

Carolina Ximenes Santos

**ESTUDO SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ÚLTIMA DÉCADA:
PANORAMA DO IMPACTO DA VIRADA PRAGMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO
DE PORTUGUÊS**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2015

Carolina Ximenes Santos

**ESTUDO SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ÚLTIMA DÉCADA:
PANORAMA DO IMPACTO DA VIRADA PRAGMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO
DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino de Português

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2015

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S237e Santos, Carolina Ximenes.
Estudo sobre o ensino da análise lingüística na última década
[manuscrito] : panorama do impacto da virada pragmática no livro
didático de português / Carolina Ximenes Santos. – 2015.
159 f., enc. : il., color., p&b.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino de Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia : f. 139-143.

Anexos : f. 144-159.

1. Análise lingüística (Linguística) – Teses. 2. Língua portuguesa – Gramática – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

**Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década:
panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de
português**

CAROLINA XIMENES SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2015, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho - Orientador
UFMG

Prof(a). Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho
UFMG

Prof(a). Gustavo Ximenes Cunha
UNIFAL-MG

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2015.

À Lalah, minha mãe (em memória).

Ao meu pai, Luiz, e à minha irmã querida, Ê.

AGRADECIMENTOS

À professora Delaine Cafiero, pela paciência, pela atenção e pelos ensinamentos.

À Mari, pelo incentivo sempre, pela leitura e revisão do texto.

Ao Túlio, pelo carinho e pela leitura atenta.

À professora Janice, pela leitura e aprovação do projeto de pesquisa.

Aos colegas de Mestrado, Camila, Ghisene, Tércia, Tovar, pelo apoio e companheirismo.

Ao CNPq, pelo estímulo à pesquisa e apoio financeiro durante a consecução do trabalho.

Aos amigos, pela presença em minha vida.

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mario Quintana)

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é o ensino de análise linguística em língua materna no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Partimos do questionamento de como as teorias linguísticas, pós-*virada pragmática*, chegam até a sala de aula e influenciam os modos de ensino de gramática. Essa reflexão surgiu diante da incompreensão de alguns alunos de aula de reforço escolar acerca de categorias gramaticais e suas relações com o uso linguístico cotidiano, ou seja, os alunos não reconheciam na “língua da escola” a sua própria língua. A partir disso, tornou-se inevitável questionar até que ponto os estudos, que vieram após a *virada pragmática*, são aplicados na realidade do ensino básico. Um dos meios para se estudar a questão é o livro didático de português, considerado, assim, uma das vias de atualização teórico-metodológica para a prática de ensino e aprendizagem. Foi traçado um plano de investigação comparativo que considerou um período de dez anos, espaço de tempo significativo para que pudessem ser realizadas atualizações na seleção dos conteúdos e propostas de trabalho. Assim, o objetivo principal deste estudo é investigar de que modo o ensino da análise linguística tem se modificado ao longo da última década e como tem incorporado as mudanças decorrentes de uma perspectiva discursiva de linguagem, de acordo com o que se observa nos Guias de Livro Didático de Português (LDP), do PNLD, por um lado, e nos próprios LDP, por outro. Para atingir esse objetivo, procedemos a uma análise qualitativa do *corpus*: o Guia de LDP, do PNLD (Ensino Fundamental II) dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014 e a coleção *Português: linguagens* (a única presente em todas as edições do PNLD em análise), representativa para o estudo de como e do quanto as mudanças nos princípios e critérios do PNLD podem ter impactado na produção/concepção do LDP. Os resultados revelam que, em dez anos, o PNLD aprimorou a compreensão do trabalho discursivo/pragmático com os conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, a perspectiva e os procedimentos de análise. Isso pode ser visto pelo modo de apresentação da “ficha de avaliação” da edição mais recente, em que o eixo analisado deve ser contemplado como um todo, e não como categorias estanques e não integradas. Há, então, um refinamento na compreensão dos conceitos que foram base para elaboração do PNLD e de como, efetivamente, eles se aplicam (podem ser aplicados) via LDP. Já o LD, embora afirme no “Manual do Professor” uma inovação nas práticas de ensino de gramática, privilegiando a abordagem textual e discursiva, ainda se mantém muito preso à abordagem tradicional. O nível frasal é o mais recorrente, tanto na apresentação dos conceitos, quanto nos exercícios propostos na seção “A língua em foco”. No entanto, é possível observar que há tentativas de trazer o nível textual e o nível discursivo nas atividades propostas. Percebe-se ainda que as propostas de reflexão textual, semântica e discursiva vão se tornando mais acertadas e recorrentes ao longo dos anos, na maior parte das vezes. Mesmo assim, quando se trata de estudar os conteúdos gramaticais selecionados pela coleção, como o sujeito, por exemplo, a metalinguagem exercida no nível frasal ganha destaque. Isso indica que há dificuldades em se proceder, no LD, ao ensino de gramática que privilegia os usos linguísticos, em práticas reais de interação verbal.

Palavras-chave: ensino – conhecimentos linguísticos – análise linguística – livro didático – Programa Nacional do Livro Didático.

ABSTRACT

This study has as its focus the teaching of linguistics analysis in first language in the second elementary school cycle. We start with the question of how linguistic theories, post the pragmatics turn, come to the classroom and influence grammar teaching modes. This reflection appeared due to the misunderstanding of some tutoring students about grammatical categories and their relationship with the everyday linguistic usage, that is, the students did not recognize the "school language" as their own language. From this, it has become inevitable to ask to what extent the studies, which came after the pragmatics turn, are applied in basic education reality. One way to study the issue is the Portuguese textbook, considered thus one way to improve the theoretical and methodological approach for the practice of teaching and learning. It was made a comparative investigation plan considering a period of ten years, a significant period of time so that upgrades could have been done in the selection of content and work proposals. Thereby, the aim of this study is to investigate how the teaching of linguistic analysis has changed over the past decade and how it has incorporated the changes that resulted from a discursive perspective of the language, according to what we can observe in the Portuguese Textbook Guide, of the National Textbook Program (PNLD), on one hand, and in the Portuguese Textbook itself, on the other. To achieve this aim, we carried out a qualitative analysis of the *corpus*, the Portuguese Textbook Guide, of PNLD (elementary school), correspondent to the years of 2005, 2008, 2011 and 2014 and the textbook collection *Português: linguagens* (present in all of the PNLD analysed issues), as representative of how and how much the changes on the principles and selection criteria of the PNLD may have influenced the production/design of the Portuguese textbook. The results show that in ten years the PNLD improved the understanding of the discourse/pragmatic work with the linguistic knowledge and consequently the perspective and analysis procedures. This can be seen by the way the "evaluation form" from the latest PNLD, in which the analyzed axis must be considered as a whole, and not as separated and enclosed categories. Thereby, there is a refinement in the comprehension of the concepts that were the basis for the elaboration of PNLD and how effectively they apply (may apply) via the Portuguese textbook. This material, despite claiming, in the "Teacher Manual", an innovative dimension of grammar teaching practices, focusing on textual and discursive approach, is still very attached to the traditional approach. The phrasal level is the most recurrent both in the presentation of concepts and in the activities proposed in the "The language in focus" section. However, we can see that there are attempts to bring the textual level and the level of discourse in the activities proposed. It is noticed that the proposed textual, semantic and discourse reflection becomes more correct and recurring over the years, in most cases. Still, when it comes to studying the grammatical content selected by the collection, as the "subject", for example, the metalanguage on the phrasal level is highlighted. This indicates that there are difficulties in carrying out in textbook the teaching of grammar that favors the use of language in real practices of verbal interaction.

Keywords: teaching – linguistics knowledge – language analysis – textbook – National Textbook Program.

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 – Exemplo de questão de prova	13
Exemplo 2 – Tirinha Jean Galvão	14
Exemplo 3 – Construindo o conceito do “Sujeito e Predicado” – PL/PNLD 2005	101
Exemplo 4 – Conceituando o “Sujeito e Predicado” – Exercício PL/PNLD 2014	103
Exemplo 5 – Atividade sobre “A oração sem sujeito na construção do texto” – PL/PNLD 2008, 2011, 2014	105
Exemplo 6 – “O Sujeito e Predicado na construção do texto” – Atividades PL/PNLD 2005	110
Exemplo 7 – “O Sujeito e Predicado na construção do texto” – Atividades PL/PNLD 2008, 2011, 2014	113
Exemplo 8 – “Semântica e Discurso” dos tipos de sujeito – Atividades PL/PNLD 2008, 2011, 2014	115
Exemplo 9 – Atividade “O sujeito indeterminado na construção do texto”– PL/PNLD 2005, 2008, 2011	117
Exemplo 10 – Atividade sobre sujeito indeterminado em “Semântica e Discurso”– PL/PNLD 2008, 2011, 2014	120
Exemplo 11 – “Semântica e Discurso” dos tipos de sujeito – Atividades PL/PNLD 2014 ..	121
Exemplo 12 – “Semântica e Discurso” dos tipos de sujeito – Atividades PL/PNLD 2008, 2011	122
Exemplo 13 – Boxe “Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado”– PL/PNLD 2008, 2011, 2014	123
Exemplo 14 – O papel dos conectores em “Para escrever com coesão”– PL/PNLD 2005 (parte 1)	127
Exemplo 14 – O papel dos conectores em “Para escrever com coesão”– PL/PNLD 2005 (parte 2)	128
Exemplo 15 – Poema-imagem apresentado em “Produção de texto”– PL/PNLD 2008, 2011	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão geral da estrutura organizacional dos Guias de LDP do PNLD	62
Quadro 2 - Presença dos princípios orientadores de avaliação do LD nos Guias do PNLD ...	65
Quadro 3 - Exposição geral dos critérios comuns de avaliação de LD no PNLD	66
Quadro 4 - Apresentação dos “critérios específicos” para LP do PNLD	68
Quadro 5 - Mudanças nos critérios e objetivos do trabalho relativo aos conhecimentos linguísticos no PNLD	69
Quadro 6 - Percentuais de aprovação/exclusão das coleções e quantidade de coleções inscritas e de coleções inéditas	71
Quadro 7 - Padrões de organização dos objetos de ensino-aprendizagem no PNLD	73
Quadro 8 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2005 – Conhecimentos linguísticos	81
Quadro 9 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2008 – Conhecimentos linguísticos	82
Quadro 10 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2011 – Conhecimentos linguísticos	84
Quadro 11 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2014 – Conhecimentos linguísticos.....	85
Quadro 12 - Quadro esquemático comparativo de avaliação da coleção <i>Português: linguagens</i> no PNLD	86
Quadro 13 - Comparação das análises presentes nas resenhas de LD do PNLD	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

EFII – Ensino Fundamental II ou 2º ciclo do Ensino Fundamental

GT – Gramática Tradicional

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDP – Livro Didático de Português

LP – Língua Portuguesa

MP – Manual do Professor

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Português: linguagens

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	19
1.1 Concepções de linguagem/língua e ensino de língua portuguesa	19
1.2 Entendimentos sobre Gramática, Gramática Tradicional e Análise Linguística	21
1.2.1 Revisando o ensino: propostas de análise linguística	27
1.2.2 O ensino de gramática e o livro didático de português como objeto de pesquisa acadêmica	30
1.3 A construção do Livro Didático de Português em meio às teorias linguísticas	34
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	46
2.1 Tipo de pesquisa	46
2.2 O <i>corpus</i> da pesquisa – apresentação geral	49
2.2.1 Os Guias de Livro Didático do PNLD - apresentação geral e categorias de análise	49
2.2.2 Coleção <i>Português: linguagens</i> - apresentação geral e categorias de análise	51
CAPÍTULO III: ANÁLISE	60
3.1 Análise 1: Guias de Livro Didático de Português	60
3.1.1 Aspectos estruturais do Guia e evolução dos princípios e critérios ao longo de uma década	61
3.1.2 Os conhecimentos linguísticos nas “Fichas de avaliação” e “Resenhas”	80
3.2 Análise 2: A análise linguística na Coleção <i>Português: linguagens</i>	92
3.2.1 Análise da seção do Manual do Professor “O ensino da língua”: pressupostos teóricos e propostas de trabalho efetivadas no Livro do Aluno	92
3.2.2 Subquestões procedimentais de análise: a categoria “sujeito” como exemplo de trabalho recorrente na coleção	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

Durante praticamente todo o percurso de minha graduação em Letras, pela Universidade Federal de Minas Gerais, trabalhei com aulas de reforço escolar. Meus alunos – dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente – não se cansavam de me questionar acerca de duas questões e essa insistência me despertou a atenção. A primeira delas diz respeito à dificuldade em interpretar textos; a outra, à falta do uso, ou da aplicabilidade da gramática no dia a dia. Muitas vezes os alunos queriam entender por que e para que eles estudavam gramática, sendo que “nunca usariam isso na vida”. Com esse questionamento e, ao mesmo tempo, ciente de que a questão era não só plausível como também importante para se pensar sobre o ensino de língua materna nas escolas brasileiras, dediquei-me a refletir sobre o que pode ser feito ou o que tem sido feito para que esses mesmos alunos possam perceber que a interpretação / produção de textos e o conhecimento gramatical estão numa mesma via, ou seja, participam de um “todo discursivo” atualizado nos textos – modo pelo qual todos expressamos, desde sempre, nossas impressões, vontades, questionamentos etc. sobre o mundo.

Ao observar as provas por esses alunos realizadas em suas escolas de origem, deparei-me com questões que demonstram concepções de ensino de língua antiquadas, resistentes ao tratamento discursivo da atividade linguística. A questão que segue, no Exemplo (1), retirada de prova do 7º ano do Ensino Fundamental e referente ao 1º trimestre do ano de 2012, exemplifica esse pensamento por privilegiar a rotulação de elementos linguísticos em detrimento de um trabalho reflexivo e discursivo com os componentes linguísticos. Trata-se de uma questão de prova chamada “suplementar”, com valor de 30 pontos, isto é, uma prova que tem como objetivo dar uma oportunidade para os alunos que não conseguiram, no trimestre, atingir a nota de 18 pontos, que correspondem a 60% do valor total da prova – a média exigida pela escola.

Exemplo 1:

QUESTAO 11
OBSERVE:

"Se estou sentado no banco da frente do ônibus e entra um "velho", eu finjo que estou dormindo."
Essa frase eu escutei, faz alguns dias, de um colega de trabalho, durante nosso intervalo para o cafezinho. Não sei o que me deixou mais assombrada: ouvir o que ele disse ou testemunhar a leva de colegas que disseram fazer o mesmo.

a) **RETIRE** desse trecho:

- * 3 verbos em formas nominais diferentes. "dormindo", "finjo", "escutei"
- * 1 palavra substantivada. "assombrada"
- * 1 locução adverbial de tempo. "alguns dias"
- * 2 pronomes demonstrativos. "se", "me"
- * 1 advérbio de intensidade. "mais"
- * 2 verbos de 3ª conjugação. "finjo", "dormir"
- * 2 locuções verbais. "da frente", "de colegas"

Fonte: Avaliação Suplementar da disciplina de Língua Portuguesa _ 1º trimestre 2012¹.

O trecho (exemplo 1) do texto utilizado na prova, intitulado "Pronto: falei!",² foi usado simplesmente como um pretexto para se retirarem termos e a eles se atribuírem determinados rótulos gramaticais. Assim, uma pergunta se torna inevitável: isso ajuda em quê? Não é difícil perceber o porquê de os alunos acharem que não usam gramática na vida. Em nenhum momento de interação social concreta nos vemos em situação de determinar desinências de verbos, identificar classes gramaticais na fala de alguém ou em algum texto que lemos ou de determinar circunstâncias de advérbios – salvo em questões de provas de colégio ou de concursos públicos. Muitos outros exemplos poderiam ser elencados, já que esse tipo de trabalho sobre a atividade linguística é repetido no 8º e 9º anos. No entanto, justamente por se repetirem, tornam-se desnecessários.

Movida pela curiosidade de investigar como as teorias linguísticas chegam à sala de aula e em que medida essas teorias são aplicadas, procurei verificar como o livro didático usado na escola trabalhava a análise linguística. Pensei na hipótese de que poderia existir uma relação entre a maneira como a língua é trabalhada no livro didático, que é uma das vias pelas quais novas teorias chegam às escolas, e as concepções de ensino de língua na escola. Em outras palavras, procurei observar se o modo como o livro didático aborda a questão da análise

¹ Por razões éticas e por não ser relevante para este estudo, o nome da escola (colégio particular) e dos professores responsáveis pela prova não serão revelados.

² AYUB, Liza Polito. "Pronto: falei!" postado no blog *Na ponta da língua – impressões do dia a dia* em 21 de março de 2012.

linguística tem contribuído para que as teorias linguísticas – que concebem a língua como uma atividade, um processo discursivo e não como um produto fechado, autônomo – cheguem até a sala de aula. Essas teorias às quais nos referimos partem da ideia de que:

A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural independentemente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado, independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm. (NEVES, 2003, p. 80).

Tentando verificar minha hipótese primeira, a de que o livro didático pode não só ser uma das vias pelas quais as teorias linguísticas chegam até as esferas concretas de ensino-aprendizagem, mas também um dos referenciais para os professores trabalharem os conteúdos de ensino de língua materna, iniciei uma investigação pelo livro didático usado pela mesma escola responsável pela questão do exemplo (Exemplo 1). Trata-se da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010). Como nossa ideia parte de uma abordagem dos elementos linguísticos em instâncias reais de uso, detive-me na seção intitulada “O sujeito indeterminado na construção do texto” (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 32), em que aparece uma atividade construída a partir de uma tirinha de Jean Galvão:

Exemplo 2:

Leia esta tira, de Jean Galvão:



1. O 1º quadrinho da tira retrata uma sala de aula. Levante hipóteses: Qual era o assunto da aula? Justifique sua resposta.
2. Observe as orações que estão no quadro-negro.
 - a) Qual é a predicação dos verbos **precisar** e **assistir** no contexto?
 - b) Caso o professor quisesse analisar a função sintática dos termos **de empregados** e **a bons filmes**, o que deveria anotar no quadro? Por quê?

