, esta afirmação valeria mesmo se se admitisse que o aprendizado de certas regras se faz pela repetição. Mesmo assim, haveria um estágio em que a produção das seqüências seria ativa, e resultaria da aplicação de regras conhecidas, internalizadas. E é isso de fato relevante. (POSSENTI, 1996, p. 71).

Há muitas pesquisas que hoje podemos ler e encontrar diferentes relatos de como as pessoas cada vez mais usufruem de formas de expressão consideradas erradas pelas gramáticas. Já para os sociolinguistas é normal as pessoas mudarem de uma variedade para outra. Labov afirma ainda que:

A variação no comportamento linguístico em si mesma não exerce uma decisiva influência no desenvolvimento social nem afeta as oportunidades de vida do indivíduo. De modo oposto, a forma de comportamento linguístico muda rapidamente quando muda a posição social do falante. (LABOV, 1968, p. 111)

Podemos assim afirmar que o saber linguístico está em cada indivíduo, assim como a gramática também está, deixando-o interagir em meio à sociedade.

Observamos que a nossa sociedade espera da escola a obrigação de ensinar a seus filhos a língua portuguesa, mas que por não saber ou esquecer-se que este trabalho primeiramente começa no berço familiar, dentro dos aspectos sociais, linguísticos ou pedagógicos que os cercam e que os influenciarão e muito no modo como se expressarão, acaba por tornar isto uma crítica à escola.

Hoje, a maioria dos alunos conclui o ensino médio com grandes dificuldades na escrita de seus textos. Mas se a escola persiste no método de ensino que tem como foco a gramática, a pergunta a se fazer é: Como ainda existem muitos casos de textos produzidos fora dos padrões sintáticos da norma? A essa pergunta os PCN fazem a seguinte observação:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. (PCN, 1998, p. 24)

Nisso podemos refletir sobre como a gramática normativa se comporta no meio escolar, pois como podemos encontrar, ela não basta para que os alunos tenham uma boa atuação verbal. Antunes (2004, p.131) critica que “aqui está a raiz de todo o equívoco a que nos referimos: a crença numa “gramática” onipotente, capaz de exaurir as exigências de funcionamento da língua e de garantir o êxito de qualquer atuação verbal”. Para Cunha e Cintra (1985, p.1), a língua é “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Meio através do qual uma coletividade se expressa, concebe o mundo e agir sobre ele”.

Ao contrário de Cunha e Cintra, Bechara (2001) propõe que o conceito de língua não seja apenas um sistema, mas sim um conjunto de sistemas que se desloca em várias definições, que ocasionam diferenças internas (geográficas) e que ela é mutável e se inventa sucessivamente por consequência das atividades linguísticas.

Olhando pelo ponto de vista da Linguística, Saussure (1970) defende ser a língua um fato social, em que o sujeito sozinho não pode criar uma nova língua, nem mesmo provocar modificações em uma já predominante, pois ela “não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”. (p. 22)

Já pelo viés linguístico de Chomsky (1998), a língua é conjunto de sentenças. Para ele, “a língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme”

(CHOMSKY, 1998, p. 24), em que o sujeito que domine um conjunto de regras poderá produzir um número finito de sentenças.

Aprofundando o a concepção de língua e gramática, Antunes (*apud* BAGNO 2002) afirma que

Uma língua é uma atividade de ativação e expressão do sentido;
 Uma língua é uma atividade interacional, que mobiliza dois ou mais sujeitos, em torno de um mesmo objetivo e numa atitude de mutua colaboração.
 Uma língua é uma atividade textual-discursiva, regulada por determinadas propriedades linguísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos.
 Uma língua é uma atividade de intervenção, pela qual alguma coisa é feita, é praticada, é levada a efeito. (BAGNO, 2002, p.128)

Quanto à gramática, numa definição ampla, Antunes (*idem*) diz que

A gramática é um componente constitutivo da língua, melhor dizendo, um dos componentes, além de outros igualmente determinantes. Não representa, portanto, a totalidade da língua. Por isso, saber falar ou escrever uma determinada língua nunca poderia ser apenas saber sua gramática.
 A gramática tem uma função “normatizadora”, função que se aplica a todas as modalidades de uso da língua e a qualquer uma de suas expressões dialetais, de maneira que tanto a variedade prestigiada da língua quanto as variedades não-prestigiadas seguem as convenções instituídas pelo grupo.
 A gramática, enquanto conjunto de regras é flexível, variável, mutável, exatamente por ser parte constitutiva das línguas, que são flexíveis, variáveis e mutáveis por natureza.
 A gramática inclui diferentes unidades, que têm nomes e adotam classificações. (...) a relevância do estudo gramatical está na exploração e explicitude de seus usos, das regularidades desses usos, do funcionamento da língua, o qual, como vimos, é forçosamente textual-discursivo. (BAGNO, 2002, p.129)

Não devemos pensar na gramática apenas como um conjunto de regras para produção de textos, pois ela é apenas uma porção constitutiva da língua. A produção de textos é também incluir sentido objetivando alguma finalidade, interagindo com o meio social. Sobre este assunto, Irandé afirma:

Falar e escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados, que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida. (BAGNO, 2002, p.130)

Bakhtin propõe um estudo dos aspectos gramaticais perante o enunciado, pois:

A língua materna – a composição do seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante

enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1992, p.301)

Não devemos esquecer que o mais importante, segundo os PCN, é que a escola deve propiciar ao aluno o maior número de regras, almejando a ciência de articular-se conforme as variadas circunstâncias. Possenti (1997, p. 54) conclui que “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo”. Sobre o ensino da gramática nas escolas ele nos relata que:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. (POSSENTI, 1997, p. 56)

Temos assim, diversos conceitos sobre gramática e língua. O importante para Possenti (1997, p. 86) sobre ensinar gramática é “ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar o domínio do uso” para futuras reflexões entre falantes.

1.3 Conceito de erro pelas gramáticas

Como vimos, a língua varia com o tempo, a cultura e os interesses sociais da comunidade, em que os conceitos de certo ou errado são constituído dentro de cada uma destas comunidades, de modo a utilizá-la e classificar as pessoas de sua classe social.

Para Possenti a noção de erro é encontrada de diferentes formas conforme cada gramática e cada tipo de língua. A gramática normativa considera erro tudo aquilo que foge à variedade tida como maneira correta de se expressar, conhecida como “exemplo de boa linguagem”, caso contrário, será classificado como erro. As formas mais comuns de erros são encontradas principalmente em concordância verbal (nós joga) e nominal (três pão). Para a gramática normativa, estas faltas de concordâncias não são eleitas como marcas de prestígio, podendo até mesmo distinguir os grupos sociais (classe alta / classe baixa).

O autor ainda faz uma observação sobre a norma-padrão:

Vale a pena observar que o padrão, mesmo o escrito, varia também na mesma época. Revistas para o grande público, revistas técnicas, crônicas, reportagens etc. não são escritas exatamente segundo as mesmas regras. Uma observação razoável confirmará essa afirmação. (POSSENTI, 1997, p. 79)

Ao observarmos pelo viés da gramática descritiva, Possenti (1997, p.79) nos explica que a regra para o conceito de erro seria o caso de “ocorrências de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua”. As regras da gramática normativa não se enquadram neste tipo de gramática, pois ela apenas considera erro formas gramaticais como a falta de concordância dos pronomes, numerais ou artigos empregados de maneira errada, o que poderia ocorrer por um estrangeiro com menos destreza da língua portuguesa.

Sendo assim, outros dois pontos de vista relevantes surgem entre a diferença linguística e o erro linguístico. Para Possenti (1997, p.80), as “Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua.” Os erros são sempre causados por algum fator que influencia as pessoas a cometerem, como por exemplo: dentro de cada comunidade de fala, da região ou dialeto nativo, tudo depende de como as pessoas se expressam e se relacionam com os grupos sociais de maior ou menor prestígio, entre outros motivos.

Podemos também citar o ponto de vista de Scherre (1996, p. 219) que assim se manifesta: há uma “[...] tendência a rotular de “erradas” predominantemente as formas que fazem correlação estreita com classe social, mesmo que, consciente ou inconscientemente, façamos uso destas mesmas formas na fala espontânea e na escrita revisada”.

Marchuschi (2001, p.9) diz que “[...] falar bem não é ser capaz de adequar-se a regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. Devemos assim aceitar os diferentes modos de expressar nossos pensamentos, pois a língua não é um objeto concreto, pronto e acabado, ela é dotada de abstração.

O problema não está apenas na falta de concordância da comunicação, mas também como podemos observar, na separação dos grupos sociais de maior e menor prestígio da linguagem. Lembremos que não existem línguas ou culturas pobres, mas sim “[...] línguas e dialetos diferentes, igualmente complexos e sistemáticos, bem como culturas diferentes cada uma com suas particularidades [...]” (SCHERRE, 1996, p. 230).

Scherre ainda deixa claro que é a favor de que todos possam e tenham o direito de aprender a falar e escrever de modo satisfatório a norma-padrão, pois é respeitando e convivendo com os diferentes grupos sociais que o preconceito será superado.

Para tanto, vale ressaltarmos o conceito de Bagno sobre o erro, ao dizer que:

A noção de erro em língua só pode se aplicar a fenômenos individuais particulares. Se uma pessoa, em vez de dizer *cavalo*, disser ‘davaló’, ‘gavaló’, ‘cafalo’, ‘cavaro’ etc., isso sim é um erro, que deve ser tratado clinicamente de modo adequado. Mas se milhões de brasileiro dizem *o meu óculos novo* e não ‘os meus óculos novos’, é porque eles têm necessidade de modificar alguma regra da língua para que ela se adapte a uma interpretação da realidade. Afinal, a língua tem que servir aos falantes, e não o contrário. (BAGNO, 2002, p. 45)

Contudo, sendo a língua materna assimilada conforme o convívio do falante dentro da sociedade, torna-se valiosíssima a preservação de sua essência. Tendo ou não prestígio deve ser respeitada, pois a variação faz parte da constituição da identidade dos falantes inseridos em cada comunidade.

1.4 Concepções de linguagem

Como antes citado, Saussure considera a língua um fato social, pois valoriza o que é arbitrário pela noção de valor. Contra este pensamento temos vários estudiosos que criticam este valor, como Rossi (1975 *apud* ORLANDI, 1987, 38) que define a linguagem como “[...] produção e situa a produção linguística na produção social geral. Segundo este autor, ao separar o produto linguístico de sua produção social, Saussure leva ao fetichismo verbal, em sua teoria do valor linguístico”. Para este autor é essencial articular a linguagem como uma ação humana, que a língua será o produto dessa ação, pois a língua é sim para a sociolinguística um produto histórico-social que o ser humano utiliza para se expressar.

Saussure (2008, p.17-18) ainda cita que, partindo do ponto de vista da linguística, “[...] a linguagem é multiforme”, entendendo-se que ela pertence a todos os domínios e não se classifica em nenhuma categoria dos fatos humanos (verbal, visual, gestual).

Conforme os apontamentos dos PCN de Língua Portuguesa:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Em síntese, pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações. (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCN ainda explicam que ao usar a linguagem, automaticamente estamos iniciando um discurso, o qual também depende das diversas situações em que nos encontramos para dar

sentido aos argumentos, e finalizar este discurso com coerência para que possamos ser compreendidos pelo nosso interlocutor.

Back (1987) nos remete a dois tipos de linguagem que podemos nos deparar em nosso cotidiano, a de Atuação podendo ser do tipo: *pressiva* (a) e/ou *neutra* (b), em que:

a) Permite ao emissor exercer pressão sobre o receptor e influenciá-lo (linguagem impressiva) ou influenciar-se a si próprio a modo de um desabafo (linguagem expressiva). Um sermão é nitidamente impressivo, enquanto são expressivas as exclamações de quem dá uma topada numa pedra, independente de emissor ou receptor.

b) a linguagem valoriza o assunto, independente de emissor ou receptor.

A linguagem plurívoca também é muito usada entre as pessoas, em que segundo Back (1987, p.81) “abarca o máximo de ambiente com um significado, chegando a palavra a abranger ideias opostas ao mesmo tempo.” Desse modo o “aumento da capacidade de desempenho linguístico implica aumento da capacidade de produção.” (BACK, 1987, p.86)

Travaglia (2009, p.21) assim como os PCN, também concebe a linguagem “como expressão do pensamento, cujo nesta concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução.” Esta concepção convém estabelecer um pensamento coerente e estruturado por regras objetivando um falar e escrever bem.

De imediato voltemos ao valor de língua e linguagem que Saussure exemplifica ao dizer que:

O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma dela, por exemplo: A, onde os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-lo. Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente *psíquico*, seguido, por sua, de um processo *fisiológico*: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B: processo puramente *físico*. Em seguida, o circuito se prolonga em B numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão *fisiológica* da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente. Se B, por sua vez, fala, esse novo ato seguirá – de seu cérebro ao de A. – exatamente o mesmo curso do primeiro e passará pelas mesmas fases sucessivas (...) (SAUSSURE, 2008, p. 19)

Quanto à terceira concepção de linguagem ela é tida como forma ou processo de interação. Neste sentido, Travaglia (2009, p. 23) defende que o indivíduo ao usar a língua “não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Como podemos perceber, a escola, conforme as propostas dos PCN, deve propiciar o ato social através da linguagem em ambiente escolar, para que alunos possam estar em contato com outras variedades linguísticas. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.20) como uma “atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros”, em que através da linguagem, professores propiciem atividades de interação linguística e diminua o ensino gramatical nas salas de aula.

1.5 Leitura em sala de aula

A leitura é considerada uma prática social em que por ela amadurecemos nosso conhecimento linguístico. Uma das responsáveis em propiciar um ambiente para esta prática é a escola, em que através do professor os alunos passarão a compreender o que acabaram de ler.

Podemos hoje observar nas salas de aula que uma grande parte das escolas brasileiras não se preocupa com esta prática, mesmo que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN exijam os estudos com textos com a finalidade de explorá-los para melhor compreendê-los através de uma leitura reflexiva, mas o que encontramos conforme Oliveira e Antunes (*apud* BORTONI, MACHADO 2013, p. 64) é que, “a leitura, mais do que nunca, encontra-se em lugar de destaque no cenário escolar, mas paradoxalmente vem sendo negligenciada por grande parte dos professores”. Como relatado por Oliveira e Antunes (*idem*, p. 66): “A partir da chegada do termo “letramento” às escolas passou a demandar mais de seus alunos, pois já basta a habilidade de decodificar sons”, sendo assim torna-se indispensável a competência de compreensão e interpretação de textos.

Para tanto, em 2013 temos um incentivo oficial à leitura pela lei nº 10.753, nomeada “Lei do Livro”, é tida como um avanço sobre o hábito de ler no Brasil. Junto a esta lei, há o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que valoriza três pontos qualitativos e dois pontos quantitativos que são, segundo Oliveira e Antunes (*apud*, BORTONI, MACHADO 2013, p.68):

Os fatores qualitativos são:

1. O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizados por amplas faixas da população.
2. Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas

gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;

3. Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

Os fatores quantitativos são:

4. Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos.

5. O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Como podemos observar nestas citações, o item três é o de maior relevante mediante a imprescindibilidade de professores e mediadores de leitura que prezam por um bom proveito de livros disponibilizados pelo governo.

1.6 Conceito de norma

Para concluirmos nosso quadro teórico, passemos agora para as duas faces da norma citado por (Castilho 1978 *apud* BAGNO, 2012, p. 27) ao relatar que “[...] no primeiro caso, ela é entendida como um fator da coesão social. No segundo, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio”.

É comum corrigirmos crianças quando apresentam um desvio da norma ao pronunciarem palavras em discordância verbal.

Ex: Eu sabo - ao invés de - Eu sei.

Como discursado por Castilho, ao censurar esse uso, está o adulto buscando integrar a criança na comunidade amplamente considerada, e não apenas em determinado estrato dessa comunidade. Este caso nos mostra a pressão social que é imposta para não perder os traços culturais da língua de cada grupo, pois ela é caracteriza o grupo.

Por este ponto de vista, (Faraco 2002 *apud* BAGNO 2012, p.37) diz ser “[...] a norma qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também um agregado de valores sociais articulados com aquelas formas.”

Já (Lucchesi 1994 *apud* BAGNO, 2012, p. 59) optou por demonstrar estes dois tipos de normas como: norma objetiva e norma subjetiva, cujas “formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo (norma culta), e a vernácula, fala dos segmentos da classe baixa, não escolarizados (norma popular)”.

Concluindo este tópico, o autor (Lucchesi 1994 *apud* BAGNO, 2012, p. 60) defende ser “os fatores sociais, culturais e ideológicos, que é a norma, está

intimamente relacionado às tendências e aos padrões de comportamento linguístico que se observam numa comunidade, o que também é norma”.

Como podemos ver, a norma é de suma importância para o estudo da variação e para as mudanças linguísticas das comunidades de fala.

Capítulo II

2.1 Língua Portuguesa: contexto histórico e inclusão como disciplina escolar

Por ser o português derivado do latim, mais precisamente do latim vulgar, em que se tornou na época um vernáculo em meio à sociedade, é que hoje a língua portuguesa instaurada pela colonização portuguesa em 1500 no Brasil, tornou-se, segundo Ilari e Basso (2006), a maior do mundo com falantes portugueses e a oitava língua mais falada do mundo. Dizemos latim vulgar, pois era a língua de maior prestígio falada pelo povo menos favorecido (comerciantes e soldados), enquanto as pessoas cultas da classe dominante como os poetas, filósofos e líderes de classe superior falavam e escreviam o latim clássico.