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES. *Português: linguagens*, 8º ano. 6ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.

Na lousa, estão escritas as seguintes frases: “Precisa-se de empregados”; “Assiste-se a bons filmes”; “Vende-se casas”; nesta última frase, há um “xis” em vermelho e uma seta que sai da palavra “casas” e vai em direção ao verbo “vende-se”. Reproduzimos apenas duas questões

relativas à tirinha, mas, na página seguinte do livro didático, ainda há outras três. Destas, apenas a última questão indaga sobre o sentido da tirinha, fazendo referência à aparência do rapaz e à resposta que ele dá à mãe. As outras indagam sobre a incorreção da oração “Vende-se casas”, tipo de voz verbal, tipo de sujeito (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 33). Nosso pensamento não é defender que esses são conhecimentos que não devam fazer parte da aula de português ou do livro didático; a questão é problematizar se a maneira como esses conhecimentos são abordados reflete os usos que os alunos farão da linguagem. Fazem-se cinco questões sobre um texto, para ressaltar o uso da gramática nas situações da vida cotidiana – “na construção do texto”, segundo a coleção didática intitula – e dessas apenas uma aborda efetivamente o sentido que a tirinha pode gerar. Destaque-se que a escolha da tirinha, no caso, é boa, mas ao contrário de abordar a intenção comunicativa dela, apontando o viés crítico em relação ao modo como o estudante se sente diante de questões como a prescrição da norma padrão e suas possíveis incoerências, (re)afirmam-se aspectos da tradição gramatical que não contribuem para que o falante “saiba mais” sua língua. Isso porque, na maioria dos casos, o aluno pode até “decorar” os casos de sujeito indeterminado, mas é bem provável que quando ele precisar desses conceitos, das regras para escrever uma redação, uma carta de emprego, um projeto de monografia, o próprio programa utilizado para a redação o advertirá do “erro”, sem que ele se dê conta do porquê desse “erro”.

Procurei também observar como era feito o trabalho com a gramática em textos exclusivamente verbais. O livro didático aborda, por exemplo, as “orações subordinadas substantivas”, mais uma vez na seção “As orações substantivas na construção do texto”, indicando um trabalho em que a gramática da língua é analisada segundo seu uso textual / discursivo. Os autores apresentam o poema “Saudades”, de Elias José:

Tenho saudades de muitas coisas
do meu tempo de menininha:
sentar no colo do meu pai,
ninar boneca sem receios,
chorar de medo da morte da mãe,
sonhar com festa e bolo de aniversário,
cantar com os anjos na igreja,
ouvir as mágicas histórias de vovó,
brincar de pique, de corda e peteca,
acreditar em cegonhas, fadas e bruxas
e sobretudo no Papai Noel.

Será que quando for velhinha,
já estiver caducando,

vou viver tudo de novo? (JOSÉ *apud* CEREJA & MAGALHÃES, 9º ano, 2010, p. 30).

Já na primeira questão, nota-se certa dificuldade para se abordar a gramática em funcionamento:

1. O poema apresenta duas partes e duas estrofes. Toda a 1ª estrofe é organizada em torno da oração constituída pelos dois primeiros versos. Nessa oração:
 - a) Qual é o sujeito?
 - b) Que função sintática desempenham os termos **saudades** e **de muitas coisas do meu tempo de menininha**? (CEREJA & MAGALHÃES, 9º ano, 2010, p. 30; grifos dos autores).

Saber quem é o sujeito da forma verbal “tenho” é importante, inclusive para se refletir sobre o motivo da escolha do eu lírico tê-lo ocultado. Agora, saber rotular a função sintática dos termos constantes da letra (b), por si só, não garante nada sobre a habilidade de “fazer coisas” com a língua. Ressalte-se que o problema não está – como sugerem alguns que querem simplificar a questão – em rotular; está em rotular por rotular, sem refletir sobre a linguagem e as estratégias de construção de sentidos, pois, segundo Neves (2003) não é somente o linguista, o pesquisador da língua que precisa refletir sobre o uso da linguagem, mas também o falante comum, que deve ser conduzido a refletir sobre os usos da linguagem para poder “orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e (...) chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem.” (NEVES, 2003, p. 115). A segunda questão feita na atividade proposta, no entanto, é mais interessante, por mostrar que há orações substantivas funcionando no texto:

2. Observe que as “coisas” mencionadas nos dois primeiros versos não são especificadas neles.
 - a) Que outros versos especificam as “coisas” de que o eu lírico tem saudades?”
 - b) Divida em orações o trecho constituído por esses versos e classifique cada uma delas. (CEREJA & MAGALHÃES, 9º ano, 2010, p. 30).

É inegável que cabe também ao professor evidenciar aos alunos as estratégias, as escolhas, levantar hipóteses, trabalhar “com” a língua. De antemão, é possível concluir, conforme observações e análises de algumas coleções de livros didáticos – e de algumas questões de provas também – que há, sim, uma preocupação em integrar a gramática ao uso, mas esse trabalho vem sendo feito com muitas dificuldades e com muitas recaídas. A observação desses exemplos, entre outros, despertou-me o interesse em trilhar um caminho que carece ainda de recorrentes revisitações no sentido de tentar entender e também de problematizar como duas frentes dialogam neste cenário, quais sejam, os estudos acadêmicos, pós-*virada*

*pragmática*³, e seus reflexos no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, no ensino do eixo *conhecimentos linguísticos*. Uma forma de verificar isso é olhar para as modificações que ocorreram no livro didático (LD) – material que, presente na sala de aula, seleciona, organiza e propõe os modos de ensinar os conteúdos da Disciplina Língua Portuguesa – ao longo da última década⁴. Por isso, será usado como *corpus* o Guia de Livro Didático de Português⁵, do PNLD, referente ao Ensino Fundamental II, dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014 – edições que perfazem a última década – e a coleção *Português: linguagens*⁶, que acreditamos ser representativa do como e do quanto a evolução nos princípios e critérios de seleção de LDP do PNLD tem impactado a produção / concepção do LDP.

Assim, a proposta principal para este estudo é investigar de que modo o ensino da análise linguística tem se modificado ao longo dos últimos dez anos e como tem incorporado as mudanças decorrentes de uma perspectiva discursiva de língua/linguagem, de acordo com o que podemos observar nos Guias de LDP⁷, por um lado, e nos próprios LDP, por outro. Para elaborar uma resposta a esse questionamento, tomamos como suporte teórico a perspectiva enunciativa / discursiva da linguagem, segundo a qual a interação verbal é a realidade fundamental da língua, que se manifesta por meio da enunciação (BAKHTIN, 2006 [1929]). Segundo Bakhtin, “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.” (BAKHTIN, 2006, p. 124).

³ Convencionou-se chamar *virada pragmática* a mudança de perspectiva sobre as questões relativas à língua/linguagem, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto a formas de relação entre ela e os falantes. Assim, passa-se ao entendimento de que o lugar de estudo da língua são as situações concretas de interação e não situações elaboradas e/ou representadas artificial ou idealmente. Daí a própria natureza da língua/linguagem passa a ser vista como atividade e não como um produto virtual e/ou ideal, já pré-determinado.

⁴ A partir de 1996, os LDs começaram a incorporar algumas das teorias discutidas no âmbito da academia. Isso se deve, em grande parte, às avaliações de coleções didáticas realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD é um programa do governo federal, existente desde fins da década de 20, que tem a atribuição logística em relação aos livros didáticos distribuídos gratuitamente para as escolas públicas da educação básica. Somente a partir dos anos 90, no entanto, ele passa a operar como avaliador da qualidade dos LDs.

⁵ Nos textos dos Guias de Livros Didáticos, vê-se a auto-referência como “PNLD + ano” (PNLD 2005; PNLD 2008...). Aqui preferimos fazer a referência como “Guia de + ano” (Guia de 2005, Guia de 2008...), ainda que em algum momento seja possível se verificar a referência como é feito no texto dos próprios Guias.

⁶ A coleção é de CEREJA & MAGALHÃES (2002, 2006, 2009, 2012) e é a única presente em todas as edições do PNLD em análise.

⁷ Os Guias de LDP são a materialização das avaliações feitas pela equipe técnica do PNLD. Eles são distribuídos às escolas das redes pública de ensino básico, para subsidiar a escolha do livro didático a ser utilizado durante três anos. Os Capítulos 2 e 3 deste trabalho trazem detalhes acerca dos Guias de LDP.

Além disso, é preciso que se cumpram os seguintes objetivos específicos, (1) apresentar alguns dos principais estudos sobre o ensino da análise linguística, feitos no Brasil, a partir da *virada pragmática*, notadamente a partir dos anos 1980; (2) resgatar a história de avaliações de LDP no Brasil, com enfoque no tratamento dado à análise linguística, para verificar historicamente o que se modificou e o que permanece; (3) identificar as concepções para o ensino da análise linguística no PNLD; (4) observar, nos Guias de LDP do PNLD, destinados ao 2º segmento do Ensino Fundamental, dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, o percurso teórico e metodológico empreendido na avaliação dos LDP; (5) apresentar uma comparação das edições do Guia do LDP em seus aspectos estruturais, como, por exemplo, quantidade de obras inscritas, percentual de livros aprovados, percentual de renovação – e recorrências – de coleções de LDP; (6) selecionar uma coleção que seja representativa de como e do quanto a evolução nos critérios de avaliação de LDP do PNLD tem impactado a produção / concepção dos LDP; (7) descrever e analisar a coleção identificada apontando as principais mudanças ocorridas no ensino de gramática nas versões da coleção nos dez últimos anos.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta os pressupostos teóricos que subjazem às discussões e análises empreendidas. Nele, foi importante abordar concepções de língua, gramática e ensino de gramática, bem como apresentar o material livro didático e documentos oficiais – PCN e PNLD – de forma a constituir um quadro geral a partir do qual será feita a análise da coleção didática escolhida, *Português: linguagens*. O segundo capítulo mostra a metodologia utilizada, bem como os critérios escolhidos para análise dos Guias de LDP e da coleção *Português: linguagens*. O terceiro capítulo apresenta as análises e, em seguida, as considerações finais.

1. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Neste Capítulo 1, são apresentados os pressupostos que nortearam a pesquisa, de forma geral. Para isso, está organizado em três seções principais. A primeira seção expõe as bases teóricas pelas quais traçamos as análises. A segunda traz considerações acerca do quadro conceitual que envolve o termo “gramática” e suas implicações para o ensino, apresentando duas subseções em que são mostrados: (a) alguns dos principais estudos sobre o ensino da análise linguística, feitos por linguistas eminentes no Brasil, a partir da *virada pragmática*; (b) três importantes pesquisas acadêmicas sobre o ensino de análise linguística recentemente. Na terceira seção, há o resgate da trajetória do livro didático em meio à evolução das teorias linguísticas, com enfoque no tratamento dado à análise linguística, para verificar como foi se escolarizando a língua portuguesa e as modificações nas quais vem se constituindo o seu ensino. Ao final desta terceira seção, apresentamos o Programa Nacional do Livro Didático, que é um marco na trajetória do LD, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸, que forneceram bases para a elaboração do PNLD.

1.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM/LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para um estudo como este, determinar a concepção de linguagem/língua⁹ é fundamental, pois, como será mostrado, parte daí *o que* se acredita importante ensinar, *como* e *para que* se ensina o que se ensina. Tomamos como ponto de partida a concepção de língua como uma forma de interação, como “lugar de interação humana”, assim como apontado por Geraldini (1984, p.43). Os princípios dessa concepção estão em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin (1929-1930), em que se afirma ser o fenômeno social da interação verbal a verdadeira

⁸ Os PCN são um documento, datado de 1998, que estabelece princípios e objetivos do ensino básico, servindo como referencial, portanto, para o currículo escolar.

⁹ A relação entre linguagem e língua está entendida como algo indissociável se tomarmos como premissa o conceito de língua como atividade de interação, pois a língua se confunde com a própria constituição da linguagem. A atividade linguística emerge por meio da interação com o mundo e sociedade, e depende de um contexto sócio-comunicativo, que está situado historicamente. É evidente que se pode falar em línguas, como espanhola, alemã, inglesa, francesa etc., já que essas línguas funcionam segundo sistemas simbólicos próprios, regras próprias e contextos próprios. Além disso, a linguagem pode ser entendida como uma atividade que contempla um escopo variado de formas de simbolizar as experiências. Dessa forma, há a linguagem da pintura, por exemplo, da fotografia, das ilustrações, sendo que linguagem verbal é também uma dessas linguagens. Neste trabalho, está claro que tratamos especificamente da linguagem verbal, segundo o sistema de regras da língua portuguesa, e que, portanto, o uso de um termo pelo outro não acarreta problemas conceituais que trariam dificuldades ou complicações teóricas.

substância da língua (BAKHTIN, 2006 [1929]). Para Bakhtin, nossa atividade mental encontra-se em um “território social”, que abrange desde a potencialidade de se exprimir determinada ideia até a sua atualização – enunciação; fora dessa objetivação social, a própria “consciência é uma ficção” (BAKHTIN, 2006, p. 120). Daí que pensar a língua como constituição do pensamento e da ação social é pensá-la como lugar de interação humana, de atividade e não de abstração, de idealização.

Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 96).

É inspirado em Bakhtin que Geraldi (1984; 1996) elabora sua concepção de língua como um produto histórico, resultante do trabalho discursivo do passado, e condição de produção do presente. Sendo assim, ela é “marcada pelos usos e pelos espaços sociais desses usos” (GERALDI, 1996, p. 28), motivo pelo qual não pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, fechado em si mesmo, aquém de instâncias concretas de uso. Além de Geraldi, outros importantes linguistas têm concepções de língua que vão ao encontro da ideia de que ela não é uma estrutura homogênea, acabada e fechada em si mesma. É o que se pode observar com Castilho (2003), por exemplo, que define língua em uma abordagem multissistêmica, para a qual ela é o léxico, “ligado ao qual temos a semântica, o discurso e a pragmática (...), governada por um dispositivo sociocognitivo”, que antecede a execução lingüística (CASTILHO, 2003, p. 52-53). Para Faraco (2003, p. 64), a língua é uma “complexa realidade semiótica estruturada (...), estruturante e estruturável”, destacando assim, sua fluidez, indeterminações e polissemias, pois é atravessada por nossa condição de ser histórico. Marcuschi (2003) entende língua como uma atividade sócio-interativa destinada a uma finalidade e que, somente de modo secundário, “serve para transmitir informações e representar o mundo, porque tanto as informações transmitidas quanto o mundo representado são sobretudo produtos ou fruto de um processo interativo em que a língua atua” (MARCUSCHI, 2003, p.132).

Pode-se observar que, de acordo com as conceituações expostas, há o entendimento de que a língua não é algo que se determina autonomamente; ao contrário, ela é parte constitutiva e constituinte de uma relação interativa entre o homem, o mundo e a história. Assim, não se

pode dizer linguagem, sem dizer discurso, pois é a partir de uma realização em um determinado contexto histórico e social, voltada para uma finalidade, que o falante molda, seleciona, organiza o sistema simbólico, que, por isso, não pode ser considerado acabado, fixo, pré-determinado. As definições da natureza da linguagem assumidas estão relacionadas com a seleção de tipos de conhecimentos que se julgam necessários para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem quando da construção social dos significados, isto é, a partir de que parâmetros teóricos se constroem e se aprimoram, por meio do ensino, capacidades de engajamento do aluno nas práticas discursivas. É a partir dessas práticas, inclusive, que se dá a própria construção da identidade social dos alunos (MOITA LOPES, 1996, p. 182). Vale trazer, a fim de exemplificar a natureza social da linguagem, o apontamento de Moita Lopes (1996) sobre a aprendizagem de língua em sala de aula que

deixa de ser o espaço para aprender e usar uma língua deslocada de seu uso – o espaço da análise sintática, por exemplo – e passa a colocar o uso como foco de atenção – a função discursiva de certas escolhas sintáticas que neutralizam a voz de quem fala, por exemplo, o uso da passiva ao invés da ativa. A sala de aula de línguas que é neutra do ponto de vista sócio-político ignora um dos traços essenciais da linguagem: sua natureza social. (MOITA LOPES, 1996, p. 183)

Pensando nisso, esta pesquisa procura entender o caminho pelo qual o ensino da língua portuguesa leva os estudantes a usarem e a refletirem sobre a gramática da língua, sobre as estratégias de que eles se podem valer para construção de sentidos. Se ela for entendida como parte de um sistema estruturador e regulador da língua, em que é preciso determinar e denominar cada uma de suas categorias num trabalho de memorização e rotulação, então ela não é uma atividade discursiva, mas sim um sistema fechado em si mesmo. Nesse sentido, o ensino da gramática não tem muito a contribuir para a proficiência do aluno, já que em situações reais de uso da língua não nos é cobrado o nome da categoria dos elementos utilizados, ou o processo de formação da palavra “x”, ou ainda a função da oração subordinada em relação a uma oração principal “y”. Dito isso, cabe trazer à análise a discussão sobre a concepção de gramática que será base para este trabalho.

1.2. ENTENDIMENTOS SOBRE GRAMÁTICA, GRAMÁTICA TRADICIONAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA

O entendimento de gramática da língua está estreitamente ligado ao entendimento que se tem de língua. Uma ideia comum entre leigos é a de que a gramática é um sistema de regras fixas e nomenclaturas que devem ser exaustivamente estudadas, na escola, para que se saiba falar

“bem” o Português. De fato, a gramática tradicional postula regras baseadas no uso que faziam da linguagem os grandes escritores, assim considerados pela sociedade (SILVA, 2002). Essa concepção de gramática como “regras a serem seguidas para o uso correto da língua” advém, em parte, do chamado “erro clássico” da gramática tradicional (GT), segundo o qual há uma precedência da língua escrita em relação à fala e ainda uma variedade linguística considerada melhor que outra (*ibid.*). A gramática, então, seria um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2013 [2006], p. 16; grifo do autor). Se é assim, na escola, cabe ao professor referendar “o que se pode ou não se pode falar ou escrever: autoriza-se o uso de algumas expressões (as expressões corretas, de bom português, por exemplo) e se desautorizam algumas (classificadas como solecismos, desvios de linguagem, erros, ou mau português)” (*ibid.*).

Conforme observado anteriormente, é partindo de uma determinada concepção de linguagem que a escolha sobre os conteúdos de ensino-aprendizagem pode ser feita. A GT é a gramática a que os alunos fazem referência quando dizem “não usar isso na vida”, justamente pelo modo como é trabalhada – isto é, com a prática de identificação de elementos do sistema e sua categorização, para a apreensão correta de uma norma estabelecida – que, muitas vezes, não apresenta aplicação nos usos linguísticos rotineiros ou mesmo específicos. A escolha, portanto, dos professores daqueles alunos – referidos na introdução deste trabalho – era a da prescrição, da imposição de um ideal e não a da aplicação da linguagem (e reflexão sobre a linguagem) em situações reais de vivência – esta última que acreditamos aqui ser relevante para se ensinar.

Para melhor compor os conceitos sob os quais se delinea a gramática, é importante estabelecer algumas diferenciações que, como delinea Possenti (2007 [1996]), são prévias à discussão sobre a gramática *na* e *da* escola. O autor parte da expressão “conjunto de regras”, que seria o abrigo para detalhar três noções: (1) conjunto de regras¹⁰ *que devem ser* seguidas; (2) conjunto de regras *que são* seguidas; (3) conjunto de regras *que o falante da língua*

¹⁰ A respeito de sistemas de “regras” ou “normas” a serem seguidas, convém pontuar o que se entende, linguisticamente, acerca dos termos. Tanto em Possenti (2007) quanto em Neves (2003), há a consideração acerca do que seriam “regras” e “normas” em linguística. Para aquele, o termo “regras” é entendido como algo a que se obedece, uma imposição, e “norma” como regularidade, constância. Da mesma forma, para Neves, no termo “norma”, há o entendimento do uso regrado, “sabido” por alguns e ignorado pela maioria e o entendimento do que é o uso normal, comum da língua, nas variáveis – diastráticas, diacrônicas, diatópicas – sem valoração; algo como a “média dos falares”, a forma mais usual.

domina; (POSSENTI, 2007, p. 64; grifos do autor). A primeira definição é aquela adotada, segundo Possenti, “nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos (...) compêndios [que] se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever *corretamente*’” (*ibid.*), são as conhecidas gramáticas *normativas* ou *prescritivas*. A segunda é a que embasa o trabalho de linguistas, que buscam explicitar as regras pelas quais os falantes operam a língua, é a gramática *descritiva*. Por fim, a terceira definição que se refere à gramática *internalizada*, aquela que o falante domina por uma capacidade que lhe é inata, segundo conhecimentos que ele adquiriu e adquire e o possibilita reconhecer e distinguir sons, palavras como pertencentes à sua língua.

Travaglia (1997) faz a mesma distinção feita por Possenti¹¹, isto é, gramática *normativa*, gramática *descritiva* e gramática *internalizada*, explicando que a depender da concepção, varia o que seria *saber gramática* e o que é *ser gramatical*. Assim, para os adeptos da gramática normativa, *saber gramática* é dominar as regras sistematizadas nos compêndios de GT e *gramatical* é aquilo que segue com exatidão os padrões ditados pelo “bom uso” da língua – daí advém a noção de “erro”, pois é assim considerado tudo o que foge a esses padrões, que são baseados no uso consagrado pelos bons escritores.¹² No caso da gramática *descritiva*, *gramatical* é o que “atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. O critério é propriamente linguístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua” (TRAVAGLIA, 1997, p. 27); e *saber gramática* é ser capaz de distinguir e analisar, nas expressões da língua, categorias, funções, organização de sua estrutura interna, avaliando sua gramaticalidade. Já na gramática *internalizada*, *gramatical* é tudo aquilo que o falante usa em situações de comunicação verbal e que possibilita a interação; daí que *saber gramática* depende antes de um amadurecimento progressivo da própria competência do falante, e não necessariamente de escolarização. Em *Gramática: ensino plural*, esse mesmo autor destaca que a gramática não pode ser dissociada da materialidade textual, já que nos comunicamos

¹¹ Também em Franchi (2013 [2006], p. 15-33) há essas distinções, feitas de modo semelhante.

¹² Travaglia (1997) aponta cinco argumentos que fundamentariam a inclusão ou exclusão da norma padrão de determinadas formas e usos da língua, são eles: *estéticos* – critérios de elegância, finura, beleza, eufonia, harmonia, etc.; *elitistas ou aristocráticos* – critério de contraposição de uso da língua pelas classes de prestígio social e pelas classes populares. Aqui se inclui o critério de autoridade, do prestígio cultural dos gramáticos e bons escritores; *políticos* – critérios de purismo e vernaculidade; *comunicacionais* – critérios de “efeito comunicacional”, facilidade de compreensão, ou seja, são exigidas “construções e escolhas lexicais que resultem na ‘expressão do pensamento’ com clareza, precisão e concisão”; *históricos* – critério da tradição, de que cabe à sociedade cuidar da língua, como um organismo vivo, concepção naturalista da língua, para não se cometer o “pecado do erro e juntamente com sua linguagem se deteriora[r], defínha[r], acaba[r]”. (TRAVAGLIA, 1997, p. 25-26)

por meio dos textos e a gramática está para esses textos como um conjunto de elementos e recursos de organização e significação que são indispensáveis para sua própria constituição (TRAVAGLIA, 2003). É interessante observar aqui a convergência dessas conceituações ao nosso problema inicial. O “saber gramática” da escola não é aquele percebido ou usado nas difíceis interpretações de textos; o que há é essa dissociação, portanto, do indissociável (*ibid.*), isto é, da materialidade da linguagem da sua própria constituição como tal.

É na tentativa de compreender como se veio estabelecendo um modo de conceber gramática¹³ que não mais operasse em dicotomias (*ibid.*) – como texto e gramática, por exemplo – que tomamos a natureza discursiva da língua. Sob essa perspectiva discursiva, então, as formas do sistema linguístico e categorias da língua são estudadas e analisadas em contextos específicos, constituindo práticas discursivas e sociais diversas (ANTUNES, 2003). Isso significa que, ao separar a gramática do lugar mesmo de sua realização, isto é, das práticas discursivas, está-se procedendo a um ensinar inócuo. A insistência em distinguir, por exemplo, um adjunto adnominal de um complemento nominal, relega a um segundo plano a “descoberta das regularidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 16). Assim, para o ensino, a linguagem – e sua gramática – deve ser pensada em razão de sua definição como prática social, historicamente situada segundo intenções determinadas em cada caso. Cabe à escola a educação linguística e, portanto, a gramática, de forma a evidenciar as regularidades presentes quando das realizações linguísticas. Procedendo desse modo, a educação linguística na escola passaria a realizar o que Bagno e Rangel (2005) chamam *reinstauração do sentido*, isto é, o saber passa a fazer sentido para o aluno, o sistema linguístico passa a ser entendido como algo conectado à língua, coerente com as formas de significar as experiências. Essas formas de pensar a linguagem e o ensino da linguagem marcam o que se convencionou chamar *virada pragmática*, em que a linguagem é vista como atividade de interação entre sujeitos ativos que se constituem e são constituídos na interação, no discurso.

A *virada pragmática* é um marco para esta pesquisa, já que é a partir do entendimento de que é o uso o lugar de estudo da linguagem que novas formas de se pensar o ensino de língua começam a ser postas em evidência, inclusive o ensino da gramática da língua. Trata-se, como

¹³ Alguns dos termos, tais como reflexão linguística, análise linguística, análise gramatical e mesmo gramática também poderão ser tomados uns pelos outros, já que não acarretarão implicações capciosas para a investigação, com exceção do termo gramática tradicional (GT).

já apontamos, de uma perspectiva de pensar a linguagem em situações concretas de uso, além, portanto, da visão de um sistema fechado em si mesmo, pré-determinado e pronto. A partir daí, entende-se que o lugar de estudo da linguagem é a perspectiva pragmática, o que significa dizer, o estudo da linguagem em situações concretas, práticas contextualizadas, com os elementos socioculturais pressupostos pelos usos, seus efeitos e suas consequências. A própria significação, nesse sentido, se dá na prática interativa entre os interlocutores (MARCONDES, 2000). Se é assim, o ensino da gramática passaria a ser entendido como prática de reflexão e análise linguística, pois deixa de ter eficácia um estudo em que ao aluno cabe somente a apropriação e mecanização de regras e conceitos prontos. O estudo que tem sentido e que tem eficácia é aplicado, numa análise da língua e de seu funcionamento no discurso, materializado nos textos em suas diversas formas de apresentação.

Tanto é assim que as diretrizes oficiais do país para o ensino de língua portuguesa – como os PCN, por exemplo – erguem suas bases conceituais sob a perspectiva teórica de estudos que trazem “novas” abordagens para a teoria gramatical, como o paradigma funcionalista e o enunciativo. No primeiro, pensa-se que a linguagem é internamente organizada pela sua funcionalidade (NEVES, 2006, p. 18). A corrente funcionalista, de acordo com Neves (2006), preocupa-se com os usos da linguagem em instâncias reais da interação verbal. Por isso, considera-se que os elementos linguísticos não são formas pré-determinadas ou autônomas, já que a linguagem é organizada em função do uso. No funcionalismo, o sistema – componente linguístico – e o uso – componente pragmático – estão numa relação dialética e dinâmica, nunca estanque. No bojo dessas assunções, está o processo de gramaticalização, termo que denomina o processo de transição de um item linguístico a uma categoria gramatical. Na gramaticalização tem-se em conta a relação de interação entre motivações internas e externas ao sistema linguístico; desse modo, na gramaticalização, há uma transição de uma forma linguística de um estatuto lexical a um estatuto gramatical, a depender de pressões contextuais (NEVES, 2006). Isso significa que a própria categorização das palavras é relativamente indeterminada e, além disso, as categorias são de caráter não-discreto em termos absolutos – bem entendido, porque há interdependência entre a expressão lexical e a codificação morfossintática.

No segundo modelo, o enunciativo, pensa-se que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito e isso ocorre por meio do ato de enunciação: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”

(BENVENISTE, 2006 [1974], p. 82), sendo que é a relação entre o locutor e a língua que determina as formas linguísticas da enunciação. O grande expoente da teoria da enunciação é Émile Benveniste, que, ao lançar *Problemas de Linguística Geral I e II*, estabelece as bases de sua teoria de que é inconcebível uma língua sem a expressão de pessoa. Desse modo, entre os signos linguísticos, nunca faltam os pronomes pessoais, que são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem. Para Benveniste, então, o indivíduo se constitui sujeito *na e pela* interação linguística, momento em que, pela enunciação, isto é, pelo ato de se estabelecer a relação entre um “eu” com um “tu” – relação de contraste, portanto – a consciência de si é experimentada.

Para a escola, esses dois conceitos são importantes na medida em que trazem para o aluno o olhar sobre a natureza eminentemente interativa de linguagem e, assim, permitem que ele veja a linguagem “da escola” como a “sua” linguagem, a que ele usa nas situações do cotidiano. Desse modo, pensar sobre os usos, as escolhas que se podem fazer para que o desempenho comunicativo seja interpretado conforme as expectativas e também perceber na fala do outro os efeitos de sentido propiciados por determinadas escolhas é estudar a gramática da língua “que se usa na vida”. A perspectiva a ser adotada, portanto, depende do quão produtivo será o trabalho para que o aluno se sinta sujeito de sua própria prática linguística, isto é, para que ele possa refletir sobre a maneira pela qual o uso determina suas escolhas de seleção e organização dos elementos linguísticos, conforme a situação de interação linguística.

Nesta pesquisa, consideramos a convivência entre as duas perspectivas, na medida em que elas oferecem abordagens que, partindo de uma base pragmática, consideram a linguagem como o lugar de constituição do sujeito que, como tal, age *com e sobre* a língua em instâncias reais do dia-a-dia. É por isso que a *virada pragmática* demarca um modo de ensinar no qual se torna improcedente, porque inútil, a apreensão e identificação de categorias estáticas, fixas, distantes das práticas reais de interlocução. Ensinar “gramática” deve ser, sob esse ponto de vista, um procedimento de análise linguística e o termo “análise” supõe observação, reflexão, experimentação e questionamentos. É disso que trataremos na seção a seguir.

1.2.1. Revisando o ensino: propostas de análise linguística

Um dos precursores das propostas pós-*virada pragmática* no Brasil e sua aplicação no ensino-aprendizagem de língua portuguesa é Geraldi (1984; 2006 [1996]), com seu *O Texto na Sala de Aula: leitura e produção*, no qual o autor pontua a necessidade de refletir sobre “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 1984, p. 42). De acordo com ele, a partir daí tem-se desenhado um quadro que articula concepção de linguagem e propostas metodológicas. Para o autor, a linguagem é uma forma de “inter-ação”, o que implica “numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**” (GERALDI, 1984, p. 43; grifo do autor). O que justificaria a aprendizagem de língua materna na escola seria a compreensão de que há diferentes instâncias de uso linguístico, às quais subjazem diferentes sistemas de referências, devido às demarcações históricas. É papel da escola a explicitação e a proposição de práticas dos conteúdos referenciais associados à escrita, sendo os processos interlocutivos o lugar primordial do processo de ensino / aprendizagem. Assim, ele afirma que o

privilégio da interlocução desloca a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar (uma linguagem a que o aluno teria acesso). No mesmo sentido, não se trata de trazer para o interior da educação formal (a sala de aula) o informal (como se este lhe fosse externo), tomando a interação dentro da sala de aula apenas como um “recurso didático” de apreensões de visões de mundo, de conhecimentos ingênuos etc. que ao longo do processo de escolaridade iriam sendo substituídos por saberes organizados e sistemáticos. (GERALDI, 2006[1996], p. 41).

Mais detidamente acerca do ensino de análise linguística, Geraldi (2006 [1996]) destaca a inter-relação entre as práticas de leitura, escrita e análise linguística, pois é dessa maneira que se procede à reflexão linguística. Articulada à leitura, a análise linguística passa a ser estudada como uma atividade de compreensão e formação de sentidos e, articulada à produção de textos, uma atividade de expressão consciente e ativa da subjetividade do autor.

Outra linguista que, há muito, vem se dedicando à questão dos problemas enfrentados pela escola em relação ao ensino de gramática é Neves (1990a; 2003; 2006; 2010; 2012), com investigações sobre o que se faz em sala de aula acerca do ensino de gramática. Em uma de

suas pesquisas¹⁴ a autora verificou que os professores tinham dois principais conceitos sobre gramática: (1) conjunto de regras de bom uso e (2) descrição das entidades da língua e suas funções, mas que “nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (NEVES, 1990a, p. 10). Com uma concepção tão restrita de gramática, em que se separa, de um lado, leitura e produção de textos e, de outro, gramática, não há espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo como os elementos da língua se relacionam. Em outro momento, Neves (2003) é incisiva em afirmar:

Venho defendendo que se finque a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua (...) Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. (NEVES, 2003, p. 18).

Portanto, não se deveria tomar a gramática como uma disciplina externa à língua em funcionamento, com a qual se trabalha reconhecendo taxonomias, instituídas em um plano estrutural que independe de esferas concretas de uso. A disciplina Língua Portuguesa deve fornecer “ao aluno condições para que ele reconheça, na gramática da escola, a língua que ele vive.” (NEVES, 2010, p. 09).

Antunes (2003; 2005; 2010) também empreende seus estudos em favor de que um ensino de língua que se pretenda produtivo, relevante deve ter em vista que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas. A partir daí ela destaca que as regras de gramática são orientações sobre “*como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação” (ANTUNES, 2003, p. 86). A linguista alerta que não são regras de uso, os tradicionais exercícios de metalinguagem classificatória.

Como se vê, o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm (...). Nessas questões todas, observemos, a competência que se procura desenvolver é sempre a de identificar, reconhecer qualquer coisa. Daí os exercícios em que se pede para grifar, para circular palavras ou orações sem nenhuma preocupação com saber para que servem estas coisas, para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais ou escritos. (ANTUNES, 2003, p. 87).

¹⁴ Trata-se de resultados e análises de pesquisa realizada com 170 professores da cidade de São Paulo para verificar a situação do ensino de gramática nas escolas, aplicando questionários sobre o tema “Ensinar gramática. É possível? É desejável? E é exatamente o quê?” (NEVES, 1990a, p. 9).

Para Perini (1995; 2005), também é importante entender que o funcionamento da língua não depende de fatores exclusivamente linguísticos, mas fundamentalmente do conhecimento de inúmeras formas extralinguísticas que dizem respeito ao conhecimento de mundo dos interlocutores. Assim, a língua não é um mero sistema de nomenclatura. Consequência disso é que a concepção de língua pode ser entendida como sistema de “recorte da realidade (...), de organização do mundo” feito pelos falantes que compartilham crenças e contextos sócio-históricos semelhantes. A proposta de Perini – a de que devemos estudar o vernáculo – encontra ressonância desde o surgimento da ciência linguística. É, portanto, a partir do recorte da realidade dos falantes de determinado local que a ciência da língua deve ser estruturada e não a partir de um compêndio de regras de um português. Nesta mesma linha conceitual, Possenti (2007 [1996]) advoga que o ensino da gramática deve ser ministrado de maneira a considerar a língua em sua “variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso” (POSSENTI, 2007, p. 86). Ou seja, deve-se ter em mente que a língua não é um conjunto de regras fixas e artificiais, mas que ela se observa e se atualiza na realidade dos falantes. Possenti (*ibid.*) afirma ainda que a gramática descritiva, assim como Perini (2005) considera, deve ser privilegiada frente à gramática normativa, mas em primeiro lugar, antes mesmo daquela, deve-se valorizar a “gramática internalizada” – “conhecimento interiorizado” da língua – algo semelhante ao conceito de conhecimento implícito de Perini (2005).