A língua portuguesa mais tarde deixou de ser considerada um vernáculo e transformou-se em uma língua escrita para que todos pudessem socializá-la. Não diferente de hoje, a língua portuguesa ocasiona muitas dificuldades em sua escrita, principalmente em sua segmentação, nos acentos e na separação de sílabas. Ilari exemplifica ao dizer que:

Comparado com o português dos documentos medievais, o português literário do período clássico nos soa hoje bem mais familiar, e isso se deve, sobretudo, a algumas modificações ocorridas no léxico e na sintaxe, que se completaram no séc. XV. Com efeito, desapareceram nesse período muitas formas e construções que eram marcas registradas do período arcaico. No léxico, desaparecem os advérbios de lugar *ende* e *en* (“daí”) e *bi* (“aí”), a conjugação *porém* deixa de ser usada com o sentido explicativo de “por isso” e fixa-se definitivamente como adversativa; [...] (ILARI, BASSO, 2006. p.29)

O português europeu tanto adquiriu um novo léxico de palavras americanas, (chocolate, cacau, amendoim etc.), como também transmitiu várias outras palavras de sua língua para os americanos (manga, tapioca, pintada).

Para um melhor conhecimento da língua portuguesa no Brasil, temos que também considerar o seu crescimento demográfico. O Brasil em 1872 tinha uma população de 9,9 milhões de brasileiros, número considerado baixíssimo para estas terras. No início do século XIX, a população começa a se expandir, pois o Brasil estava a receber vários imigrantes. Um dos motivos deste aumento populacional foi o ciclo do ouro e a mudança da corte portuguesa de D. João VI para o Rio de Janeiro.

Outro grande passo para a ocupação territorial do interior do Brasil foi a transferência da capital federal para cidade de Brasília, em que a população recebeu grande incentivo para explorar as terras férteis que o território oferecia, tanto na agricultura como

também no ramo da pecuária. Com o aumento de escravos africanos e de portugueses, o país tornou-se multilíngue, pois segundo os estudiosos, no território habitavam mais de seis milhões de índios falando mais de 300 línguas, o que obrigou os portugueses a também manejar o novo idioma descoberto a fim de controlar os nativos aqui já habitados.

Hoje, como podemos verificar, o português brasileiro teve profundas intervenções das línguas africanas, indígenas e das línguas gerais que contribuíram para a formação de nosso léxico e que “representam todas as famílias linguísticas que existiram no passado no território brasileiro” (ILARI, BASSO, 2006, p. 138). O convívio dos portugueses com o falar dos índios e das línguas africanas obrigou-os a optarem por catequizar os indígenas. Para facilitar a comunicação entre os portugueses e os índios, foi decretada, por Marquês de Pombal, a obrigação de prevalecer a partir do século XVI a “língua geral” (falada na costa litorânea do país pelos índios e jesuítas).

A “língua geral” era concebida pelos integrantes da Companhia de Jesus para catequizar os indígenas em todo território brasileiro, em que privilegiavam a língua latina, e não a língua portuguesa. Ao que se sabe, “a administração portuguesa endossou a política das línguas gerais por mais de dois séculos” (ILARI, BASSO, 2006, p. 64).

Como nos afirma Soares (2001, *apud* BAGNO 2012, p. 144): “Até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma de Estudos implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal, dominavam o ensino no Brasil os jesuítas, e no seu sistema pedagógico.” Para Cunha, “não havia espaço para o ensino do vernáculo”. (Cunha, 1985, p.75), implantando o *Ratio Studiorum* por todo o mundo, indo contra a o sistema pedagógico do país. O Marquês de Pombal ao perceber a ameaça que os jesuítas ofereciam, decidiu expulsar a Companhia de Jesus em 1760 para assegurar a permanência da língua portuguesa no Brasil, dando início ao desaparecimento das línguas gerais.

Com as reformas pombalinas em 1759, toma-se obrigatório o ensino de Língua Portuguesa como peça base para o ensino da população, restringindo quaisquer uso de outra língua que não seja a nacional, passando a integrar-se como currículo escolar, e como ressalta Soares (2001, *apud* BAGNO, 2004, p.160) “colaborando para consolidação da língua portuguesa e para sua inclusão e valorização na escola”.

A classe alta para evitar o contato de seus filhos com o falar dos escravos e índios, os enviavam para a uma escola em Coimbra, em Portugal, para obterem ensino superior dos falantes da variante de prestígio do português europeu, os quais eram pertencentes da classe alta da burguesia. Entretanto, ocorrem reivindicações por parte da população menos privilegiada pelos mesmos direitos a estudo para seus filhos, objetivando melhores condições

de vida. É neste momento que a qualidade de ensino é bruscamente afetada. Fez com que professores e alunos passassem por uma mudança cultural, social e econômica, no ambiente escolar. Desse modo, a ampliação de vagas foi implantada, mas com uma modificação na escolarização a ser oferecida, já que a arte da retórica não convinha ser ensinada a esta parte da sociedade. Assim, temos a partir do século XX a inclusão de mais formas gramaticais e textos para serem interpretados no lugar da disciplina de retórica.

A nova disciplina de língua portuguesa instaurou-se, segundo Soares (1998, p. 02), “nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império”, restringindo-se as divisões de Gramática, Retórica e Poética no currículo escolar para o ensino de língua. Podemos caracterizar cada uma delas da seguinte forma: a gramática tratava do conhecimento estrutural da língua; enquanto a retórica e a poética tratavam da arte de utilizar as palavras para expressar-se de maneira culta segundo as circunstâncias.

Conforme o latim fora perdendo o seu uso, uma nova gramática portuguesa torna-se presente no século XIX, favorecendo ao surgimento de diversas gramáticas direcionadas para os docentes e discentes. Podemos citar como exemplo a prática dessas gramáticas no colégio Pedro II, no qual, no ano de 1938, a gramática nacional passa a ser objeto de estudo como nos relata Soares (Idem):

Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX; são gramáticas e manuais de retórica. Significativamente, os professores do Colégio Pedro II foram autores de alguns dos principais deles. Julio Ribeiro, professor de retórica no Colégio, publicou em 1881 uma *Gramática portuguesa* que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início XX; também professor do Colégio Pedro II era João Ribeiro, autor da renomada Gramática portuguesa em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX [...] (SOARES, 1998, p. 02)

Percebemos que desde o início a disciplina de língua portuguesa não desapareceu em nenhum momento, diferente da retórica e da poética, a gramática ainda persiste em sua aprendizagem sobre o sistema da língua.

Como sabemos, a língua portuguesa continuou sendo um sistema em que os falantes brasileiros precisavam ter domínio, pois a utilizariam para interagirem com destreza. Este saber falar, garante-nos a proteção de nossa nação, aumentando e valorizando nosso idioma e território brasileiro.

2.2 A inserção do livro didático nas escolas

A partir do momento em que as escolas foram invadidas por todas as classes sociais, convocaram imediatamente um número maior de profissionais para atender a nova demanda de alunos, porém menos eficiente, fazendo com que a qualidade de ensino diminuísse bruscamente, não queriam ensinar mais a arte da retórica, para o bem dos interesses dos poderosos, impedindo a classe baixa de qualquer reação.

Desse modo, visto a necessidade de um material didático que consiga unificar o aprendizado de língua, em 1950 o LD torna-se o responsável em preencher esta lacuna, ajudando os professores na arte de ensinar gramática e textos, encontrados separadamente no manual. Já em 1960, o LD passa por uma nova estrutura, que segundo Souza (Bagno, 2004, p.168) “[...] os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de textos para interpretação e de tópico gramática”.

Estabelecida a Lei 5692/71 no dia 11 de agosto de 1971 nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigida pelo presidente Emilio Garrastazu Médici durante o regime militar, foi exigido como material escolar o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP). Os primeiros LDs publicados nos anos 80 foram de má qualificação em relação a sua atenção ao preconceito e tendência ideológica e metodológica. Esta crítica se deu por causa dos autores destes livros não serem especialistas em língua portuguesa, e por quererem apenas comercializar seus livros, a partir disto, faz-se necessário uma inclusão avaliativa em 1995 pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

A partir das propostas de ensino elaboradas pelos PCN e PNL os LD passaram por uma seleção rigorosa, em que tiveram que expor diversas variedades de textos das diversas situações sociais, conforme apresenta os PCN:

[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p.23-24)

Desse modo os LD surgem para acrescentar também os gêneros do discurso, distinguindo-os de acordo com a sua temática para que as escolas conheçam as variedades linguísticas existente objetivando o respeito e melhora do ensino para bem direcionar o conteúdo a ser aplicado.

A sociolinguística teve papel fundamental para o ensino da disciplina português, Soares (2004), pois, “[...] alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português”. Propiciando assim aos professores, modificar o conteúdo e sua metodologia de ensino para um melhor aproveitamento da disciplina.