O ensino de análise linguística, de gramática em língua materna, segundo Travaglia (1997; 2003), não se desvincula do ensino de produção/compreensão textual. Isso porque a gramática é o “próprio mecanismo de funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2003, p. 11). O linguista critica a dicotomia que se estabelece ao dizer “aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita” na escola, pois, desse modo, parece haver uma separação entre o que é gramatical e o que é textual. A proposta dele é a de que os recursos ou mecanismos de construção de significação da língua sejam estudados em funcionamento na interação comunicativa, já que são eles a gramática de uma língua. Nas palavras de Travaglia (2003),

Tal crença põe um problema para o que se faz em sala de aula, pois faz supor uma separação entre as atividades de ensino de gramática e de produção/compreensão de textos, que inexistem, mas passa a existir por força da verbalização da mesma, o que acaba prejudicando em muito o trabalho que se poderia fazer (...). (TRAVAGLIA, 2003, p. 44).

É a partir desses trabalhos, dessas propostas que também a pesquisa acadêmica volta suas atenções para as práticas do ensino de língua portuguesa, seja no eixo da leitura, da produção textual, da oralidade, seja no eixo dos conhecimentos linguísticos. Uma das fontes para se

estudar como é feita a escolarização desse quadro teórico é o livro didático, que, como será mostrado, passa por períodos de amadurecimento em meio a toda evolução da própria teoria linguística e se torna, por isso, subsidiário da escola na tarefa de implantação da renovação no ensino, de forma geral. Isso significa que o LD reverbera uma perspectiva de ensino na qual o foco é a aprendizagem do aluno, o domínio do conhecimento e seu uso nas situações práticas do dia a dia. Diversos estudos sobre o LD, a partir dos anos de 1990, segundo Batista e Rojo (2005), ganham impulso e destacam sua importância como um material que propõe, seleciona e organiza o conteúdo a ser ensinado em sala de aula. Selecionamos três pesquisas importantes para esta investigação. Duas delas têm a preocupação em analisar o trabalho proposto para o ensino da gramática via LD. A outra merece a menção, uma vez que nela estão apontamentos importantes para reflexão e discussão a respeito da aplicação de teorias linguísticas ao ensino de gramática na escola, como se vê a seguir.

1.2.2. O ensino de gramática e o livro didático de português como objeto de pesquisa acadêmica

A análise de livros didáticos de português em dissertações de mestrado é abundante no Brasil. Áreas diferentes, como a Educação, a Linguística Aplicada ao Ensino, a Análise do Discurso, e objetivos diversos configuram um amplo panorama da produção desses materiais no país. De acordo com Rangel (2003, p. 14), essa abundância de pesquisas sobre o LD se configura como o “retorno do recalçado”, termo tomado de empréstimo da psicanálise para se referir à volta, “com intensidade redobrada”, de algo que se pretendeu deixar no esquecimento, em vez de se enfrentar diretamente. Isso porque, segundo o autor, houve um longo período em que as precárias condições das escolas, as péssimas condições de trabalho dos professores, bem como a insuficiência na formação docente foram relegadas a um segundo plano para se tentar, ingênua e perigosamente, resolver esses problemas por “dois atalhos”: um, esquecer a baixa qualidade do LD oferecido às escolas; outro, fazer desse material o principal responsável pela péssima qualidade da educação no país. Assim, nas duas últimas décadas, houve um interesse em “ampliar e aprofundar a discussão sobre o papel do livro nas relações de ensino/aprendizagem”, o que resultou na inserção desses materiais como “parte das políticas públicas para a educação” no país (RANGEL, 2003, p. 14).

Os trabalhos de Aparício (1999; 2006), dissertação e tese respectivamente, ambos voltados para o trabalho com o encaminhamento, pelos professores, em sala de aula, de propostas de

inovação no ensino de gramática, constituem bases para esta investigação. Eles apontam para reflexões sobre esse objeto de ensino, conjugando propostas curriculares constantes de documentos oficiais, além de servirem como inspiração para procedimentos metodológicos de análise do livro didático.

No primeiro trabalho, Aparício (1999) se volta para o ensino de gramática e para o discurso dos professores em sala de aula – 5ª a 8ª séries – em uma escola do interior do Estado de São Paulo, para verificar o impacto da proposta paulista de renovação do ensino de gramática. Sua pesquisa assinala que, aos PCN, precedeu a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (PCLP) – cuja versão definitiva foi publicada em 1988, dez anos antes, portanto, dos PCN – que trazia propostas a reformulação do ensino de língua portuguesa, a partir das contribuições de especialistas de universidades, inclusive linguistas. No trabalho de Aparício (*ibid.*), foram analisados, além de aulas de Língua Portuguesa, depoimentos de 20 professores que participaram do processo de divulgação e implementação da nova proposta curricular de ensino de LP no Estado de São Paulo. As conclusões do trabalho apontaram que as propostas de renovação no ensino de gramática divulgadas por instâncias como a PCLP/São Paulo são tentativas de aplicação da teoria linguística ao ensino, com orientações de base funcionalista, além de críticas à gramática tradicional. Segundo a pesquisa, os textos basilares da PCLP, especificamente em relação aos estudos gramaticais, são *Problemas de Análise Gramatical*, de Ataliba Teixeira de Castilho e *Sintaxe* de Mário Perini, que apontam ser a incorporação das teorias “condição necessária e suficiente para a renovação da prática” e que “esse saber falta ao professor e, assim, inviabiliza um melhor desempenho” (APARÍCIO, 1999, p. 145). Em relação às análises das aulas de gramática da língua portuguesa, foram constatadas mudanças, mas não a ponto de serem consideradas um avanço qualitativo, devido a equívocos e confusões dos professores quando tentam fazer modificações no ensino da gramática. Na tentativa de diminuir os problemas em relação ao conhecimento teórico e aplicação prática por parte dos professores, a pesquisadora considera, por fim, que “a ação da Linguística Aplicada é essencial para o fornecimento de subsídios que proponham ao professor um diálogo constante entre teoria e prática para que ele possa refletir sobre os lugares e papéis que lhes são atribuídos e os que ele mesmo se atribui.” (APARÍCIO, 1999, p. 149).

No segundo trabalho, a tese de doutorado, Aparício (2006) volta a se debruçar sobre o ensino de gramática no ensino fundamental, investigando como é feita a apropriação das inovações sugeridas para o trabalho com a gramática, agora, a partir de livros didáticos aprovados pelo

PNLD 2000/2001. Essa inovação a que ela se refere é definida como uma “reconfiguração, impulsionada por demandas institucionais, dos modos rotineiros de agir em questões de estudo e de ensino de língua” (APARÍCIO, 2006, p. 10). Além da pesquisa em sala de aula, ela estudou as prescrições que regem o trabalho do professor, com as “propostas para a inovação no ensino de gramática apresentadas por documentos oficiais – PCLP e PCN – e pelos livros didáticos mais utilizados pelos professores participantes da pesquisa” (*ibid.*). A metodologia utilizada inclui entrevistas face a face com professores, questionários, gravações de aula, anotações de campo, para geração dos dados, que foram analisados à luz do interpretativismo numa tentativa de se fazer perceber a subjetividade dos professores participantes, considerando-se o contexto social de investigação. A autora conclui que tanto os referenciais para a inovação – PCLP e PCN – quanto os livros didáticos apresentam um amálgama de perspectivas teórico-metodológicas, em que se evidenciam o trabalho com a diferenciação de categorias gramaticais tradicionais, numa perspectiva limitada à frase, ao mesmo tempo em que há recomendações para o trabalho com a língua em que se privilegie aspectos semântico-pragmáticos a serem observados na materialidade do texto. Como uma de suas conclusões, a pesquisadora apresenta:

Enfim, destacamos na análise dos livros didáticos uma solidarização entre noções teóricas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística, dando origem a noções de análise lingüística escolar não coincidentes com as propostas por lingüistas preocupados com a inovação do ensino de gramática na escola, porém não incompatíveis com essas propostas. A nosso ver, essa solidarização atende às expectativas não só do professor, como também dos editores de livros didáticos, dos alunos, dos pais dos alunos, de empreender um ensino inovador e produtivo de gramática e de não excluir, na escola, o ensino tradicional de gramática. (APARÍCIO, 2006, p. 189).

Em relação às práticas em sala de aula, a conclusão é de que há, coletivamente, uma tentativa de produção da inovação, apresentando traços comuns em suas aulas, ora com o trabalho exclusivo com categorias da gramática tradicional, ora com o trabalho descritivo/analítico em que se destaca a dimensão semântica da língua. Isso mostra que há dificuldades enfrentadas pelos professores especialmente em articular a inovação proposta pelo discurso oficial com a tradição escolar (APARÍCIO, 2006).

Manini (2009) traz também uma proposta parecida com a pesquisa que ora se desenvolve: analisa como os livros didáticos pós PCN e PNLD desenvolvem o trabalho com a gramática. De acordo com Manini, voltar-se sobre a gramática decorre da constatação, a partir de vivências pessoais, de que seus colegas professores preferiam, tanto no momento da escolha

do LDP, quanto na prática em sala de aula, o trabalho com a gramática tradicional normativa. Isso contrastava com as propostas de enfoque discursivo, articulado com as atividades de leitura, produção de texto e oralidade. Segundo a pesquisadora, era necessário “um melhor entendimento sobre o que é sugerido pelos atuais currículos oficiais para o ensino de gramática” (MANINI, 2009, p. 1). Para isso, ela segue um caminho bastante parecido com o deste trabalho, já que investiga o LDP a partir da ideia de que este material documenta as orientações teórico-metodológicas para a abordagem gramatical constantes dos documentos oficiais referentes ao ensino, sendo, por isso, um indicativo do que se espera com o ensino de língua materna. Foram escolhidos como *corpus* de pesquisa: (1) os PCN, para verificar o que é sugerido para o trabalho de gramática; (2) dados de quatro edições do PNLD (1999; 2002; 2005; 2008), para comparar os critérios de avaliação das atividades relacionadas à gramática e identificar as propostas de ensino da gramática; (3) três coleções didáticas – *Linguagens do século XXI*, de Heloísa Harue Takazaki, *Português, uma proposta para o letramento*, de Magda Becker Soares e *Projeto Araribá*, indicado como “de autoria coletiva” – representativas de tendências teórico-metodológicas diferentes, aprovadas pelo PNLD/2008. Dentre as conclusões a que Manini chega, de modo geral, destaca-se a ausência, no Manual do Professor, de menção às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, “que são a base do processo para a prática de análise linguística, elaborada por Geraldí (1991) e proposta pelos PCN como um novo paradigma para o ensino de gramática, tanto que o definem como eixo da reflexão” (MANINI, 2009, p. 166). De acordo com ela, seria importante apresentar esses conceitos, bem como exemplos de aplicação prática deles, para que os docentes compreendessem apropriadamente o que vem a ser a análise linguística, e soubessem como conduzir as atividades com os conhecimentos gramaticais.

Todos esses trabalhos são importantes no sentido de que participam de uma tentativa de, cada um a seu modo, trazer à reflexão o fazer pedagógico em relação à língua portuguesa, seja em documentos oficiais, sala de aula ou livro didático, efetivamente praticado no país. Mais diretamente, os trabalhos também apresentam a preocupação central aqui estabelecida, que é o ensino dos conhecimentos linguísticos – eixo problemático, como se tem constatado. Por isso, algumas das categorias utilizadas tanto por Manini quanto por Aparício, que serão tomadas de empréstimo para nossa investigação, estão expostas no Capítulo 2. Antes disso, a próxima seção busca traçar como se estabeleceu o livro didático de português, em meio à evolução das teorias linguísticas, e da própria escolarização do conhecimento acerca da língua portuguesa.

1.3. A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS EM MEIO ÀS TEORIAS LINGUÍSTICAS

O enfoque desta seção é o percurso histórico do Livro Didático de Português no Brasil, em meio à evolução das teorias linguísticas. Isso é importante por trazer à tona as concepções de ensino de Língua Portuguesa subjacentes aos períodos em que esses materiais vêm se estabelecendo e às teorias linguísticas que os embasam. Primeiramente, tem-se o conceito de LD, que ajudará a compreender as modificações ocorridas ao longo dos anos, já que oferece base para visualizar parte da complexa variedade de fatores que definem o LD, que o legitimam.

A tarefa de conceituar o LD não é tão fácil quanto parece. Batista (2000) problematiza a questão chamando a atenção para os próprios termos utilizados na definição por ele feita de que o LD seria “aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para o desenvolvimento de *um processo de ensino ou de formação*” (BATISTA, 2000, p. 534; itálico do autor). Ele explica que essa definição é uma condensação de conceituações¹⁵ e discorre sobre cada um dos termos por ele destacados. A palavra *empregado*, por exemplo, pode ser tomada, no contexto, como livros que são *utilizados* pela escola ou a ela *destinados*, isso porque há livros que a escola julga – ou julgou¹⁶ – terem conteúdo relevante ao processo de aprendizagem, mas que não foram feitos especificamente para o trabalho pedagógico; e livros que são *destinados* à escola, mesmo não sendo produzidos para o contexto escolar, como edições de clássicos da literatura, elaboradas por editoras e *destinadas* aos estudantes, com notas explicativas, exercícios de compreensão etc. Para Batista (2000), quando se pensa em LD, no entanto, pensa-se nos livros que são feitos e destinados para a escola e, assim, sua própria concepção é destinada a fins pedagógicos, o que nos leva a outro importante fator a ser considerado: o modo de utilização do LD. O texto didático¹⁷ propõe um “contrato de leitura”

¹⁵ O autor se refere a Alaíde Lisboa Oliveira (1968), Magda Soares (1996b) e João Batista A. e Oliveira *et al* (1984).

¹⁶ Batista (2000) faz referência aos *livros de catecismo*, ao *Código Criminal* e à *Bíblia* (BATISTA, 2000, p. 541; itálico do autor).

¹⁷ O termo “texto didático” é utilizado como sinônimo de “livro” ou “impresso” didático, porque se considera que não é exclusivamente o fator “suporte” que define o LD. Aliás, sejam eles livros, fichas, cartazes, folhetos, apostilas etc., o texto escolar tende a ser impresso – embora não seja a questão impressão definidora do LD. Há, por exemplo, a questão histórica da invenção da imprensa, pois muitos dos textos didáticos anteriores a ela assim eram considerados a despeito de serem impressos. Vale dizer, parece que estamos lidando hoje, com outra questão, a da utilização pedagógica de *softwares*, abrindo portas aos *objetos digitais de aprendizagem*, cuja referência é feita no PNLD/2014 e isso não desconfiguraria o estatuto de texto didático.

que, consoante com as funções propostas para sua utilização, possibilitam sua categorização¹⁸; é na categoria “manuais e seus satélites” que se encontra nosso foco. São livros concebidos como

utilitários da sala de aula: eles são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar. Se, até os meados do século XIX, esse papel não está sempre claramente formulado, principalmente no ensino primário ele se torna em seguida mais passível de ser determinado, com a criação progressiva de estruturas educativas estáveis, uniformes e cada vez mais diversificadas: o manual e as publicações gravitam em torno dele (livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos ou antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno, o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida e sob a forma de lições ou unidades, essas obras são sempre concebidas para uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) quanto individual (em casa). (CHOPIN *apud* BATISTA, 2000, p. 545; *itálico* deste).

A conceituação atende bem a nossos propósitos, pois é precisamente o LD tratado como sendo do tipo manual que está em análise. Acrescentamos a isso a ideia de que mais que auxiliar do trabalho do professor em sala de aula, o LD é um instrumento que acaba legitimando e estabelecendo os conteúdos curriculares que se julgam necessários à instrução formal (SOARES, 1996). Nesse sentido, os LDs são fontes históricas para a pesquisa sobre o ensino e sobre as disciplinas escolares, pois

Analisados sincronicamente ou diacronicamente, eles permitem identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinando momento, das novas gerações; são as tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em cada momento, a política cultural e social que impõe, em determinada época, uma certa escolarização, e não outra, do conhecimento, da ciência, das práticas culturais. (SOARES, 1996, p. 56).

Bem entendido, faremos a seguir uma articulação entre as concepções linguísticas, tendências metodológicas e a trajetória do LDP no Brasil, de modo a compreender o efeito dos vieses teórico e metodológico na consecução dos LDP ao longo de sua história. Para isso, é preciso mencionar como se faz a passagem do conhecimento ou de uma área de conhecimento a uma escolarização.

De acordo com Hutmacher (*apud* SOARES, 2002), o fluxo de tarefas e ações que são desenvolvidas no espaço escolar passa por uma ordenação que deve dar conta de antecipar

¹⁸ Batista (2000, p.544) cita Chopin (1992) que categorizou os impressos didáticos, segundo as funções por eles propostas: (1) manuais e seus satélites; (2) edições clássicas; (3) obras de referência; (4) obras paraescolares. O autor ressalta que essas categorias não são isentas de problemas, apresentando, muitas vezes, ambiguidades, transições de uma categoria para outra etc.

respostas para cada acontecimento que possa ocorrer. Por isso, há a necessidade de formalizar situações, categorizar e selecionar os eventos e práticas que estarão sob o controle da instituição escolar. Nesse contexto, o próprio conhecimento é burocratizado¹⁹, já que passa a ser curriculado, tabelado, disciplinado. Dito de outro modo, o saber escolar, no caso, o saber língua portuguesa, por exemplo, é materializado em uma disciplina, com um programa definido a depender do tempo e do espaço de ensino, que são formatados pela instituição burocrática que é a escola.

No caso do Brasil, o ensino de língua portuguesa chega às escolas somente no fim do Império. Conforme Soares (2002), no Brasil de meados do século XVIII, quando houve a Reforma Pombalina, que tornava obrigatório o ensino de língua portuguesa em terras brasileiras e portuguesas, as diretrizes para esse ensino eram aquelas baseadas na tradição de ensino do latim – ou seja, seguindo a tríade Gramática, Retórica e Poética. Somente no século XIX²⁰, a disciplina passa a se denominar exclusivamente “Língua Portuguesa”. Isso, na verdade, em nada mudou a concepção de ensino de língua portuguesa, pois a disciplina continuou a ser entendida como estudo da gramática e leitura, para “compreensão e imitação dos autores portugueses e brasileiros” (*ibid.*). Os manuais de ensino das primeiras décadas do século XX até os dos anos 60 confirmam essa concepção. Soares lembra que, dos anos 40 aos anos 50, os manuais escolares de língua portuguesa eram divididos em dois livros, um livro de gramática e um com uma antologia de textos literários. De 1950 a 1960, esses livros passaram a ser um só, porém com conteúdos ainda separados, a primeira metade gramática, e a segunda, uma antologia – um livro que marca essa trajetória é a “Antologia Nacional”, de Fausto Barreto e Carlos Laet (1913), que foi utilizado no Brasil por mais de 40 anos.

A concepção de língua que está na base dessa proposta vê a linguagem como um sistema de regras normatizadas, logo “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema

¹⁹ O termo “transposição didática” é comumente utilizado em pesquisas sobre ensino-aprendizagem, pois se entende que o saberes científicos passam por uma didatização antes de serem transpostos para a esfera da sala de aula. O francês Yves Chevallard é citado como referência desse conceito, por seus estudos no campo do ensino da matemática. Assim, compreendemos que o objeto a ser ensinado passa por transposições decorrentes da escolarização do saber, tanto no que se refere ao ensino em sala de aula, quanto ao ensino organizado no livro didático.

²⁰ Interessante observar que é no decorrer do século XIX que o LD muda seu destinatário: de material destinado exclusivamente ao professor – inclusive “para garantir a ideologia desejada pelos sistemas de ensino” – para material destinado ao uso pelos alunos. Na verdade, nos anos 50 e 60 do século XX ainda encontravam sobrevida os manuais destinados prioritariamente ao professor; entretanto, atualmente, o modelo de LD predominante é aquele destinado e dirigido ao aluno, sendo o professor mediador do processo de ensino-aprendizagem organizado e selecionado pelo LD. (BITTENCOURT *apud* BATISTA, 2000, p. 550).

linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas” (SOARES, 1998, p. 55). Em linhas gerais, subjazem a essa concepção duas importantes perspectivas de estudos sobre língua, ambas formalistas: o estruturalismo – que tem seus fundamentos delineados por Saussure, nos anos de 1916 – e o mentalismo – delineado por Chomsky, nos anos de 1960. Preocupado em conferir um status de ciência aos estudos sobre a língua, Saussure rompe com a tendência da época de se estudar a língua diacronicamente apenas; nas palavras de Marcuschi (2005) “[Saussure] inaugura um novo modo de fazer Linguística em relação ao comparatismo e ao historicismo que o precederam” (MARCUSCHI, 2005, p. 14). Para Saussure, o objeto da linguística não poderia ser outro senão o que ele chamou de *langue* – em oposição a *parole*. Essas oposições, as dicotomias, foram marcantes tanto em Saussure quanto em Chomsky – uma vez que somente a *langue*, o sistema, seria passível de análise, enquanto a *parole*, por se tratar da fala, um plano de realizações individuais, não teria o estatuto de cientificidade necessário. Já no mentalismo chomskiano, a dicotomia se instaurava entre competência e desempenho, e, do mesmo modo, somente a competência seria passível de estudo, porque o desempenho também estaria circunscrito à esfera individual. À competência estava relacionado o sistema, algo ideal, característico da espécie humana, universal, determinado geneticamente. Vemos então que o ensino herda dessas correntes teóricas um pensamento em que o sistema parece existir independentemente de seus falantes, algo que Marcuschi (2005, p. 15) entende como o estudo de um simulacro, justamente por ser uma idealização, uma representação virtual do que seria a língua e não um estudo do que ela empiricamente é.

O que se constata é que a base epistemológica da Linguística dita científica e oficial do século XX foi uma adesão significativa ao modelo aristotélico-galileiano de ciência com tendências positivistas. Um modelo que se esvaziou no final do século deixando muitas perplexidades nas Ciências Humanas. Assim, creio que uma das tristes heranças do século XX foi a insuficiência explicativa e o reducionismo decorrente do projeto formalista. Depositou-se na visão formal da língua uma expectativa exagerada que não deu os resultados esperados pela limitação e reificação do objeto construído para análise. Hoje, percebe-se que, ao invés da linguagem e seu funcionamento, a proposta formalista analisou um simulacro. Não se trata de recusar a forma e dar um privilégio à função, à ação, ao social e ao histórico, mas de harmonizá-los. (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Ocorre que até pouco tempo atrás – anos de 1950 – o ensino era direcionado às camadas privilegiadas da população – alunos que já vinham com a variante de prestígio internalizada – e a proposta de fazer ressaltar aos alunos aspectos formais do sistema da língua se coadunava com a perspectiva sociopolítica da época. À escola, restava então levar ao “*reconhecimento* das normas e regras de funcionamento desse dialeto (...) ensino a respeito da língua e contato

com textos literários” (SOARES, 1998, p. 54). Nos anos 60, com a democratização do ensino no país, alunos de classe populares chegavam às escolas, trazendo consigo padrões culturais e variações linguísticas diferentes daqueles até então conhecidos pela escola. Além disso, o panorama sociopolítico era o do regime militar, que priorizava o avanço da indústria e consequentemente do capitalismo. Nesse contexto, os conteúdos curriculares passaram a ter um sentido fundamentalmente instrumental e utilitário²¹. Os LDP, nesse panorama, são organizados de forma procedimental, isto é, os conteúdos de ensino-aprendizagem são organizados de forma a desenvolver competências e habilidades por meio de atividades e não com exposições da “matéria” (BATISTA, 2000, p. 549). Ressalte-se que essa tendência é atualmente dominante, bem como o progressivo abandono ou reformulação do conteúdo gramatical tradicional. Batista (2000) afirma que isso faz com que o LD seja cada vez mais dependente do contexto da sala de aula, aproximando-se de algo como um caderno de exercícios. Daí em diante, os materiais didáticos procuram enfatizar o trabalho com as habilidades de leitura de textos verbais e não verbais de gêneros variados. É nessa época, sob a luz da teoria da comunicação como referencial teórico para o ensino de língua materna, que começa a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola.

A partir dos anos de 1980, discussões sobre ensino e aprendizagem de língua materna se mostram mais incisivas. Segundo Bunzen (2009), foram os questionamentos sobre *o que, por que e como* trabalhar o ensino de língua materna e, sobretudo, *por que e como* trabalhar novas formas de refletir sobre a gramática os elementos propulsores para se discutir a questão pedagógica em LP. Essas reflexões se devem, como explica o autor, aos estudos sobre a

psicogênese da língua escrita, o fenômeno da variação linguística, a aquisição da língua oral e escrita, as inter-relações entre as modalidades oral e escrita, o ensino da gramática e sua relação com a reflexão sobre a língua, a textualidade e os gêneros textuais, as práticas de letramento escolar, entre outras questões. (BUNZEN, 2009, p. 90).

São estudos que demarcam um período significativo, em que novas teorias, vindas da linguística e da psicologia, passaram a ser incorporadas ao ensino de língua materna. Uma nova concepção de língua começa a se desenhar, apontando para um entendimento de que à forma deve se sobrepor uma análise do uso da língua em situações concretas. Marcuschi

²¹ De acordo com Soares (1998, p. 56), muda-se a denominação de “Português” ou “Língua Portuguesa” para “Comunicação e Expressão”, no então criado 1º grau – hoje Ensino Fundamental I – e nos quatro últimos anos desse 1º grau – Ensino Fundamental II – a denominação passa a ser “Comunicação em Língua Portuguesa”. Essa alteração demarcaria uma perspectiva instrumental para o ensino da linguagem.

(2008) diria que se trata da “passagem da análise da forma para a função sócio-comunicativa e o enquadre cognitivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 37). De acordo com ele, essa perspectiva é uma “maturação” da *virada pragmática*, já que os estudos pragmáticos se ocupam em tentar entender como o sentido é produzido no âmbito do uso. Assim, o sentido não é algo pronto, dado, decodificável, imanente das estruturas formais da língua, mas “situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 37). O autor explica que é à *virada pragmática* – vinda primeiramente dos estudos filosóficos analíticos da linguagem – então, que se reputam novos paradigmas de análise linguística, levantando questionamentos sobre a eficiência dos estudos puramente formais da língua, quando a pensamos como forma de ação.

Para Soares (1998, p. 58), esse novo olhar, isto é, uma perspectiva sócio-interativa e discursiva da linguagem, marca a chegada da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso, no final dos anos 80 e 90, à escola, “aplicadas” ao ensino de língua materna. Nesta época, a unidade de ensino a ser privilegiada na escola passa a ser o texto, com destaque às capacidades de leitura e produção textual (BUNZEN, 2009). Essas discussões foram retomadas primeiramente em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (EF) e depois, em 1998, novamente com os PCN, destinados ao terceiro e quarto ciclo do EF, destacando que as atividades curriculares em LP devem ser pautadas na análise e reflexão de práticas discursivas do próprio aluno, para que este consiga construir paradigmas de uso da linguagem nas situações diversas da convivência social. De acordo com o documento,

é a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 28).

Forma-se então uma nova concepção que não considera a língua como um simples instrumento de comunicação, de transmissão de informações, mas sim “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Sob esse ponto de vista, ensinar gramática como algo com fim em si mesmo, torna-se incoerente, pois esse tipo de abordagem invalida a perspectiva de heterogeneidade do sistema linguístico, invalida a assunção de que a língua é variada, variável, conforme fatores regionais, estilísticos, intencionais, contextuais.

Nesse contexto, o LDP não poderia continuar reverberando teorias formalistas da linguagem como as únicas ou as mais adequadas para o trabalho do professor. Começa então a haver uma necessidade de mudança na abordagem dos objetos de ensino-aprendizagem de língua materna. Entram em cena dois importantes referenciais para o ensino de LP: (1) os Parâmetros Curriculares Nacionais e o (2) Programa Nacional do Livro Didático.

(1) Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN foram apresentados em 1998 com o objetivo de construir referências nacionais comuns à educação a fim de preparar os estudantes para o exercício da cidadania e oferecer-lhes meios para o ingresso no competitivo mercado de trabalho. Uma das premissas sobre as quais foram elaboradas as orientações para o ensino nos PCN vão ao encontro do que se tornou um dos motivadores da consecução de todo este trabalho, que é a ideia de que “o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem” (BRASIL, MEC / SEF 1998, p. 10). No desenvolvimento dos PCN, há, para cada área do conhecimento, um documento específico que considera a relevância dessa área e apresenta orientações didáticas e conceituais acerca delas. Para o terceiro e quarto ciclos²² do EFII, após uma contextualização sobre as críticas e problemas que o ensino de LP vinha enfrentando desde os anos 70, o texto dos PCN elenca os principais pontos problemáticos, reproduzidos a seguir:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, MEC / SEF, 1998, p.18).

²² O ensino básico no Brasil é organizado atualmente da seguinte maneira: Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental compreende um período de 9 anos e está dividido em Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º a 9º ano). De acordo com os PCN, os itens específicos a cada uma das áreas do conhecimento, são organizados e explicitados por quatro ciclos – 1º e 2º ciclos, referem-se ao Ensino Fundamental I e 3º e 4º, ao EFII.

Essas questões, ao serem postas em tela, já sinalizam os efeitos daqueles avanços da linguística nos anos 80 e trazem novo fôlego à reflexão sobre o ensino de LP. A linguagem passa a ser entendida, então, como atividade discursiva e cognitiva e pensada em termos de sua utilização para participação social. Daí decorre uma ressignificação da noção de erro, de usos linguísticos estigmatizados, além de um trabalho de reflexão linguística a partir de textos reais, e não forjados, para fins escolares.

O texto dos PCN é enfático em marcar as concepções de língua e linguagem; esta entendida 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” e aquela como “um sistema de signos específico, histórico e social” (BRASIL, MEC / SEF, 1998 p. 20). Esse sistema de signos, conforme assinala o documento, deve ser pragmaticamente apreendido, já que é por meio de seus significados culturais que as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (*ibid.*). Isso é algo que Antunes (2003) destaca, nos apontamentos sobre os caminhos para se desenvolver no país uma escola mais “formadora” e “eficiente” (ANTUNES, 2003, p. 21). Ela recorre aos PCN para mostrar que, apesar de todas as limitações das instituições governamentais acerca de ações necessárias para a melhoria da escola no Brasil, há trabalhos sérios e contundentes, como o SAEB²³ e o documento de que ora nos ocupamos. Neles, ressoam teorias linguísticas – de certa forma, recentes para nossa escola – que tomam a dimensão interacional e discursiva da língua como prioritárias para a participação plena do cidadão em seu meio social (ANTUNES, 2003, p. 22). Antunes (2003) salienta a orientação dos PCN de que os conteúdos para o trabalho com a língua portuguesa se pautam por dois eixos, o do uso e o da reflexão sobre esses usos, tanto na língua oral quanto na escrita; de forma que “nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes” (*ibid.*). De fato, o documento evidencia que a atividade primordial da escola é a de propiciar situações em que o aluno opere epilinguisticamente²⁴, e a partir de então, tome conhecimento

²³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, referido por Antunes (2003), que tem por objetivo avaliar o desempenho escolar de alunos de todo o país, por meio de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e, a partir dos resultados, oferecer aos Estados e ao Governo Federal subsídios para redefinições de políticas educacionais.

²⁴ De acordo com os PCN (p.28), atividade epilinguística é aquela que o falante realizaria ao analisar e refletir sobre seu próprio fazer linguístico. São exemplos dessas atividades, os trocadilhos, as piadas, as ressignificações e ambiguidades, enfim, um trabalho consciente de refletir sobre os usos que se podem fazer com a língua. Já a

de atividades metalinguísticas, que servem de apoio para as discussões e reflexões empreendidas no trabalho linguístico.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano é uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. (BRASIL, MEC / SEF, 1998, p.29).

É interessante observar que no primeiro e segundo ciclos do EF o desequilíbrio entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas era desejável, já que o foco deveria se voltar para as primeiras; já nos ciclos finais, a recomendação é de um maior equilíbrio entre essas atividades, “sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas” (BRASIL, MEC / SEF, 1998, p. 49).

(2) Programa Nacional do Livro Didático

Os parágrafos anteriores sobre os PCN são importantes para abordar o Programa Nacional do Livro Didático, muito embora este tenha surgido antes dos PCN. De qualquer modo, não se pode omitir uma das bases nas quais o PNLD está sustentado teoricamente em relação ao ensino de LP.

O PNLD é, na verdade, o mais antigo programa do governo federal em relação à distribuição de LD para a rede pública de ensino, datando de 1929. De acordo com informações disponíveis no site²⁵ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD surge com a denominação de Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) para estabelecer políticas de legislação, controle de produção e circulação do LD no Brasil. Desse modo, as ações do governo federal em relação ao LD eram, à época, voltadas não à avaliação da qualidade desse material, mas sim a questões de ordem operacional, logística e financeira. Em 1983, alguns problemas começaram a ser examinados por grupos de trabalho, mas essa ação se destinava à “participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental”. O ano de 1985, em que o Decreto nº 91.542 instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), traz

atividade metalinguística é uma tarefa mais especializada, de descrição, sistematização, categorização, mas que nem por isso dispensa a reflexão.

²⁵ <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>, acesso em 16/06/2014.

diversas mudanças que, de acordo com Batista (2003, p. 26), figuram como marco significativo nesse histórico por estabelecer e fixar parte das características atuais do PNLD. São elas: “adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do governo federal”. A partir daí, duas questões são centrais na história do PNLD: a qualidade dos livros adquiridos e as condições políticas e operacionais no processo de escolha, aquisição e distribuição dos LDs.

Batista (2003) revela que estudos sobre a produção didática no Brasil apontavam, desde meados da década de 1960, problemas nos LDs, como caráter ideológico e discriminatório, desatualizações, incorreções conceituais e insuficiências metodológicas. Apesar disso, o LD era o principal material impresso utilizado por parte significativa das escolas no Brasil. O autor atenta para o fato de que o LD tornou-se um dos principais parâmetros para o trabalho pedagógico, “determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais” (BATISTA, 2003, p. 28).

Em 1993, com o “Plano Decenal de Educação para Todos”, foram fixadas diretrizes para capacitar professores a avaliar e selecionar o material didático a ser usado e, assim, melhorar a qualidade do LD. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho para analisar os conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos dos LDs mais solicitados em 1991. O resultado desse trabalho foi apresentado em 1994 na “Definição de critérios para a avaliação dos livros didáticos” com objetivo de subsidiar os sistemas de ensino. O processo de avaliação pedagógica, que originou um dos nossos focos de trabalho, o “Guia de Livros Didáticos”,²⁶ apresentou seus resultados no final do primeiro semestre de 1996, que, segundo Batista (2001), foram amplamente divulgados.

No campo da produção do livro, a divulgação se fez por meio do encaminhamento às editoras de um laudo técnico de cada um de seus livros excluídos e não-recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, composto por uma ficha de avaliação e de um parecer elaborado pelas comissões de avaliação. No campo do consumo do livro didático, a divulgação se fez de duas formas: em primeiro lugar, por meio de um intenso debate na imprensa; em segundo, por meio da publicação - pela primeira vez no PNLD - de um Guia de Livros Didáticos, no qual todos os

²⁶ A partir de 1997, após passar por uma série de problemas orçamentários, institucionais e governamentais, o PNLD, passa a receber inscrições das editoras de LDs, por meio de editais públicos, publicados ou no Diário Oficial da União ou em jornais de grande circulação no País, o que garantiria, segundo Batista, “maior transparência, ampla participação de todos os interessados e uma base legal consistente para a continuidade do Programa e para sua efetiva transformação em uma política de Estado” (BATISTA, 2001, p. 17-18).

livros que reuniram qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas) foram apresentados aos professores. (BATISTA, 2001, p. 14).

A partir de então, os livros passaram a ser submetidos a critérios comuns de análise para todas as áreas do conhecimento, como adequação das propostas didático-pedagógicas, qualidade gráfico-editorial e “pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2001, p. 13). Além desses, foram definidos critérios eliminatórios e uma gradação de qualidade dos LDs. Batista (2001) informa que os livros foram organizados em quatro grandes categorias:

excluídos - categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo; **não-recomendados** - categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica; **recomendados com ressalvas** - categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim, **recomendados** - categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área. (BATISTA, 2001, p. 13-14).