2.3 Aquisição de língua portuguesa segundo os PCN no terceiro e quarto ciclos

Por ser o ensino de língua portuguesa uma questão delicada a se desenvolver em meio aos adolescentes de faixa etária de 11 a 15 anos, pois é justamente o período em que desenvolvem sua própria identidade, é que os PCN se articularam para considerar os diversos fatores como sociocultural, afetivo – emocional, cognitivo e corporal que afetam os jovens, afim de proporcionar uma melhor qualidade de ensino aos alunos.

Vale ressaltar que o comportamento de cada sujeito tem forte influência sobre a linguagem por eles usada, podendo criar novas formas de expressão e modismo dentro de cada grupo.

Os professores por sua vez devem se esforçar ao máximo para que o objetivo (o ensino de língua) seja exposto e saibam manusear os meios didáticos que contribuam para a formação do sujeito, possibilitando aos seus alunos refletirem sobre sua própria linguagem e de seu lugar no mundo, contribuindo para a organização de seu discurso. Sendo assim, os PCN consideram ser:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

A escola, além de mostrar a importância que a palavra do outro tem, concorde com ela ou não, deverá fazê-lo superar a sua condição imediata, através da reflexão sobre as suas próprias palavras, como também instaurar um lugar onde o aluno poderá refletir e criticar sobre as diferentes opiniões constitutivas de cada sujeito.

Assim, as escolas deveram se organizar para que seus alunos possam desenvolver o domínio da expressão oral e escrita nas diversas situações de uso da linguagem, independentes da situação social ou material do texto, como sugerem os itens abaixo encontrados nos PCN (BRASIL, 1998, p. 49-52):

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie progressivamente o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

* selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;

* desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

* articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

- a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
- c) estabelecer a progressão temática;
- d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;

e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;

* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;

- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Com base nestes objetivos, podemos assim dizer que o ensino de língua é mais que aprender palavras e saber combiná-las, mas ter destreza pragmática de seus significados, que por elas as pessoas se expressão e interpretam a realidade de seu convívio social.

2.4 Propostas prescritas pelas diretrizes e programas para escolha do LD.

Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o PNLD foi instaurado pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC, tido como responsável pela seleção, aquisição e distribuição gratuita dos livros de ensino fundamental que possam abranger todas as disciplinas curriculares. As escolas, por sua vez, farão à escolha que lhe for conveniente para atender os alunos nelas matriculados.

O PNLD é coordenado pelo MEC e Secretaria de Educação Básica - SEB, tendo como princípios para a seleção dos materiais didáticos os estatutos da: Constituição da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, com as respectivas alterações das Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº

11.645/2008, Estatuto da Criança e do Adolescente e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - EF.

Saber adequar a língua às diferentes situações de comunicação é hoje um dos pontos mais relevantes em nossa sociedade, já que buscamos cidadãos íntegros e capacitados para desenvolver as funções em meio à sociedade.

Desse modo, o PNLD nos possibilita conhecer os mecanismos de seleção para cada LD pelo MEC, através do Guia do Livro Didático exposto em seu interior. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas e servirá para reorganizar os docentes durante o EF.

Além destes recursos de seleção, encontraremos vários critérios a serem seguidos pelas coletâneas, em que devem possibilitar aos docentes um material didático que atenda as necessidades dos alunos para o ensino de língua, tendo de estar em consonância conforme as propostas prescritas pelas diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais.

Podemos verificar ao ler os PCN (1998) que os livros didáticos precisam ser diversificados quanto os diversos tipos de gêneros. Porém, o LD será aprovado caso esteja de acordo com os seguintes critérios encontrados no PNLD (2011) relativos à: “Natureza do material textual selecionado; Ao trabalho com o texto; Ao trabalho com a oralidade e; Ao trabalho com os conhecimentos lingüísticos.”

O objetivo quanto à natureza do material textual do LD deve ser o de oferecer ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa aos alunos, justificado por sua qualidade de experiência de leitura que poderá atribuir ao leitor. O material selecionado conforme o PNLD (2011) deve:

- estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
- ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito a autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, *pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem*;
- ser adequada – do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística – ao nível de escolarização em jogo;
- incluir, de forma significativa e equilibrada, em relação aos demais, • *textos da tradição literária* de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira); e
- incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos • limites do próprio livro didático. (PNLD, 2011, p.21)

Relativo ao trabalho com o texto, em suas diversas formas de ensino (leitura, produção (orais/escrito), compreensão), é de suma importância a coleção ter em seu interior diversidade de estratégias, para melhor incluir seus alunos em uma comunidade letrada.

A leitura exposta nos LD dá espaço à atividade de compreensão e interpretação do texto, proporcionando a formação de leitores, porém os textos publicados apenas são válidos quando:

- encararem a *leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada*;
- respeitarem *as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros*, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem *estratégias e capacidades* de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (PNLD, 2011, p.22)

Em relação ao trabalho com a oralidade, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) deverão proporcionar ao aluno situações em que esteja em funcionamento à linguagem oral, como recomendado pelo PNLD, deve:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas,
- situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco. (PNLD, 2011, P.22-23)

Podemos frisar que para o EF o LD deverá propiciar aos alunos o domínio das duas modalidades, o da escrita e da oralidade, adequado-as nas diversas situações de uso, capazes de suprir as exigências de nossa sociedade, tornando-os críticos e reflexivos diante de situações privadas ou públicas.

E por último, ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, por ter como objetivo fazer com que o aluno reflita perante aspectos da língua e linguagem, independente de sua manifestação (oral/escrita). O LD deve se articular de forma a:

- abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em *situações de uso*, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais* da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- estimular a reflexão e propiciar a *construção dos conceitos* abordados. (PNLD, 2011, p. 23)

Temos então neste programa governamental (PNLD), diversas informações que poderão auxiliar os professores do EF a escolher e manusear o LD, pois estes manuais são confeccionados e distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a partir de uma estrutura física resistente para o uso de três anos estipulado pelo MEC.

Capítulo III

3.1 METODOLOGIA

O objeto de pesquisa é constituído de três coleções de livros didáticos de língua portuguesa de sétima série do ensino fundamental: **Português através de textos**, de Magda Soares (1990) (LP1), **A palavra é sua: Língua Portuguesa**, de Maria Helena (2000) (LP2) e **Português: Linguagens**, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2009) (LP3).

Os livros serão analisados conforme as teorias de Labov, Possenti, Travaglia, Marchuschi e os PCN para o ensino de língua, gramática e variações linguísticas. A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes passos metodológicos.

Por ser o LD um instrumento no processo de ensino aprendido de apoio aos docentes para sua prática pedagógica, é que se deu a escolha deste tema. Os livros selecionados são todos aprovados pelo PNLD, em que o ensino de língua portuguesa é um dos requisitos primordiais defendidos pelos programas e diretrizes.

Primeiramente foram feitas leituras pertinentes à temática que pudessem dar sustentação teórica para o ensino de língua nas escolas, objetivando fazer as devidas reflexões e apontamentos em nossa análise.

Em seguida, atentamos em verificar a estrutura de cada livro didático. Fizemos uma seleção de três unidades de cada um deles para nosso aprofundamento teórico em reflexão ao ensino de língua.

Ao decorrer deste processo, iniciaremos uma análise minuciosa dos conteúdos de cada unidade selecionada, verificando como estão sendo trabalhadas, em que medida os LDs estão sendo utilizados para o ensino de língua portuguesa.

Depois de analisá-los, faremos uma comparação dos três LD e verificaremos se ocorreu alguma mudança em relação ao ensino de língua durante estas três décadas (1990, 2000 e 2009).

Capítulo VI

4.0 ANÁLISE

4.1 Análise da estrutura dos livros didáticos selecionados

Para iniciarmos nossa análise, é preciso primeiramente conhecermos a estrutura de cada um dos livros didáticos escolhidos. Iniciemos nossa análise pelo livro **Português através de textos**, doravante denominado LD1, de Magda Soares, publicado em 1990.

O livro está dividido em quinze unidades. Cada unidade é composta de uma abertura que prepara os alunos para a leitura do texto seguinte. Após o texto, a ele se seguem seis partes: compreensão do texto, vocabulário, redação, linguagem oral, gramática e pontuação. Cada uma das partes em que as unidades se dividem e se desenvolvem no LD1, propõe que o momento **Compreensão do texto** seja apresentado ao aluno a estrutura e o desenvolvimento da ideia (tema) dentro do texto, a fim de analisar os fatos, as consequências e o fim de cada texto de modo reflexivo.

Os exercícios referentes ao **Vocabulário** propõem incentivar os alunos a manusear a palavra, consultar o dicionário, reconhecer a estrutura das palavras, significações e constituição do léxico e aspectos morfossintáticos no dicionário.

O tópico **Pontuação** está voltado para o estudo ortográfico, com regras de acentuação gráfica, norma objetiva e subjetiva, empregos de certas palavras, emprego do hífen, abreviaturas e siglas.

A **Redação** tem como objetivo propiciar ao aluno o uso adequado e interesse pela escrita como forma de comunicação e interlocução. Os tipos de redação no LD1 são: descritivas, narrativas, dissertativas e argumentativas.

A parte destinada à **Linguagem oral** tem como foco desenvolver as habilidades de expressão oral (falar) e compreensão oral (ouvir). O livro se preocupa em estimular os alunos a refletirem, analisar e avaliar os problemas humanos e sociais através de trabalho em grupo, exposição oral ou em debate em sala de aula.

Os exercícios de **Gramática** propõem interação e reflexão dos alunos quanto ao uso da língua, através da Gramática Normativa.

O último tópico, **Pontuação**, está voltado para o estudo ortográfico, com regras de acentuação gráfica, normas objetiva e subjetiva, empregos de certas palavras, emprego do hífen, abreviaturas e siglas conforme a Gramática Normativa.

Podemos observar que esta estrutura de divisão não se repete na mesma sequência em todas as unidades. Vale ressaltar que também não encontramos o subitem de **Linguagem oral** em todas as unidades, apenas seis das quinze unidades estão expondo e usufruindo desta atividade para o ensino da variedade linguística e reconhecimento dos valores sociais nela existente.

Sobre a estrutura do livro de Maria Helena Correa denominado **A Palavra é Sua** (LD2), verificamos que a coleção está dividida em doze capítulos. Cada capítulo é composto de uma **abertura** e **texto** que após se dividem em seções e sofrem variações em sua ordem. As seções são as seguintes: interpretação do texto, atividade oral, a palavra no contexto, leitura complementar, sala de redação, gramática, treino ortográfico e por fim a seção divirta-se.

A seção de abertura é exposta em linguagem verbal e não verbal em que requer motivar os alunos ao tema a ser discutido em cada capítulo.

Os textos são diversificados em gênero, temática, autoria e linguagem (verbal e não verbal), conforme os PCN propõem. Há também em alguns capítulos mais de um texto, possibilitando a intertextualidade.

No momento de **Interpretação do texto**, fora observado que o LD2 não se preocupou em interpretar a fundo o texto apenas nesta seção, mas também no decorrer das outras seções de formas diversificadas.

A seção **Atividade oral** procura promover a interação entre alunos e professor sobre o tema do capítulo, articulando as diferentes formas de registro da linguagem oral em simulações de uso como teatro, jogral, júri, entre outros.

A **palavra no contexto** tem por objetivo suprir a deficiência do aluno quanto ao vocabulário que os textos expressam. Cada vocabulário é trabalhado dentro de um contexto para a distinção de seus sinônimos.

A **Leitura complementar** exposta em alguns capítulos tem por objetivo além de oferecer um maior contato de textos aos alunos de menor condição ou hábito de leitura, também propõe que o aluno faça uma intertextualidade de dois pontos de vista diferentes, que abrange o mesmo assunto, gênero, autoria e fonte.

Na seção **Sala de Redação**, o aluno contará com a ajuda dos tópicos *análise do texto*, *aquecimento e redação* para assim colocar a sua escrita em prática.

A penúltima seção de **Gramática** propõe abranger a escrita com conteúdos direcionados ao escrever bem segundo a gramática normativa.

Por fim, o **Treino ortográfico** é o momento de fazer com que o aluno acentue, empregue os vocábulos e fonemas de forma correta em sua escrita segundo a gramática normativa.

A proposta de ensino **Português: Linguagens**, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2009), doravante LD3, está organizada em quatro unidades temáticas, cada qual dividida em três capítulos. Cada unidade é iniciada por uma abertura exposta em forma verbal ou não verbal, como: poesia, charges, textos e fotos. Assim como as aberturas dos dois primeiros livros esta primeira parte tem por objetivo motivar os alunos ao tema que será abordado em cada capítulo.

Após a abertura, o LD3 ainda concede aos alunos uma página denominada **Fique Ligado! Pesquise!** em que os alunos serão orientados a lerem obras de autores renomados, a assistirem filmes dramáticos, românticos ou cômicos, e ainda pesquisarem em sites ou dicionários que poderão desenvolver sua criatividade e senso crítico em meio à sociedade.

Os capítulos que compõem estas unidades estão divididos nas seções: texto, estudo do texto, produção de texto, para escrever com expressividade, a língua em foco e de olho na escrita. Contudo, os capítulos não são organizados em seções semelhantes – que seguem a mesma ordem – algumas delas são eliminadas e outras antecipadas.

Cada texto que acompanha os capítulos é variado em gênero, autoria, temática e linguagem. Observamos que diferentes dos capítulos anteriores, no último existem dois textos que relatam sobre o mesmo tema em que os alunos poderão gerar uma contextualização em sala de aula.

A primeira seção, **Estudo do texto**, busca fazer com que o aluno compreenda, interprete, troque ideias e use a linguagem de acordo com a variedade padrão do texto que acabara de ler.

Na segunda seção, **Produção de texto**, há primeiramente um tipo e gênero de texto em que são expostas suas estruturas para a seguir os alunos sozinhos serem motivados a produzirem outro texto de acordo com as informações do primeiro exemplo.

Para escrever com expressividade é a seção em que os alunos serão incentivados a estarem atentos à própria escrita, independente da situação, motivando-os a reconhecer o discurso, linguagem e o sentido adequado em cada texto.

Língua em foco tem por objetivo ensinar o conceito, emprego e sentido das palavras dentro do discurso e da gramática normativa aos alunos.

De olho na escrita e na pronúncia é uma seção que busca conceder aos alunos um aprendizado de como pronunciar, acentuar e empregar as palavras em diversos textos com maior eficiência.

Finalizando cada capítulo há o momento **Divirta-se** que busca incentivar e conscientizar os alunos a interagirem entre si através de práticas de leitura de textos verbais e não-verbais cômicos, através de charadas, poemas, seminários, projeto teatral ou feira e confecções de crônicas para uma melhor compreensão do capítulo anterior de cada unidade.

Como analisado, os livros LD1, LD2 e LD3 são diversificados em sua estrutura, mas sendo semelhantes em quase todos os objetivos das seções explicitadas.

4.2 Análise dos conteúdos

A análise que iremos abordar não se trata de se apresentar uma crítica aos LDs quanto ao ensino da língua portuguesa, mas sim de fazer inferências de linhas teóricas que as sustentarão para um melhor ensino de língua portuguesa. De acordo com as teorias citadas em nosso marco teórico iremos refletir se a concepção de língua neles presente propõe um ensino de língua para auxiliar e preparar cidadãos íntegros e capacitados para desenvolver funções sociais, ou inferir concepções em que afirmarão um ensino destoadado para o processo pedagógico de um ensino de gramática.

Como já relatado anteriormente o ensino de língua portuguesa no interior dos LDs deve ser aprimorar e contribuir para o conhecimento linguístico e discursivo dos alunos, em que a escola deve ensinar língua considerando os aspectos do contexto em uso, sua finalidade e seus interlocutores presentes.

Ao analisar de como é feita a abordagem para o ensino de língua, focamos principalmente três pontos de cada livro escolhido de conteúdos que tratam sobre a compreensão do texto lido, a linguagem oral trabalhada e a gramática. Começamos pelo LD1, em que a “Compreensão do Texto” é trabalhada de forma isolada e desfragmentada do texto. Observamos que cada uma das três unidades selecionadas relaciona os exercícios sempre com as estruturas ao invés da compreensão do uso da língua em diferentes situações. Como consequência destas atividades, há muitos exercícios de cópias, preenchimento e escolhas de alternativas corretas.

(1) “Copie em seu caderno a alternativa que define o texto.” (PORTUGUES ATRAVÉS DO TEXTO, 1990, p.03)

(2) “Procure estas frases no texto” (IDEM, 1990, p. 3)

(3) “Escreva em seu caderno, a causa” (IDEM, 1990, p. 3)

Como podemos perceber, este manual didático nos propõe uma “Compreensão do texto” cuja predominância de informações já está numa primeira leitura explícita sem a necessidade de reafirmá-las, pois o aluno já as assimilou.

Podemos também inferir que os exercícios deste livro didático não oferecem meios para que o aluno se posicione quanto às possíveis ideias e aspectos culturais, sociais e históricos. Podemos analisar esta atividade de compreensão de texto como sendo uma proposta para enfatizar a leitura como decodificação e escrita tida como reprodução dos textos lidos.

Nesta seção, verificamos que não está explícita a perspectiva teórica sobre o ensino da língua. A “Compreensão de texto” deste livro pelas questões expostas dá ênfase à identificação de informações já contidas nos textos, na reescrita de partes dos textos e a priorização do uso correto das partes que compõe um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) além do apropriado que seria uma estratégia para compreensão do ensino da língua e análise linguística dos textos. Deste modo é comum encontrarmos neste livro atividades de cópias e lacunas do próprio texto para serem preenchidas.