No ano seguinte, em 1997, a responsabilidade pela política de execução do PNLD, que era da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), é transferida integralmente para o FNDE e o programa é ampliado; com isso, o Ministério da Educação passa a adquirir LDs de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia com abrangência estendida a alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Além disso, uma nova categoria foi acrescida àquelas anteriores, a dos livros **recomendados com distinção** por apresentarem “propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.” (BATISTA, 2001, p. 15). No ano de 1998, também foi convenionada a representação gráfica dessas categorias por meio de estrelas,²⁷ e apenas uma relação, ao final do Guia, das obras não-recomendadas.²⁸

²⁷ Nos Guias de 1999 e 2002, esta foi opção metodológica para auxiliar o docente na tarefa de escolha do LD a ser usado. Assim, os livros recebiam estrelas, numa escala de 3, em que 3 significava que o LD era “recomendado com distinção, isto é, livros elogiáveis pela proposta pedagógica e pelos conteúdos apresentados; 2 significava que o LD era apenas “recomendado”, ou seja, atendia aos requisitos mínimos para um trabalho de qualidade; 1 estrela – “recomendado com ressalva” – era destinada aos LDs que, embora apresentassem uma proposta satisfatória, também apresentavam algum ressalvas, problemas que poderiam ser corrigidos, talvez em uma outra ocasião. Eram incluídos, portanto, como um incentivo para que atingissem “patamares satisfatórios de qualidade”. (BRASIL, MEC / SEF, 1998, p. 12).

²⁸ Batista (2001) explica que, devido principalmente ao aprimoramento no processo de escolha do LD, o MEC passou a publicar o Guia em volume único, com resenhas dos livros que se incluíam em uma das três categorias

O PNLD de 1999 inaugura o processo de avaliação de LDs de 5^a a 8^a séries, além outras modificações, como a eliminação da categoria dos LDs não-recomendados e o acréscimo do critério eliminatório da “incorreção e incoerência metodológicas”, que, para Batista (2001) possibilitou

a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento). (BATISTA, 2001, p.15).

Um dos critérios de avaliação importantes para a pesquisa decorre do caminho de mudança que vimos traçando, que é a visão do aluno como usuário da língua. Pode-se dizer, nesse sentido, que ocorre uma institucionalização das mudanças vindas após virada pragmática, em que saber nomenclaturas, categorização de palavras e análises de estruturas sintáticas descontextualizadas é uma metodologia que vai no sentido inverso às prioridades avalizadas pelo PNLD (BUNZEN, 2009). Esse enfoque nos usos da linguagem começa a ganhar relevância no PNLD 2004 em que os termos “reflexão e “construção” e “atividades epilinguísticas” e “atividades metalinguísticas” se destacam (BUNZEN, 2009, p. 94). O PNLD 2004 foi dedicado à avaliação de LDs destinados ao 1º e 2º ciclos do EF I e delimita nosso histórico, pois se inicia no PNLD 2005 – dedicado ao EFII – o período selecionado para a análise. O capítulo seguinte se ocupa em trazer a esta pesquisa detalhes dos quatro últimos PNLDs. Este período de dez anos foi selecionado por se tratar de um lapso de tempo significativo para os objetivos da pesquisa, que, além de se mostrar atual, pode ser representativo de um panorama sobre o ensino dos conhecimentos gramaticais.

2. METODOLOGIA

Considerando-se o objetivo desta pesquisa de analisar como se deram as modificações no ensino da análise linguística ao longo dos últimos dez anos e o de verificar como se tem dado a incorporação das mudanças decorrentes de uma perspectiva enunciativa / discursiva de língua/linguagem observadas no livro didático em relação ao ensino de gramática, apresentamos, neste capítulo 2, a metodologia utilizada. Conforme exposto, essa perspectiva, decorrente da *virada pragmática*, está presente nos Guias de LD do PNLD, que avalia LDs, e no próprio LDP escolhido para a análise, *Português: linguagens*, aprovado pelo programa. Também os parâmetros oficiais estabelecidos nos PCN adotam essa perspectiva.

Duas grandes seções organizam o capítulo. A primeira retoma o objetivo principal do trabalho e define o tipo de pesquisa considerado adequado para a sua consecução. A segunda seção traz a representação do *corpus* em duas subseções, uma dedicada aos Guias de LD do PNLD, e outra à coleção didática *Português: linguagens*. Ao final de cada uma das subseções, estão estabelecidos os procedimentos e categorias de análise selecionados para que os objetivos específicos da investigação possam ser cumpridos. São eles: identificar as concepções para o ensino da análise linguística no PNLD; observar, nos Guias de LDP, do PNLD, destinados ao 2º segmento do Ensino Fundamental, dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, o percurso teórico e metodológico empreendido na seleção dos LDP; apresentar uma comparação das edições do Guia do LDP em seus aspectos estruturais, como, por exemplo, quantidade de obras inscritas, percentual de livros aprovados, percentual de renovação (e recorrências) de coleções de LDP; descrever e analisar a coleção *Português: linguagens*, apontando as principais mudanças ocorridas no ensino de gramática nas edições da coleção nos dez últimos anos.

2.1. TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho tem como objeto de estudo o ensino da análise linguística em língua materna e o modo como o ensino da língua é trabalhado no LDP, uma das vias de atualização dos conteúdos linguísticos trabalhados nas escolas. Como *corpus* foram selecionados os Guias de LD do PNLD da última década por serem representativos de um panorama da proposta curricular oficial, que vem paulatinamente incorporando a perspectiva apontada. Também o

LD faz parte desta análise, por ser um dos meios pelos quais as propostas para o ensino da Língua Portuguesa chegam até a sala de aula.

Concentrada na área da Linguística Aplicada²⁹, a pesquisa segue o paradigma interpretativista, já que o caminho que se pretende percorrer depende de uma observação ativa, em que estão envolvidos um repertório teórico e analítico pessoal e práticas sociais específicas (BORTONIRICARDO, 2008). A denominação interpretativismo é utilizada para vários métodos de pesquisas qualitativas, dentre as quais inserimos esta: uma pesquisa documental qualitativa. Desse modo, não é possível se pretender generalizações incisivas sobre o nosso objeto de estudo, mas uma interpretação do fenômeno em questão, a partir de um contexto específico, qual seja, uma pesquisa de mestrado que volta seu olhar para a reflexão acerca do ensino da gramática no EFII. Para Moita Lopes (1996), dada a natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais, a própria Linguística Aplicada pode se beneficiar desse tipo de pesquisa para seu aprimoramento, pois ela possibilita um trabalho que não é possível se fazer somente com a pesquisa positivista – quantitativa. Freitas *et al. apud* Barros-Mendes e Padilha (2005) corrobora a importância da subjetividade na pesquisa, ao criticar orientações epistemológicas positivistas como o lugar da primazia do estatuto de cientificidade, referindo-se à reificação do método.

Para uma metodologia de análise de LDP, a teoria discursiva bakhtiniana se constitui um referencial, se considerarmos a relação de dialogismo presente no LD, que, longe de ser um discurso somente do autor, agrega em si vozes outras como os referenciais do PCN e do próprio PNLD (BARROS-MENDES E& PADILHA, 2005). Além disso, o trabalho também do pesquisador é feito de maneira dialógica com a materialidade textual. O texto impresso traz componentes ideológicos e inscrições sócio-históricas, bem como a leitura que dele se faz, como explica Bakhtin,

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo,

²⁹ A Linguística Aplicada é uma área de pesquisa interdisciplinar voltada à análise e resolução de problemas relacionados ao uso da linguagem. Assim, os conhecimentos teóricos são tanto parâmetros de investigação, quanto construtos da investigação – esta de natureza positivista e/ou interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23). Signorini (1998) menciona a heterogeneidade da área, devido à abrangência dos objetos de estudo e de sua característica interdisciplinar. Ela explica que a linguística aplicada é caracterizada justamente pela “expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (...) que procura resolver” (SIGNORINI, 1998, p. 55).

comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 126).

Acreditamos que essa é uma perspectiva importante para se considerar, já que o estudo proposto é a respeito do ensino de análise linguística, que se manifesta no uso, ou seja, assume-se que o material didático reverbera e, muitas vezes, determina essa prática e é, portanto, passível de investigação conforme o objetivo pretendido aqui. A análise documental é uma dentre as análises possíveis na pesquisa educacional – há, por exemplo, a observação, a entrevista etc. – na qual se busca identificar informações, assunções, verificar hipóteses etc. Assim, os documentos são fontes a partir das quais o pesquisador pode se valer para explicitar ou evidenciar suas hipóteses (LÜDKE & ANDRÉ, 2005 [1986]). De acordo com Phillips (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38) são documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Dentro desse genérico quadro, o livro didático se insere como um documento³⁰, já que traz um arcabouço de informações sobre o comportamento humano, em um determinado contexto político, social e cultural, e também uma seleção, organização e sistematização dessas informações para o desenvolvimento dos indivíduos. Lüdke & André (2005 [1986]) explicam que a escolha do documento a ser analisado é feita segundo os propósitos ou hipóteses de pesquisa. Foi o que fizemos, pois partimos da hipótese de que tanto os Guias de LD, quanto as coleções de LD trazem informações importantes acerca da trajetória que vem perfazendo o ensino de análise linguística.

2.2. O *CORPUS* DA PESQUISA – APRESENTAÇÃO GERAL

O *corpus* da pesquisa é constituído pelas quatro últimas edições do Guia de LD do PNLD (anos de 2005, 2008, 2011 e 2014) e pela coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, dos respectivos anos. A escolha dessa coleção se deu por ser ela a única presente em todas as edições do Guia do PNLD do período selecionado. Ela figura, portanto, como representativa da tentativa de se responder ao questionamento do qual nasce essa

³⁰ Importa destacar o viés de Bunzen e Rojo (2005) acerca do LD como um gênero do discurso, pois mais que um suporte para um conjunto de textos, há no LD, um conjunto de elementos que fazem com que ele possa ser visto como tal. Esses elementos são os temas (objetos de ensino), a expectativa interlocutiva específica (os professores, alunos, o editor, os avaliadores do PNLD) e o estilo didático próprio, e isso demarca a importância do LD em sua historicidade, isto é, suas transformações em meio às atividades humanas. (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 86-87).

investigação, isto é, qual o impacto das teorias discursivas da linguagem no ensino de gramática.

2.2.1. Os Guias de Livro Didático do PNLD - apresentação geral e categorias de análise

Os Guias de LD são o produto da análise de pareceristas do PNLD que servem como instrumento para os professores da rede pública de ensino procederem à escolha do LD que será utilizado pelas suas escolas durante, teoricamente, três anos³¹. Para o Ensino Fundamental II, a primeira edição do Guia foi apresentada em 1999, dois anos depois do primeiro Guia – exclusivamente com análise de LDs destinados ao Ensino Fundamental I. De lá até os dias de hoje, foram editados seis Guias referentes ao EFII e nos ocuparemos de analisar as quatro últimas edições, que, além de abrangerem um significativo período de tempo, são consideradas representativas das tentativas de aprimoramento nas análises de LD e de consolidação da importância do trabalho de avaliação do LD.

O Guia de 2005 apresenta 28 coleções baseado nos objetivos oficiais para LP e em princípios e critérios estabelecidos pela equipe técnica do PNLD 2005, os “Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries no PNLD 2005 – Área de Língua Portuguesa”. É o único Guia para o qual não há a versão digitalizada disponível atualmente na internet no site do MEC³², embora essa versão exista. Está materializado no suporte livro e a área de língua portuguesa conta com 287 páginas, em que estão resenhadas as coleções e apresentados os critérios utilizados para a avaliação.

O Guia de 2008 apresenta 24 coleções e também está baseado nos objetivos oficiais LP, mas, diferentemente do Guia de 2005, nele há a menção às recomendações dos PCN. O Guia informa ainda a “Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNLD 2008”, elaborada por equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG), que é subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País (BRASIL, MEC / SEB, 2007, p.11). O Guia de

³¹ Esse período de três anos pode ser considerado uma decorrência de especificações técnicas do PNLD para a melhoria na qualidade do material pela indústria gráfico-editorial (BATISTA, 2003).

³² <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129>, acesso em 25/06/2014.

2008 foi o único a apresentar, em suas 147 páginas, uma segmentação das coleções por blocos. Assim, tem-se: “Bloco 1” – Coleções organizadas em unidades temáticas (12 coleções); “Bloco 2” – Coleções organizadas em unidades temáticas e/ou dedicadas a gêneros ou tipos de texto (2 coleções); “Bloco 3” – Coleções organizadas em unidades dedicadas a tópicos linguísticos (2 coleções); “Bloco 4” – Coleções organizadas por projetos temáticos (4 coleções); “Bloco 5” – Coleções organizadas por projetos relacionados a gêneros (4 coleções).

O Guia de 2011 apresenta 16 coleções e destaca o momento em que o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos³³ se concluía em todo o país, já que foi estabelecido pelo MEC que o ano de 2010 era o prazo máximo para que os estados e municípios concluíssem a transição. Nesse contexto, o Guia afirma que os anos finais do EF funcionam como consolidação do processo de entrada pelos alunos no mundo da escrita e de aprofundamento nas diversas áreas de conhecimento. Exclusivamente nesta edição, que conta com 152 páginas, houve uma abordagem diferenciada de análise de cada eixo: optou-se por discriminar os conteúdos de ensino de acordo com cada ano escolar – 6º, 7º, 8º e 9º.

O Guia de 2014 apresenta o menor número de coleções (12). Assim como o Guia de 2011, faz referência à extensão do período do EF, apresentando basicamente os mesmos dizeres daqueles do texto de 2011, com a diferença de que, nesta edição, o processo já se encontra consolidado. Em suas 119 páginas, traz a proposta de colaborar “com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF” (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 7). Essa questão será retomada adiante.

Todos esses Guias do PNLD foram analisados nesta pesquisa, observando-se primeiramente sua composição organizacional e estrutural, com especial atenção ao eixo conhecimentos linguísticos. Para isso, elaboramos quadros para exposição dos elementos que compõem os Guias, como recurso de melhor visualização da comparação entre as edições. O procedimento foi, portanto, construir uma análise comparativa, para identificar concepções teóricas subjacentes às avaliações e ressaltar, conforme o caso, o que se pode observar de modificações. Em seguida, analisamos especificamente os conhecimentos linguísticos, a partir

³³ A partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 tornou-se obrigatória a matrícula da criança, a partir da idade de seis anos, na escola. Assim, o período de duração do Ensino Fundamental foi estendido para nove anos. Foi estabelecido o prazo de que até o ano de 2010 todas as unidades da federação implementassem o EF de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf>, acesso em 27/12/2014.

dos critérios tomados como base de avaliação pela própria equipe do PNLD, materializados nas “fichas de avaliação” e nos comentários expostos nas “resenhas”.³⁴

2.2.2. Coleção *Português: linguagens* - apresentação geral e categorias de análise

A coleção *Português: linguagens*³⁵ (PL) é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, parceiros na tarefa de escrever LDs há cerca de 20 anos³⁶. A coleção, lançada em 1998, esteve presente em todas as edições dos Guias de LD do PNLD e, por esse motivo, foi considerada representativa do que vem acontecendo no ensino de língua portuguesa na última década. Uma análise das sucessivas edições da coleção visa traçar um panorama que evidencie a trajetória resultante do impacto das teorias linguísticas pós-*virada-pragmática* no ensino da gramática no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

As edições da coleção *Português: linguagens* apresentadas nos PNLDs 2005, 2008, 2011 e 2014 são compostas por quatro volumes referentes às quatro séries do EFII. Esses volumes apresentam-se em quatro unidades temáticas, com quatro capítulos cada uma delas, sendo que o último, denominado “Intervalo” em todas as edições analisadas, traz um projeto a ser elaborado por toda a classe para revisar os conteúdos propostos. Além disso, o “Intervalo” objetiva aprofundar os temas trabalhados, de forma a desenvolver, segundo palavras do manual do professor (MP) “outras formas de expressão do aluno e ampliar, de modo sistematizado e gradual, suas habilidades de leitura.” (CEREJA & MAGALHÃES, MP, 2006, p. 2). Os temas das unidades seguem “tanto as recomendações dos *Parâmetros Curriculares*

³⁴ As “fichas de avaliação” são a corporificação das análises feitas pela equipe do PNLD, segundo os critérios pelo programa estabelecidos. A partir dessas fichas, a equipe organiza “resenhas” das coleções, que são veiculadas nos Guias de LD. Neste trabalho, não tivemos acesso às fichas dos pareceristas; consultamos apenas as resenhas dos Guias, que são documentos públicos.

³⁵ Dados do PNLD 2014 mostram que foi esta a coleção mais distribuída por componente curricular – no caso, Língua Portuguesa – com 3.172.012 coleções distribuídas. A diferença em relação à segunda coleção mais distribuída é de 1.090.451. Não há informações sobre as outras edições do PNLD de EFII.

³⁶ Segundo informações de Magalhães. Disponível em: <<http://sites.editorasaraiva.com.br/portugalportugues/default.aspx?mn=19&c=99&s=0>>, acesso em 13/10/2014. Sobre os autores: William Roberto Cereja é professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Teoria Literária pela USP. Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. Thereza Cochar Magalhães é professora graduada e licenciada em Português e Francês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL) de Araraquara (SP). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara. Professora da rede pública de ensino em Araraquara. Informações transcritas do site: <<http://pnld.editorasaraiva.com.br/disciplina/lingua-portuguesa/portugues-linguagens/>>, acesso em 13/10/2014.