(4) “Copie a frase em seu caderno. Completando-a com uma das opções” (IDEM, 1990, p. 27)

O segundo conteúdo a ser analisado é sobre como está sendo trabalhado o momento da “Linguagem Oral” no LD1. Vale ressaltar que das 15 unidades do LD1, apenas 6 se dispõem em trabalhar com os alunos a oralidade. Assim, ao analisar os exercícios de leitura e de escrita que o LD1 propõe, podemos inferir que ele se preocupou em apresentar aos alunos, em poucos capítulos, a função social e efeito de sentido aos leitores do texto. O exercício do LD1 direciona o aluno a analisar e a levantar hipóteses dos motivos que levam pessoas a escreverem em diferentes lugares, que tipo de mensagem está escrita, como transmiti-la, a quem é destinada e por último que cada grupo as separem pelo tipo de mensagem, como no exemplo a seguir:

(5) “O grupo levanta hipóteses: que motivos levam as pessoas a escrever, pintar ou colar frases em objetos, de modo a serem lidas por muitos?” (IDEM, 1990, p. 60).

Ressaltamos também a importância que estas unidades selecionadas tiveram em inserir diferentes pensamentos e formas populares de veiculação de ideias, valorizando a variação e a heterogeneidade da língua brasileira em meio urbano no LD1.

O LD1 está em consonância com as propostas dos PCN, pois a orientação em relação ao trabalho com a oralidade, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa - LDP deverão proporcionar ao aluno situações em que esteja em funcionamento a linguagem oral para sua reflexão, observando os diferentes usos e registros, assim como o LD1 o fez durante as seis unidades. Sobre estes recursos, o PNLD, recomenda sempre:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco. (PNLD, 2011, p. 22-23)

Além disso, o LD segundo os PCN (1998, p. 52) deve ser “capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos”. Back (1987, p. 86) afirma que as “características da situação cultural, em que se realiza o ato de comunicação, influenciam a atividade linguística e, por conseguinte, as relações entre os comunicantes”, o que pode favorecer o aluno para uma melhor compreensão das leituras, objetivando uma melhor compreensão e reflexão quanto ao ensino das variantes linguísticas em uso.

No tópico “Gramática” verificamos que os exercícios do LD1 são estruturais quando se trata de frases que sejam completadas com a forma verbal adequada, com atividades de transformações, como os seguintes exercícios encontrados:

(6) “A seguir são apresentados dois trechos de diários. Reescreva em seu caderno, evitando a repetição do sujeito” (IDEM. 1990, p. 9)

(7) “Escreva, em seu caderno, as orações a seguir, substituindo o sujeito simples pelo sujeito composto indicado” (IDEM. 1990, p. 9)

(8) “Transforme a passiva pronominal em passiva com auxiliar (...)” (IDEM, 1990, p. 22)

(9) “Determine em que voz está o verbo em cada uma das orações seguintes.” (IDEM, 1990, p. 34)

(10) “(...) Não se esqueça de fazer a concordância entre o predicativo e o sujeito.” (IDEM, 1990, p. 61)

(11) “Transforme as frases nominais em orações com predicativo; use seu caderno.” (IDEM, 1990, p. 61)

Como podemos encontrar neste LD há por várias vezes repetições de exercícios em que requerem reformulações, retratando a metalinguística em que se verificam teorias da enunciação e da pragmática. Para tanto concluímos que o LD1 não obteve êxito em realizar um relevante ensino da língua portuguesa através do tópico gramática, mas sim se destacou para o ensino de regras e usos gramaticais.

A partir destes exercícios lembremos o que afirma Possenti (1997, p. 53-54): “[...]o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica, pois é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada”.

Bakhtin propõe um estudo dos aspectos gramaticais, em que de acordo com o enunciado:

A língua materna – a composição do seu léxico e sua estrutura gramática- não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nos a adquirimos mediante enunciado concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, p.301)

Analisando os exemplos acima citados, podemos verificar, quanto à gramática, que o autor deste livro não apresentou aos alunos os conceitos das propostas gramaticais para resolverem os exercícios que foram propostos. Acreditamos que para futuras respostas os alunos precisarão destes conceitos para orientá-los a darem uma resposta certa para cada exercício.

Desse modo, sobre os exercícios de gramática os PCN defendem que:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. (PCN, 1998, p. 24)

Para tanto, não devemos pensar na gramática apenas como um conjunto de regras para produção de textos, pois ela é apenas uma porção constitutiva da língua. A produção de textos é também incluir sentido objetivando alguma finalidade, interagindo com o meio social. Sobre este assunto, Irlandé (*apud* BAGNO, 2002) afirma:

Falar e escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados, que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida. (BAGNO, 2002, p.130)

Não esquecendo que o mais importante, conforme defendem os PCN, é que a escola deve propiciar ao aluno o maior número de regras, almejando a ciência de articular-se conforme as variadas circunstâncias. Neste sentido Possenti (1997, p. 54, 86) conclui que “[...] não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo”, pois “[...] ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar o domínio do uso”.

Análise LD2:

Ao analisarmos a “Interpretação do texto” no LD2 verificamos que a maioria das questões tem valores pessoais, fazendo com que os alunos se posicionem e discutam quanto às ideias do texto. Vejamos:

- (1) “Do que trata o texto?” (A PALAVRA É SUA, 2000, p.10)
- (2) “Conta o narrador que “O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho do sol” (linhas 36 e 37). O que terá concluído o dono da fazenda com esse olhar?” (A PALAVRA É SUA, 2000, p.10)
- (3) “O que demonstrou o pai ao dizer “É tudo ignorante” (linha 79), referindo-se a intransigência do menino?” (A PALAVRA É SUA, 2000, p.10)
- (4) “O que significa a expressão chover no molhado?” (A palavra é sua, 2000, p. 27)
- (5) “Como se deve ler um jornal?” (IDEM, 2000, p. 103)
- (6) “Segundo o autor, os jornais refletem o que somos como povo. Você concorda? Por quê?” (IDEM, 2000, p. 103)

Sobre os três capítulos analisados quanto a interpretações, a maioria está relacionada ao ensino de língua e tende interiorizar o código da língua com a ajuda do docente em sala de aula para assuntos determinados pelo LD2.

Antunes (*apud* BAGNO, 2002, p.128) nos relata ser: “Uma língua é uma atividade de ativação e expressão do sentido.” Os PCN também defendem ser “[...] a escola um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino”. (BRASIL, 1998, p. 22) Esta prática poderia favorecer o ensino de língua dentro de sala de aula, pois como relatado anteriormente a variação no meio escolar é de suma importância. Ou seja, os LDs perdem boas oportunidades para se aplicar análise linguística, em que a textualidade e os gêneros do discurso poderiam ser discutidos.

Conforme os capítulos selecionados, podemos verificar que os textos propiciam na maioria de seus exercícios uma ampla análise linguística dos textos lidos, porém não exploram suas variações linguísticas, pois ao analisarmos, não encontramos exercícios que as explorassem.

Castilho (1977) afirma que o aluno deve conhecer os diversos tipos de variações linguísticas. Para ele,

O mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade linguística, correlacionando-a com as situações a que corresponde. Esse comportamento implica “descondicionar o público de uma visão conteudística do ensino da língua portuguesa” mediante a realização de atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem. Conduzimos assim o aluno a evitar preconceitos e a preparar-se para uma eventual mudança de ambiente. (CASTILHO, 1977, p. 15)

No momento da “Atividade oral”, o LD2 propõe trabalhar com os alunos a oralidade em 11 capítulos, exceto um. Assim, pela análise dos exercícios de leitura e de escrita que o LD2 apresenta, podemos inferir que ele se preocupou em apresentar aos alunos elementos de estrutura, função social, reflexão, interação e efeito aos leitores dentro de sala de aula. Exemplos:

(7) “Quem é o eu-lírico do texto, isto é, quem está se manifestando e em que condições isso acontece?” (IDEM, 2000, p. 11)

(8) “Você sabia que é proibido caçar ou comercializar qualquer tipo de bicho selvagem? Pesquise a respeito desse assunto. Procure conhecer as regras estabelecidas pelo Ibama.” (IDEM, 2000, p. 11)

(9) “Explique o que vocês entenderam por “criar laços.” (IDEM, 2000, p. 14)

(10) “Discuta com os colegas sobre a razão (ou mania) de certos pais darem nomes esdrúxulos aos filhos. Após a conversa, sorteiem um colega para expor à classe o resultado das discussões.” (IDEM, 2000, p. 47)

(11) “Reúna-se em pequenos grupos para as atividades abaixo.” (IDEM, 2000, p. 106)

Como podemos encontrar no LD2, estas atividades estão propondo entre os alunos uma interação e compartilhamento de pensamentos diferentes. Sobre esses exercícios Travaglia (2009, p. 23) defende que o indivíduo ao usar a língua “não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

A atividade de linguagem oral é julgada pelos PCN para expressar,

[...] idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações. (BRASIL, 1998, p. 20).

As propostas, durante essa atividade, sugerem uma interação entre os alunos e o professor, uma vez que o LD2 sugere este espaço para que expressem suas opiniões e troquem ideias. Porém, podemos ressaltar que o recurso sugerido para apresentação não é dos mais adequados, pois oferece oportunidade apenas para poucos alunos para aprimorar a habilidade de apresentar um seminário e a superarem o nervosismo propiciado pela situação, assim como podemos ver no exemplo (10).

Para finalizar, os PCN (BRASIL, 1998, p.20) afirmam que “a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros”. É através da linguagem que os professores deveriam propiciar atividades de interação linguística e diminuir o ensino gramatical nas salas de aula, já que a linguagem oral faz parte de nosso dia a dia.

No tópico “Gramática”, verificamos que os exercícios que o LD2 apresenta são estruturais quando propõe exercícios para: grifar, copiar de forma corretas ou de a classificar de acordo com as classes gramaticais apontadas, como nos seguintes exercícios:

(12) “Agora observe o modelo e classifique os substantivos em seu cadernos.” (IDEM, 2000, p. 19)

(13) “Copie do texto apenas as palavras destacadas e classifique-as morfologicamente.” (IDEM, 2000, p. 19)

(14) “Copie as formas verbais das orações abaixo e informe o que expressam” (IDEM, 2000, p. 33)

(15) “Copie no caderno somente os complementos nominais.” (IDEM, 2000, p. 114)

(16) “Reescreva as frases, completando-as com as preposições adequadas” (IDEM, 2000, p. 114)

Notamos que estes exercícios são voltados para o aprendizado de memorização de conceitos, sem sentido algum, pois eles nos pedem a identificação, classificação e preenchimento com substantivos e complementos nominais em frases soltas.

Podemos assim apontar que as atividades do LD2 estão embasadas apenas nos eixos gramaticais básicos para o ensino e aprendizagem de língua oral e escrita, pois tem como deficiência uma não reflexão sobre o uso da língua e da linguagem. Portanto, estas atividades não são propícias a uma competência discursiva para que os alunos aperfeiçoem sua fala e escrita nas mais diversas situações.

Quanto à deficiências dos alunos, os PCN esclarecem que

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela *gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.* (BRASIL, 1998. p. 29)

Deve-se ter como foco o ensino de língua e não o de gramática para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos. Para isso, não se deve priorizar o trabalho sistemático ao tópico gramática, e sim possibilitar aos alunos uma atividade de natureza reflexiva e uma atividade de análise linguística para que o aluno opere sobre a própria linguagem. Neste sentido, Possenti (1997) nos explica que,

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. (POSSENTI, 1997, p.56)

Deste modo os alunos poderão registrar e organizar sua fala e discutir sobre a linguagem dos textos que produzem, escutam ou leem. Para concluir, lembremos da fala de Marchuschi (2001, p.9): “[...] falar bem não é ser capaz de adequar-se a regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.”

Análise LD3:

Conforme o primeiro tópico do texto “Compreensão e interpretação” do LD3 verificamos que os exercícios destacam os efeitos de sentido no interior de cada texto, extrai informações implícitas dos textos, promove interação entre alunos e professor e reflete sobre fatores étnicos e sociais. Exemplos:

(1) “Observe que todo o texto é construído em forma de diálogo, isto é, ele reproduz diretamente as falas das personagens, sem intromissão do narrador. Que efeito esse recurso provoca no texto?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 14)

(2) “Que semelhança há entre Geneci e a ama de leite da mãe da patroa quanto a características profissionais, sociais e étnicas?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 15)

(3) “O texto “Povo” é humorístico. Contudo, além de promover o riso, ele tem outra finalidade. Qual é ela?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 15)

(4) “Qual era, na verdade, o objetivo desse comentário?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 50)

(5) “A situação retratada na crônica é provavelmente ficcional. Apesar disso, ela poderia acontecer?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 51)

(6) “O meio social tem responsabilidade sobre a exagerada importância que o adolescente dá ao corpo? Por quê?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 74)

(7) “De acordo com o último parágrafo, o corpo tem, na fase adulta, a mesma importância que tivera na adolescência? Por quê?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 75)

(8) “Como se nota, o título do texto lido cita o último verso dessa canção, criando uma clara intertextualidade, isto é, uma relação entre dois textos em que um cita o outro. Que semelhança você observa entre os dois textos quanto às idéias?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2009, p. 75)

Os exercícios acima apontam para as possíveis ideias, aspectos culturais, sociais e étnicos de nosso país. Há possíveis análises de informações implícitas nos textos para seu

entendimento, em que os alunos poderão discutir sobre estas informações, enfatizando a prática de reflexão sobre a língua trabalhada no texto.

Os textos abordados no LD3 expressaram por várias vezes aspectos e comportamentos de diversas variações linguísticas. Elas poderão ou não influenciar os alunos em seu desenvolvimento social. Neste sentido, Labov afirma que

A variação no comportamento linguístico em si mesma não exerce uma decisiva influência no desenvolvimento social nem afeta as oportunidades de vida do indivíduo. De modo oposto, a forma de comportamento linguístico muda rapidamente quando muda a posição social do falante. (LABOV, 1968, p.111)

O LD3 também possibilitou, através desses exercícios, a expressão do pensamento dos alunos, além de adequar ao primeiro texto um segundo texto que remete a um tema semelhante ou parecido, a fim de produzir uma intertextualidade em todas as suas unidades.

Sobre os três capítulos analisados quanto à interpretação do texto, a maioria está relacionada ao ensino de língua conforme os PCN, em que no processo de leitura de texto escrito, espera-se que o aluno

Desenvolva sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); (BRASIL, 1998, p. 49)

Para o ensino de linguagem oral o LD optou por recursos de organização das vozes dentro do texto e criação de diversos efeitos de sentido em todos os capítulos.

Sobre o momento “Para escrever com expressividade”, podemos dizer que ele oferece aos alunos diferentes formas de trabalho com a linguagem, como em: frases iguais, mas com sentidos diferentes em linguagens não verbais e mistas. Podemos inferir que o LD3 está a induzir seus alunos a uma prática de raciocínio em que devem estar atentos à própria linguagem e escrita independente da situação, como podemos comprovar nos exercícios:

(1) “O que a frase “O sonho acabou” significa, considerando-se que foi dita em 1970 por John Lennon, integrante dos Beatles?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p.24)

(2) “O que a frase “O sonho acabou” significa, considerando-se que foi dita por Paulo Cruz, um padeiro?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p.24)

(3) “Conclua: Qual a finalidade de reproduzir integralmente as falas das personagens num texto ficcional?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p.26)

(i) Análise de uma charge (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 96)

(4) “As três frases ditas pelo ratinho têm sentido conotativo. Exemplifique o sentido de cada uma.” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 96)

(5) “Observe a expressão facial e corporal da ratinha. Ela gostou de alguma das frases ditas pelo ratinho? Justifique sua resposta.” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 96)

(6) “Observe o modo como o humorista Carlos representa os dias da semana (...) Que tipo de avaliação apreciativa o autor faz em relação aos dias do fim de semana?” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 194)

A estes exercícios Back (1987) nos remete a dois tipos de linguagem: a de atuação podendo ser *pressiva* (a) e/ou *neutra* (b), em que,

a) Permite ao emissor exercer pressão sobre o receptor e influenciá-lo (linguagem impressiva) ou influenciar-se a si próprio a modo de um desabafo (linguagem expressiva). Um sermão é nitidamente impressivo, enquanto são expressivas as exclamações de quem dá uma topada numa pedra, independente de emissor ou receptor.

b) a linguagem valoriza o assunto, independente de emissor ou receptor.

Podemos também verificar a linguagem plurívoca, em que ela, segundo Back (1987, p.81), “[...] abarca o máximo de ambiente com um significa, chegando a palavra a abranger idéias opostas ao mesmo tempo”, como nos exercícios 1 e 2.

Como podemos observar nos exercícios, todos induzem ao aprendizado de leitura da linguagem, em que de acordo com sua diversidade, podem ajudar o aluno a evoluir em sua linguagem, já que Back (1987, p. 86), diz que “[...] o aumento da capacidade de desempenho linguístico implica aumento da capacidade de produção”. Portanto, o professor deverá desenvolver no aluno este trabalho linguístico, a compreensão da natureza da linguagem e o emprego de seus símbolos na função comunicativa, para que possa perceber as mudanças e manifestações linguísticas existentes em cada mensagem.

Desse modo, o texto exposto no LD, deverá refletir sobre o ensino e aprendizagem de sobre os tipos de linguagem em cada texto, como indicam os PCN:

Tomando-se a linguagem 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, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem,

das situações com fins reflexivos, através de atividades gramaticais apoiadas em diversos textos.

Observamos que o LD3 além de expor as classificações gramaticais que aborda, também faz reflexões de seu uso, além de sempre introduzir um texto explicativo para interpretar e tirar as supostas dúvidas dos alunos com uma linguagem clara e objetiva, porém a ênfase nos exercícios recai em atividades cujo intuito é sobre os termos gramaticais.