Nacionais, quanto os *temas transversais*³⁷, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (*ibid.*). Na abertura de cada unidade, geralmente há um pequeno texto e imagens artísticas relacionadas a esse texto, que funcionam como um “aquecimento” para o tema da unidade e também como elemento organizador dos capítulos. Ainda nesta seção inicial a rubrica “Fique ligado! Pesquise!” traz sugestões de filmes, músicas, sites e livros para que o aluno amplie seus conhecimentos acerca dos conteúdos. No fim da abertura, há a indicação do projeto a ser desenvolvido no último capítulo da unidade “Intervalo”.

A coleção tem os capítulos organizados em cinco seções principais. Nas várias edições da coleção, algumas dessas seções se alteraram, sem, contudo, constituírem-se como mudanças significativas. De maneira geral, são as seções:

(1) “Estudo do texto”, que é dividido em três tópicos³⁸: (a) “Compreensão e interpretação”, em que se busca o desenvolvimento das habilidades de leitura, como antecipações, apreensão da estrutura global do texto, percepção de implícitos etc.; (b) “A linguagem do texto”, em que se afirma serem trabalhados aspectos discursivos da língua, como a variedade usada conforme o gênero, o suporte e o público-alvo do texto, “os sentido de certas expressões e construções da língua, pontuação, ambiguidades (...) repetições estilísticas, predominância de subordinação e coordenação...” (CEREJA & MAGALHÃES, MP, 2012, p. 7); (c) “Leitura expressiva do texto”, em que se objetiva o trabalho de finalização da leitura, um processo de revisão das estratégias desenvolvidas a serem retomadas na leitura enfática, considerando-se entonações, variações na leitura oral, ou seja, é desenvolvido um trabalho com a oralidade de maneira integrada ao texto apresentado previamente.

(2) A “Produção de texto” é responsável por definir critérios quanto à seleção temática e estrutural das unidades, já que articula, segundo os autores, os temas aos textos dos capítulos, para que o aluno produza, a partir daí, textos de diferentes gêneros, conforme a temática

³⁷ De acordo com os PCN, os temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual – devem participar do currículo de aprendizagem, já que a educação para a cidadania requer a reflexão sobre questões sociais. (BRASIL, MEC / SEF, 1997).

³⁸ Há também tópicos que não são fixos, mas sempre que possível são introduzidos. São eles: “Cruzando linguagens”, “Trocando ideias” e “Ler é prazer”. Rapidamente, o primeiro oferece uma comparação entre as formatações de linguagens dos textos, como o diálogo entre um texto verbal e uma fotografia, textos multimodais etc. O segundo, bastante presente, objetiva o desenvolvimento da capacidade de expressão e de argumentação oral, de sistematização de opiniões por parte dos alunos. E o último – que pode vir com a rubrica “Ler é emoção”, “Ler é descoberta”, “Ler é diversão” ou “Ler é reflexão” – objetiva estimular o prazer com a leitura, com a reflexão, com o conhecimento.

estudada. Um exemplo disso é a Unidade 1, do volume do 6º ano, em que se trabalha o tema “O mundo da fantasia” e a proposta de produção de texto é o conto maravilhoso. Esta parte está organizada em dois tópicos, sendo o primeiro dedicado a indicações teóricas, “partindo-se da observação de um texto representativo de um determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua)” (CEREJA & MAGALHÃES, MP, 2012, p. 10). O segundo tópico, “Agora é a sua vez”, é dedicado à produção do texto pelo aluno, com orientações sobre planejamento, avaliação, reescrita. Há o destaque de que o objetivo da escrita é a realização do projeto sugerido no capítulo “Intervalo”, que finaliza cada unidade e, segundo os autores, objetiva propiciar “momentos de vivência lúdica dos conteúdos” (CEREJA & MAGALHÃES, MP, 2012, p.5). Por fim, é enfatizado o trabalho com aspectos da construção da textualidade, como coesão, coerência, intencionalidade etc.

(3) “A língua em foco” é a seção destinada ao trabalho com os conhecimentos linguísticos. Essa seção, por ser abrigar o objeto em análise desta pesquisa, será detalhada na seção 3.2.2, do Capítulo 3.

(4) “Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade” é uma seção que varia de acordo com a natureza do objeto em estudo; por exemplo, recebe a rubrica “Para escrever com adequação”, quando o trabalho é desenvolvido sob o prisma do grau de informatividade; “Para escrever com coerência e coesão”, quando o enfoque é dado aos recursos de coerência e coesão etc.

(5) “De olho na escrita” é uma seção dedicada às questões notacionais da língua, em que é feito um trabalho progressivo e sistematizado, que pretende levar o aluno a inferir regras de registro das palavras a partir de recorrências.

Duas seções estão presentes apenas na coleção do PNLD 2005, “Lendo textos do cotidiano”, que tem como objetivo expor ao aluno os diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano e oferecer estratégias de leitura desses textos; e “Passando a limpo”, destinada a ser uma revisão dos conteúdos estudados em cada unidade. A partir da coleção do PNLD 2008, há a retirada dessas seções e a inclusão da seção (5) “De olho na escrita”, em que são expostos aspectos notacionais, como ortografia, acentuação, plurais de adjetivos e substantivos compostos etc. Há uma parte que a coleção considera como fechamento dos capítulos chamada “Divirta-se”, em que são oferecidas charges, tirinhas, curiosidades, para fruição dos alunos. Há também a

presença de boxes informativos e normalmente acompanhados de imagens, com o objetivo de estabelecer, de forma leve, relações entre os assuntos em pauta e a realidade do aluno. O cronograma é apresentado da seguinte maneira em três das edições (as referentes aos PNLDs 2008, 2011 e 2014): Abertura (1 aula); Capítulo 1 (11 aulas); Capítulo 2 (11 aulas); Capítulo 3 (11 aulas); Intervalo (3 aulas). A edição referente ao PNLD 2005 apresenta o cronograma como: Capítulo 1 (11 aulas); Capítulo 2 (11 aulas), Capítulo 3 (11 aulas); Intervalo (4 aulas).

O Manual do Professor vem se alterando com o passar dos anos, em relação à quantidade de seções em que é dividido. A partir da edição referente ao PNLD de 2008, há acréscimos de seções, sendo que na edição mais recente – referente ao PNLD 2014 – isso é mais significativo ainda. Entretanto, não são significativas as alterações que, ocasionalmente, ocorrem em relação ao conteúdo das seções que consideramos fixas.

A estrutura básica do MP é apresentada na edição do PNLD 2005 em 8 seções:

- (1) “Introdução”;
- (2) “Estrutura e metodologia da obra” (com as subseções: “As unidades” e “Os capítulos”);
- (3) “Cronograma”;
- (4) “Leitura extraclasse”;
- (5) “Produção de texto” (com as subseções: “Outros procedimentos didáticos”, “O jornal na sala de aula” e “uma experiência com jornal”);
- (6) “O Ensino de língua” (com a subseção “Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio”);
- (7) “Avaliação” (“Avaliação diagnóstica ou sondagem” e “Avaliação da produção de texto”);
- (8) “Plano de Curso” (com a subseção “Sugestões de estratégias”).

Na edição do PNLD 2008, apenas uma subseção foi acrescentada à seção (6) “O Ensino de língua”, que é “Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação”. Na edição do PNLD 2011, já com essa subseção apresentada em na edição do PNLD 2008, foram acrescentadas duas seções: “O dicionário” e “A interdisciplinaridade”.

Enfim, na edição do PNLD 2014, ocorrem mudanças na quantidade de subseções na parte referente à leitura, e troca de subseção na parte do ensino da língua. Também houve acréscimo de seção inédita “Guia de objetos educacionais digitais”, com subseções. A seguir, apresentamos a configuração da edição mais recente, com uma breve descrição do que é feito em cada seção/subseção.

(1) “Introdução”:

A coleção apresenta ao professor, em todas as coleções, o mesmo texto introdutório – na verdade, o primeiro parágrafo pode variar, conforme as edições – em que se afirma o trabalho de confirmação e aprofundamento das indicações das edições anteriores;

(2) “Estrutura e metodologia da obra” – com as subseções: “As unidades” e “Os capítulos”:

Apresenta-se a composição das unidades, com breves descrições sobre a página de abertura das unidades. Na subseção “Os Capítulos”, além de uma breve descrição de como os capítulos se organizam – cinco seções – há o detalhamento de cada uma das seções e suas subdivisões;

(3) Cronograma:

Apresenta-se um cálculo aproximado da quantidade de aulas para adequação aos conteúdos propostos nas unidades, que é o mesmo em todas as edições: o cálculo que gerou a subdivisão apresentada anteriormente considerou 200 dias letivos e a previsão de 5 aulas por semana. Assim, são 180 aulas, das quais se descontam 20% para avaliações e feriados, segundo o texto, o que resulta numa média de 37 aulas por bimestre;

(4) “Leitura” – com as subseções: “Por que o jovem não gosta de ler”, “Leitura extraclasse” e “Como nasce um herói”:

A subseção comum a todas as edições é “Leitura extraclasse” e, nela, a coleção propõe uma série de sugestões aos professores para “cativar” os alunos a praticar a leitura, como visitas a bibliotecas, levar ao conhecimento dos alunos uma variedade de materiais de leitura; atentar para as preferências e interesses de leitura deles, planejar projetos de leitura, como a organização de antologias com a produção dos próprios alunos, ler em voz alta para a classe contos ou mesmo livros pequenos etc. As subseções “Por que o jovem não gosta de ler” e “Como nasce um herói” estão presentes apenas na edição mais recente. Em “Por que o jovem não gosta de ler”, é reproduzido um texto publicado por um dos autores da coleção no jornal “Gazeta Mercantil”, em 2005, e se tecem considerações sobre os resultados insatisfatórios

obtidos pelos estudantes brasileiras nas diversas avaliações feitas no país sobre leitura. A partir daí é feita uma reflexão sobre as práticas de ensino de “historiografia literária” e “leitura de textos literários”, apontando que é necessário que o professor promova um diálogo entre textos literários da tradição brasileira com textos de outras literaturas, sem se prender à cronologia histórica. Na segunda subseção, “Como nasce um herói”, o texto reproduzido, também de autoria de um dos autores da coleção publicado na revista “Nova Escola”, traz uma proposta de “Sequência didática”, com o objetivo de despertar e ampliar o prazer de ler, por meio da semelhança entre os heróis clássicos e os de filmes e histórias em quadrinhos;

(5) “Produção de texto” – com as subseções: “Outros procedimentos didáticos”, “O jornal na sala de aula” e “Uma experiência com jornal”:

Apresenta-se uma introdução esclarecendo o conceito de gênero textual, sob a perspectiva de Bakhtin (1997) e Schneuwly (2004), e a aplicabilidade do conceito como ferramenta de ensino e construção do sujeito e da cidadania. Na subseção “Outros procedimentos didáticos”, fazem-se sugestões, a exemplo do que é feito em “Leitura Extraclasse”, de como cativar o aluno para o ato de escrever e tornar isso uma prática contínua. Em “O jornal na sala de aula”, oferece-se uma bibliografia básica para o trabalho com textos do gênero jornalístico. Por fim, em “Uma experiência com jornal” há a descrição de uma experiência, desenvolvida em uma aula semanal durante o período de um ano, cujo resultado foi a confecção de um jornal artesanal;

(6) “O Ensino de língua” – com as subseções: “Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio” e “O português na internet”:

Na subseção “O português na internet”, presente somente na edição do PNLD 2014, a coleção propõe uma reflexão sobre o uso da língua portuguesa na internet, reproduzindo uma entrevista de mesmo nome dada por um dos autores a uma revista destinada ao público adolescente, em 2005. Nessa entrevista são abordadas questões referentes aos padrões de escrita e adequação da linguagem usada pelos adolescentes na internet. Os autores tecem considerações acerca de neologismos, da influência de supostos “vícios” da linguagem usada na internet em provas e produções textuais dos alunos, do uso de termos como, por exemplo, “valew”, em lugar de “obrigado” – especificamente neste caso, os autores afirmam o jogo interativo que se faz com e pela linguagem, bem como a firmação da identidade e pertencimento a um grupo “descolado”. A subseção “Gramática: interação, texto e reflexão –

uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio” será devidamente detalhada na seção 3.2.2, do Capítulo 3;

(7) “O dicionário”:

Apresenta-se a importância do dicionário como ferramenta para o estudo da língua. Há propostas de trabalho, como jogos, por exemplo, para incentivar os alunos a terem contato com o material;

(8) “A interdisciplinaridade”:

Apresenta-se que a interdisciplinaridade pode ser trabalhada tanto nas diferentes situações em sala de aula, quanto em projetos pedagógicos, com sugestões de procedimentos para esse trabalho.

(9) “Avaliação” – “Avaliação diagnóstica ou sondagem” e “Avaliação da produção de texto”:

Apresenta-se uma introdução da concepção que se tem por “avaliação”, baseada em Luckesi (1990), segundo a qual ela funciona como instrumento diagnóstico para identificação de possíveis problemas e base para melhoria dos resultados. Em “Avaliação diagnóstica ou sondagem”, propõe-se que o professor faça uma avaliação – quando julgar conveniente – para verificar o estágio de aprendizagem dos alunos e se orientar para tomar medidas no decorrer do ano que melhore o nível de aprendizagem. Em “Avaliação da produção de texto”, a coleção se baseia na perspectiva de Antunes (2006), segundo a qual a avaliação pode ser organizada em três partes: elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos enunciativos do texto. Sugere-se que a avaliação não seja sempre e exclusivamente feita pelo professor, mas que seja feita também por toda a classe.

(10) “Plano de Curso” – com a subseção “Sugestões de estratégias”:

Apresentam-se para cada Unidade os objetivos específicos, seus conteúdos curriculares em cada eixo de ensino, segundo as seções da coleção e uma lista com os textos trabalhados. Na subseção “Sugestões de estratégias” são propostas opções didáticas para as Unidades e também para os Capítulos.

(11) “Guia de objetos educacionais digitais” – com as subseções: “Por que objetos educacionais digitais?”; “A tecnologia na escola: para além de ferramentas”; “Os objetos digitais desta coleção” e “Objetos digitais propostos para o X ano”:³⁹

Especificamente na coleção referente ao PNLD 2014, entram em cena “Os objetos educacionais digitais” (OEDs) e, para o professor, é oferecido um “Guia de objetos educacionais digitais”, com esclarecimentos acerca da proposta, bem como de sua importância para o letramento⁴⁰ e da forma como volume traz as atividades a serem praticadas.

Para a análise das edições da coleção, nesta pesquisa, partimos de subquestões procedimentais baseadas em Aparício (2006) e Manini (2009). Num primeiro momento, apresentamos uma análise da parte do Manual do Professor destinada à gramática, “O ensino da língua”, apresentando seus pressupostos teóricos e propostas de trabalho com os conhecimentos linguísticos, bem como as indicações bibliográficas como fonte de identificação da perspectiva teórico-metodológica explicitada e/ou implícita. Num segundo momento, apresentamos a análise das edições da coleção quanto à abordagem pedagógica em relação:

1. Ao modo de apresentação dos conteúdos e das atividades referentes aos conhecimentos linguísticos no projeto pedagógico da coleção. Estão separados em seções específicas? Integrados em um projeto? Apresentados em apêndice? Como é a organização?
2. À metodologia de ensino. Qual o tipo de metodologia privilegiada para com os conhecimentos linguísticos? Transmissão de conteúdos? Abordagem a partir da vivência dos alunos? Apresentação de situações (textos) em que se percebe o uso de determinado conteúdo? Reflexão e construção de conhecimentos? Há combinações de metodologias? Quais?
3. Aos objetos de ensino privilegiados. São os sistematizados pela GT? Eles estão no nível da sentença/da frase? Do texto? Do discurso?
4. Aos procedimentos evidenciados nas práticas dos conhecimentos linguísticos: são abordadas questões relativas ao uso em situações concretas de interação linguística? Há privilégio da metalinguagem?

³⁹ Varia a rubrica conforme o ano ao qual é destinado o volume. Assim, para o 6º ano, “Objetos digitais propostos para o 6º ano”, “Objetos digitais propostos para o 7º ano etc.

⁴⁰ Os autores citam a definição de Ângela Kleiman (1995) sobre letramento, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN *apud* CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 67; Manual do Professor).

5. À articulação com outros eixos. Há a articulação das propostas de ensino-aprendizagem com os eixos da leitura, da escrita e da oralidade? Que tipo de articulação?

Para responder a essas questões, na seção dois do capítulo 3, utilizamos a categoria sintática “sujeito”⁴¹ como exemplo do que a coleção faz recorrentemente no trabalho com tópicos gramaticais, a fim de estabelecer uma comparação relativa a todas as quatro edições. Analisamos, então, nas quatro edições da coleção, os modos como a categoria sujeito é apresentada, a metodologia de ensino empregada nessa apresentação, os objetos de ensino privilegiados, os procedimentos que se evidenciam e o tipo de articulação entre os eixos de ensino. Além disso, observamos a coerência entre os referenciais teórico-metodológicos afirmados no Manual do Professor e os efetivamente praticados no volume do aluno. Ao final, discutimos as implicações do trabalho da coleção para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

⁴¹ Na seção 3.2.2, dedicada a essa análise, serão expostos os motivos para a escolha da categoria “sujeito”.

3. ANÁLISE

O Capítulo 3 dedica-se à análise do *corpus*. Está organizado em duas grandes seções, “Os Guias de Livros Didáticos de Língua Portuguesa” e “Coleção *Português: linguagens*”. Da primeira seção, constam duas subseções, “Aspectos estruturais”, com uma visão geral da organização e dos critérios de avaliação dos livros didáticos e “Conhecimentos linguísticos nas ‘Fichas de avaliação’ e ‘Resenhas’”, com a análise da trajetória desse eixo nas quatro edições dos Guias em estudo, a partir do que se observa nas “Fichas de avaliação” e nas “Resenhas”. A segunda seção, dedicada à coleção *Português: linguagens*, é composta por duas subseções: a primeira, “Análise da seção do Manual do Professor “O ensino da língua”: pressupostos teóricos e propostas de trabalho”, faz uma análise da seção do Manual do Professor destinada à gramática, “O ensino da língua”, apresentando seus pressupostos teóricos e propostas de trabalho com os conhecimentos linguísticos, bem como as indicações bibliográficas como fonte de identificação da perspectiva teórico-metodológica explicitada e / ou implícita. A segunda subseção, “Subquestões procedimentais de análise: a categoria ‘sujeito’ como exemplo de trabalho recorrente na coleção” traz uma introdução acerca da categoria escolhida e apresenta a análise quanto às cinco questões elaboradas no Capítulo 2, que organizamos da seguinte maneira: (a) como é o modo de apresentação dos conteúdos gramaticais e qual a perspectiva metodológica adotada? (b) Os objetos de ensino privilegiados estão em nível frasal, textual, discursivo? (c) O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos é feito de forma epilinguística ou metalinguística? (d) Há articulação entre o eixo dos conhecimentos linguísticos e os outros eixos?