Os textos e frases abordados neste LD são utilizados na maioria das vezes como pretexto para se aplicar gramática, em que se propõe ao aluno conceituar, identificar, classificar e transformar conforme a classe gramatical indicada, como nos exercícios:

(11) “Em relação a frase “Vovó foi atingida por um insulto perdido”

a) indique o sujeito (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 57)

(12) “Transforme a voz passiva analítica dos verbos das seguintes orações em voz passiva sintética. Atente para a concordância do verbo com o sujeito.” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 60)

(13) “Observe agora esta oração do último quadrinho: “todo mundo acha engraçadinho”” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 82)

a) Qual é o sujeito dela? b) Qual é a predicação do verbo **achar**?

c) Trata-se de objeto direto ou objeto indireto?

(14) “Indique o tipo de predicado dessas orações.” (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2010, p. 87)

Como podemos verificar, estes exercícios têm como foco as regras gramaticais, não apenas nas unidades selecionadas, mas em todas as quatro unidades do LD3, pois guia o aluno a definir, reconhecer e classificar as unidades linguísticas sem valorizar ou refletir sobre o uso/efeito de sentido não possibilitando a construção de conhecimento.

Deste modo este LD privilegia a metalinguagem e está usando como pretexto textos para o ensino de gramática funcional e descontextualizada. Deste ensino decorrem exercícios que privilegiam a análise de sentenças a fim de identificar as estruturas morfossintáticas e semânticas.

Deste modo, Antunes (*apud* BAGNO 2002) nos explica que:

A gramática inclui diferentes unidades, que têm nomes e adotam classificações. (...) a relevância do estudo gramatical está na exploração e explicitude de seus usos, das

regularidades desses usos, do funcionamento da língua, o qual, como vimos, é forçosamente textual-discursivo. (BAGNO, 2002, p.129)

Para tanto, não devemos pensar na gramática apenas como um conjunto de regras para produção de textos, pois ela é apenas uma porção constitutiva da língua. Não devemos esquecer que o mais importante, conforme os PCN defendem, é que a escola deve propiciar ao aluno o maior número de regras, almejando a ciência de articular-se conforme as variadas circunstâncias. Neste sentido, Possenti (1997, p. 54) conclui que “[...] não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo”. De acordo com seu ponto de vista sobre o ensino da gramática nas escolas ele nos relata que:

“Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola.” (POSSENTI, 1997, p.56)

Não podemos deixar de citar o subtítulo intitulado “Na construção do texto” que faz parte do tópico “A língua em foco”. Nele observamos que a partir de um texto faz uma reflexão aprofundada de como a língua está articulada para criação do texto introduzido, em que acreditamos ser de grande valia para aprendizagem e reflexão da língua. A gramática, por sua vez, existe em função do que as pessoas ouvem, falam e escrevem em seu cotidiano dentro das práticas sociais no uso da língua sem precisar de orientação, portanto ela não está em função de si mesma.

4.3 Comparação dos LDs analisados

Conforme os dados coletados e analisados dentro dos LD1, LD2 e LD3, podemos dizer que, de certa forma, eles apresentam propostas pedagógicas para a melhoria no ensino de língua materna segundo os PCN e autores citados no referencial teórico, mas que ainda destoam e dão maior importância para o ensino gramatical na maioria de seus exercícios.

Em relação ao LD1 podemos dizer, conforme a análise do tópico referente à compreensão do texto, que há inconsistência em seu interior por não trazer em seus exercícios uma análise aprofundada e reflexiva para um conhecimento linguístico mais amplo diante. Além de não favorecer práticas renovadas nas seções seguintes, os textos lidos não são trabalhados corretamente, pois há uma extrema falta de interesse em aguçar o senso crítico

dos alunos, pois somente cópias e preenchimento de lacunas não favorecem o ensino de língua.

Em comparação com o LD1, nos LD2 e LD3 há uma evolução visível quanto ao trabalho com a intertextualidade e um leque de exercícios que desenvolvem possíveis sentidos implícitos e explícitos, aspectos culturais, sociais e étnicos que podemos nos deparar em nosso cotidiano. Podemos verificar também que os textos propiciam na maioria de seus exercícios uma ampla análise linguística dos textos lidos, porém não exploram suas variações linguísticas, pois ao analisarmos, não encontramos exercícios que as explorassem.

Conforme o ensino de língua oral, os LD1, LD2 e LD3 se manifestaram preocupados em valorizar a variação e heterogeneidade da língua portuguesa, pois procuraram desenvolver e ensinar elementos de estrutura, função social, reflexão e efeito de sentido aos leitores acompanhados com o professor, a fim de aumentar o domínio da língua portuguesa e o léxico dos alunos. Ressaltamos também a importância que estas unidades selecionadas tiveram em inserir diferentes pensamentos e formas populares de veiculação de ideias, valorizando a variação e a heterogeneidade da língua brasileira em meio urbano.

Quanto ao tópico gramática, os LDs1/2 estão completamente voltados para o ensino de regras gramaticais e memorização destas regras por meio de exercícios irrelevantes, em que o aluno não precisará refletir sobre o uso da língua, pois estes exercícios não acrescentam aos alunos uma competência discursiva nova do que eles já conhecem para produzir efeito de sentido nas diversas situações de uso. Lembramos que a gramática deve ser muito mais do que apenas uma lista de regras a serem compreendidas e seguidas, deve sim, abranger o funcionamento da linguagem independente de frase, período ou texto.

Já o LD3, conforme a análise, está mais adequado às propostas e pensamentos teóricos, pois preocupou-se em não apenas expor os conceitos das regras gramaticais quanto aos aspectos morfológico, semântico e discursivo, mas também direcionar os alunos à reflexão do seu uso em meio a diversas situações do dia a dia. Apresentou em todas as seções atividades relacionadas à leitura através de uma linguagem expressiva do texto, em que contribui para o desenvolvimento discursivo do aluno, a perda da timidez diante do público e amadurecimento quanto a escolhas de futuras leituras.

Podemos concluir que o LD3, diferentemente dos LD1 e LD2, mostrou maior envolvimento quanto às atividades em seu interior para o ensino e aprendizagem de língua materna e maior transmissão e contextualização do ensino de gramática conforme propõem os PCN e os autores de nosso referencial teórico para uma melhor reflexão e transmissão do ensino de língua portuguesa aos alunos através de textos e exercícios gramaticais reflexivos.

CONCLUSÃO

Conforme a análise efetuada nos LD1, LD2 e LD3, podemos dizer que, de forma sucinta, eles documentam as propostas de mudanças no ensino de língua portuguesa sugeridas tanto pelos PCN quanto por alguns pesquisadores da área da linguagem. Porém, devemos relatar nosso outro ponto de vista sobre o ensino de língua portuguesa, em que através do instrumento LD o ensino de língua continua a ter como foco o ensino de gramática, enquanto o objeto de ensino, o texto para reflexão linguística e discursiva, continua a ser usado como pretexto para praticar conceitos e prescrições de gramática normativa.

Na análise realizada, observamos que os LDs forçosamente introduzem o estudo dos conteúdos gramaticais através de frases soltas ou retiradas de textos que os alunos acabaram de ler. Percebemos que de acordo com as poucas atividades gramaticais reflexivas e de uso, os LDs destoam por várias vezes para dar ênfase nas atividades de gramática teórica e normativa.

Para tanto, como podemos perceber em todos os livros analisados, o ensino de gramática ainda é considerado um ensino indispensável, pois os livros tendem a transmitir e promover a memorização de categorias e classificações de exercícios de metalinguagem, em que não promovem reflexão aprofundada acerca da língua portuguesa, como fora visto em nossa análise. Prova disso é que todos os estudos de conteúdos gramaticais têm por intermédio um texto, charge ou poema, em que são abordados tradicionalmente os critérios funcionais e morfológicos em exercícios de identificação, classificação e transformações de estruturas.

Sendo assim, concluímos que os livros analisados não aprofundam os conhecimentos linguísticos e gramaticais como sugeridos nos PCN e autores citados em nosso referencial teórico sobre o ensino de língua portuguesa. Não devemos confundir a prática de análise linguística (atividade epilinguística) com teoria gramatical (atividade metalinguística), pois a língua não é um fenômeno pronto e acabado, mas sim em constante mudança, em que o ensino precisa acompanhar estas evoluções para formar cidadãos capazes de interagir em meio à sociedade.

Referências

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (orgs.) **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2001.
- ANTUNES, Irandé Costa. **No Meio do Caminho Tinha um Equívoco**: Gramática, Tudo ou Nada. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. **Português**: linguagens, 8ª série. – 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CORREA, Maria Helena; Luft, Celso Pedro. **A palavra é sua**: língua portuguesa, 7ª série. São Paulo: Scipione, 2000.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luis Filipe Lindley. **Nova gramática de português contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 152 p.
- ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo, Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 29. ed. São Paulo: Cultrix: 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

SEDUC. Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

SOARES, Magda. **Português através de textos**, 7ª série. 3. ed. – São Paulo: Moderna, 1990.

Sites:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

<http://www.slideshare.net/clinger/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-569271>