3.1. ANÁLISE 1: GUIAS DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Esta seção traz, primeiramente, a estrutura organizacional das edições publicadas na última década⁴² do Guia de Livros Didáticos do PNLD (anos de 2005, 2008, 2011 e 2014), com especial atenção ao eixo conhecimentos linguísticos, para evidenciar as modificações que ocorreram nesse eixo no período. Depois, uma subseção especial é dedicada ao conteúdo das fichas de avaliação e às resenhas elaboradas sobre a coleção em análise, *Português: linguagens*, com as interpretações decorrentes da comparação entre as edições.

⁴² Os Guias de 2008 e 2011 vêm sob responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais e o de 2014, da Universidade de Brasília. Já no Guia de 2005, essa indicação está ausente.

3.1.1. Aspectos estruturais do Guia e evolução dos princípios e critérios ao longo de uma década

Os Guias de LDP seguem um padrão⁴³ com os seguintes elementos básicos:⁴⁴ (1) Introdução; (2) Princípios e critérios de avaliação: (2a) comuns; (2b) específicos; (3) Perfil das coleções resenhadas; (3a) O princípio organizador; (3b) O tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos; (3c) Patamares de qualidade por eixo ensino; (3d) Organizando a escolha do livro didático de português. (4) Resenhas.

Os Guias de 2005 e 2008 são elaborados de forma menos detalhada em relação à apresentação e explicação de critérios e propostas teórico-metodológicas adotadas para as análises, sendo o de 2005 ainda mais simplificado que o de 2008, que já apresenta, como se pode ver no quadro 1, todas as seções que comporiam as próximas edições.

⁴³ É padrão a presença de dois anexos, dos quais constam o “roteiro para análise e escolha de livros didáticos de Língua Portuguesa”, para que os professores procedam, de forma sistemática, à avaliação do material didático, seja analisando-os pelas resenhas, seja diretamente pelas Coleções de LDP, e a “ficha de avaliação” seguida pela equipe de analistas do PNLD. No Guia do PNLD 2005, exclusivamente, o “roteiro para análise e escolha de livros didáticos de Língua Portuguesa” não está presente.

⁴⁴ As rubricas das seções podem variar de acordo com as edições. Por exemplo, a “introdução” pode ser apresentada sob a rubrica “carta ao professor” ou “apresentação”. Optamos por manter a rubrica mais atual, a do Guia de LD do PNLD 2014.

Quadro 1 – Visão geral da estrutura organizacional dos Guias de LDP do PNLD

Guias/ano	Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
Estrutura organizacional				
Introdução ou Apresentação dos Guias	✓	✓	✓	✓
Princípios e Critérios de avaliação	✓	✓	✓	✓
<i>Critérios comuns</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Critérios específicos</i>	✓	✓	✓	✓
Perfil das coleções	✓	✓	✓	✓
O tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos		✓	✓	✓
O princípio organizador		✓	✓	✓
Patamares de qualidade por eixo de ensino		✓	✓	✓
Organizando a escolha do livro didático de português	✓	✓	✓	✓
Resenhas	✓	✓	✓	✓

Fonte: Quadro feito pela autora a partir de análises feitas para esta pesquisa.

(1) Introdução ou Apresentação dos Guias

Os Guias de LD apresentam conteúdo semelhante, sendo que o de 2005 e o de 2008 têm praticamente o mesmo texto de apresentação, embora aquele se mostre em um tom menos formal, sob a rubrica “Carta ao Professor”, e este com mais distanciamento, sob a rubrica “Introdução”. No texto, há a referência aos princípios e critérios que compuseram as análises, bem como a apresentação de seu embasamento teórico. Além disso, há a definição de domínios – ou eixos – da área de LP, quais sejam: leitura, produção de textos, linguagem oral e “conhecimentos linguísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical” – para o Guia de 2005 – ou “reflexão sobre a língua e a linguagem” – para o Guia de 2008.

O Guia de 2011 surge num momento em que o EF no país conclui as propostas de ampliação do EF de 8 para 9 anos – essas propostas tiveram início em 2004, sendo o ano de 2010 o limite para a conclusão da transição em todo o país, de acordo com a lei 11.274 de 06/02/2006. Esse fato gerou, segundo o texto do Guia de 2011, uma demanda por renovação no EF, que, a partir de então, passa a receber crianças de seis anos. Assim, a escola recebe o aluno ainda criança com a intenção de “colaborar de forma significativa, ao longo de nove

anos, para a sua formação como jovem cidadão” (BRASIL, MEC / SEB, 2010, p. 9). O texto se refere ainda ao papel dos quatro anos finais⁴⁵ do EF de “consolidar o processo de entrada do aluno no mundo da escrita” e de “dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano.” (*ibid.*). O Guia de 2014 também faz referência ao momento em que o EF de nove anos já se encontra consolidado, repetindo as implicações disso para a renovação do EF de forma geral e para a análise dos LDP, que devem funcionar como colaboradores para com a escola e o professor na reorganização do EF, como se pode observar na transcrição abaixo:

Assim, [as coleções avaliadas] pretendem fornecer parte dos recursos de que o docente deverá lançar mão para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 7-8).

Os dois Guias mais recentes – 2011 e 2014 – ainda destacam a importância de a escola dedicar especial atenção em relação à diversidade de situações em torno dessa reorganização do EF, já que há estados e municípios que já implantaram, desde 2005, os nove anos de escolarização e, sendo assim, alguns alunos chegarão ao segundo ciclo do EF depois de um período maior de letramento. Daí que o reconhecimento dessa particularidade, ou seja, saber da vivência escolar dos alunos pode fornecer elementos para a seleção da coleção mais adequada a cada realidade escolar. Todas as quatro edições dos Guias apresentam os critérios envolvidos no processo de análise, a seguir apresentados.

(2) Princípios e Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação dos LDs são (re)discutidos a cada edição do PNLD pelos analistas, de forma a legitimar as orientações teórico-metodológicas constantes dos documentos oficiais, como os PCN, por exemplo. Sendo assim, são eles “um campo de atuação política para a mudança no ensino-aprendizagem de língua materna” (BUNZEN, 2009, p. 93). De fato, já no Guia de 1999 – a primeira edição para o 3º e 4º ciclos do EF, o Guia de Livros Didáticos 5ª a

⁴⁵ Denominação, conforme o Guia, dada oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação.

8ª séries/PNLD 1999 – há a assunção de que a escolha do LD não é um instrumento neutro, pois a ela subjazem visões de mundo, de escola, de educação, de homem. Também na edição seguinte – de 2002 – há o destaque da escolha do LD como uma decisão política, relacionada com o direito que professores e alunos têm de utilizar materiais didáticos de boa qualidade, que, como instrumento auxiliar, envolve a questão da qualidade do ensino público. Seguindo a trajetória que nos traz até a edição de 2005, muitos aspectos de avaliação foram mudados, aprimorados, outros tantos eliminados ou criados.

Nas edições de 1999 e de 2002, partia-se de duas questões subjacentes ao procedimento de avaliação e técnicas de análise que se estabeleceriam a partir de então para as cinco áreas básicas⁴⁶, tomando como pilar o objetivo último da educação escolar, de acordo com a LDB⁴⁷, que é “preparar o educando para o exercício da cidadania” e “qualificá-lo para o trabalho” (BRASIL, MEC / SEB, 1998, p. 13).

(1) Que perfil de aluno o livro didático deve se propor a desenvolver? (2) Que contribuição é legítimo esperar que o livro didático traga para a construção de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para o aprendizado e o exercício da cidadania? (BRASIL, MEC / SEB, 1998, p. 10).

A partir dessas questões, foram detalhados princípios para o ensino de LP no EF, que, com exceção do Guia de 2005 – em que os princípios em II e IV não são mencionados – estão presentes em todas as quatro edições dos Guias de LD. De acordo com PNLD, portanto, o ensino de LP no EF, baseado em diretrizes e parâmetros oficiais, deve ser organizado de modo a garantir:

- I. O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação) em situações o mais complexas e variadas possível;
- II. A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- III. O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;

⁴⁶ As cinco áreas básicas são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História (BRASIL, MEC / SEB, 1998).

⁴⁷ Refere-se à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro DE 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ver site < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>, acesso em 09/12/2014.

IV. O domínio das normas urbanas de prestígio,⁴⁸ especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;

V. A prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (BRASIL, MEC / SEB, 2004; 2007; 2010; 2013).

Conforme a sucessão das edições, os Guias apresentam variações na forma de apresentação desses princípios, mas optamos por transcrevê-los de forma agrupada por corresponderem, em base, ao conteúdo constante dos Guias. O anexo 1 apresenta esses princípios de forma detalhada. No quadro 2 a seguir, eles são esquematizados.

Quadro 2 – Presença dos princípios orientadores de avaliação do LD nos Guias do PNL D

	Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
Princípio I	✓	✓	✓	✓
Princípio “Pleno acesso ao mundo da escrita”			✓	✓
Princípio II		✓	✓	✓
Princípio III	✓	✓	✓	✓
Princípio IV		✓	✓	✓
Princípio V	✓	✓	✓	✓

Fonte: Quadro organizado pela autora.

(2a) Critérios comuns

Os critérios comuns⁴⁹ abrangem também outras disciplinas e versam, de modo geral, sobre seis quesitos devidamente especificados em subitens. Com o passar dos anos, aumentou o nível de detalhamento desses critérios, alteraram-se redações, criaram-se novos quesitos e subitens. De modo geral, podemos dizer que alterações mais substanciais ocorreram num intervalo de duas em duas edições, isto é, de um lado estão os guias de 2005 e 2008 com menos diferenciações entre si, e, de outro lado, os guias de 2011 e 2014, estes com

⁴⁸ A partir do guia de 2008, passa-se a apresentar a nomenclatura “normas urbanas de prestígio”, com a justificativa em nota de que essa denominação, que, segundo o documento, substitui o termo “norma culta”, presente no guia de 2005, corresponde ao “termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes de português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa”. (BRASIL, MEC / SEB, 2007, p.12).

⁴⁹ Importa dizer que há uma mudança na nomenclatura dos critérios de avaliação, que nos guias de 2005 e 2008 vêm como critérios eliminatórios e critérios classificatórios em lugar de critérios comuns e critérios específicos; no entanto, trata-se, como poderá ser comprovado, de informações de conteúdo bastante semelhantes.

pouquíssimas diferenciações entre si no que se refere a esses critérios comuns. De acordo com as edições mais recentes, que julgamos ser um aprimoramento das outras, os quesitos apresentados são: (1) “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental”; (2) “Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”; (3) “Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados”; (4) “Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos”; (5) “Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada”; (6) “Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção”. O quadro a seguir traz uma exposição de cada um dos quesitos. Como se verá, alguns dos critérios comuns não estão presentes nas edições de 2005 e 2008, embora possamos inferi-los a partir da leitura, por exemplo, dos critérios específicos. Para verificar as mudanças ocorridas no decorrer das edições detalhadamente, o anexo 2⁵⁰ traz a transcrição de todos os subitens pertencentes a cada um dos quesitos em cada uma das edições.

Quadro 3 – Exposição geral dos critérios comuns de avaliação de LD no PNLD

	(1) Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental	(2) Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano	(3) Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados	(4) Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos	(5) Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada	(6) Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção
Guia de 2005		✓	✓	✓		
Guia de 2008		✓	✓	✓		
Guia de 2011	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Guia de 2014	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com transcrição textual dos Guias de LD do PNLD. (BRASIL, MEC/SEB, 2004; 2007; 2010; 2013).

⁵⁰ Tabela semelhante foi feita por BATISTA (2001, p. 57) para evidenciar a Evolução da formulação dos critérios eliminatórios a partir do PNLD/97. À época, sua comparação se deu entre os PNLDs de 1997, 1998, 1999 e 2001.

Segundo Batista (2003), esses critérios foram definidos numa tentativa de combater uma prática deletéria que vinha se repetindo na história do LD no Brasil desde meados da década de 1960, em que os LDs eram publicados sem um controle de qualidade que pudesse avaliar os conteúdos e metodologias propostas. De fato, nos anos de 1980, o LD acabou por se tornar um “mal necessário” nas salas de aula. Mal, pois apresentava, muitas vezes, conceitos incorretos ou desatualizados, abordagens preconceituosas, desarticulação entre a proposta teórico-metodológica e a abordagem presente nas unidades e atividades, enfim, uma série de problemas que não condizem com uma educação que vise à preparação do indivíduo para construção de um repertório de conhecimentos necessários para a vida moderna. Necessário, pois era – e ainda é – um dos principais meios de acesso à cultura letrada – ou científica – por parte expressiva dos estudantes, além de ser também material de consulta e referência para muitos professores (BATISTA, 2003).

(2b) Critérios específicos

Os critérios específicos se referem a cada componente curricular. No caso da Língua Portuguesa, embora eles tenham se mantido, em base, os mesmos no decorrer dos anos o eixo que nos interessa especificamente passou por alterações, seja na nomenclatura, seja na seção à qual o eixo pertencia / pertence, de acordo com os Guias. Essas alterações serão destacadas no quadro 4.

Quadro 4 – Apresentação dos “critérios específicos” para LP do PNLD

Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
(1) Relativos à natureza do material textual.	(1) Relativos à natureza do material textual.	(1) Relativos à natureza do material textual.	(1) Relativos à natureza do material textual.
(2) Relativos ao trabalho com o texto:	(2) Relativos ao trabalho com o texto:	(2) Relativos ao trabalho com o texto:	(2) Relativos ao trabalho com o texto:
(2a) Leitura; (2b) Produção;	(2a) Leitura; (2b) Produção;	(2a) Leitura; (2b) Produção de textos escritos.	(2a) Leitura; (2b) Produção de textos escritos.
(2c) Conhecimentos linguísticos.	(2c) Reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos linguísticos.		
(3) Relativos ao trabalho com a linguagem oral.	(3) Relativos ao trabalho com a linguagem oral.	(3) Relativos ao trabalho com a oralidade.	(3) Relativos ao trabalho com a oralidade.
(4) Relativos ao manual do professor.	(4) Relativos ao manual do professor.	(4) Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.	(4) Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.
(5) Relativos aos aspectos gráfico-editoriais.	(5) Relativos aos aspectos gráfico-editoriais.	(5) Relativos ao manual do professor.	(5) Relativos ao manual do professor.
		(6) Relativos aos aspectos gráfico-editoriais.	(6) Relativos aos aspectos gráfico-editoriais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com transcrição textual dos Guias de LD do PNLD. (BRASIL, MEC/SEB, 2004; 2007; 2010; 2013).

Nota-se que, para além de mudanças terminológicas, há uma modificação importante nos Guias de 2011 e 2014 em relação ao eixo “conhecimentos linguísticos”. Na verdade, já em 2008 altera-se a rubrica para “reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos linguísticos”, talvez com a ideia de se salientar o trabalho reflexivo, considerando-se a perspectiva metodológica que parte da exposição de um objeto para que o aluno faça inferências e sistematize-as. Nas edições de 2011 e 2014, o eixo conhecimentos linguísticos, passou a se apresentar em uma seção separada ao “trabalho com o texto”, figurando após o eixo da oralidade. Um motivo para tal mudança poderia ser a demarcação do eixo, ou seja, uma opção de cunho organizacional e não a sugestão de que os conhecimentos linguísticos se devam trabalhar separadamente do trabalho com o texto. O quadro 5 expõe as mudanças ocorridas no período especificamente em relação a esse eixo.

Quadro 5 – Mudanças nos critérios e objetivos do trabalho relativo aos conhecimentos linguísticos no PNLD

Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
<p>[Conhecimentos Linguísticos] Objetivam levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, quanto para a capacidade de análise de fatos da língua e da linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:</p> <p>→ter peso menor que os relativos à leitura, à produção de textos e à oralidade, especialmente aqueles relativos à morfossintaxe;</p> <p>→estar relacionados a situações de uso;</p> <p>→subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros e tipos textuais;</p> <p>→estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.</p>	<p>O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a análise de fatos da língua e da linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:</p> <p>→subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados;</p> <p>→estar relacionados a situações de uso;</p> <p>→considerar e respeitar a diversidade linguística, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto;</p> <p>→estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos abordados.</p>	<p>O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:</p> <p>→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;</p> <p>→considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;</p> <p>→estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.</p>	<p>O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem, por isso mesmo seus conteúdos e atividades devem:</p> <p>→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;</p> <p>→considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;</p> <p>→estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com transcrição textual dos Guias de LD do PNLD. (BRASIL, MEC/SEB, 2004; 2007; 2010; 2013).

No quadro 5, vemos que a definição dos objetivos do ensino dos conhecimentos linguísticos permanece a mesma, sendo eles voltados ao trabalho reflexivo com vistas ao desenvolvimento

do desempenho linguístico, bem como da competência analítica. Já as recomendações para se atingir esse mesmo objetivo, foram se modificando. Em 2005, a menção ao “menor peso” dessas atividades não se justifica por si mesma, pois importa pensar sobre *como* se faz o trabalho com os conhecimentos linguísticos e não simplesmente o *quanto*. Talvez, por isso mesmo, nas outras edições, esse item tenha sido suprimido. No primeiro item do Guia de 2008, é possível observar que houve o reposicionamento do que seria o terceiro item do Guia de 2005, que é um detalhamento das orientações pedagógicas; no entanto, o texto pode trazer problemas de interpretação. Por exemplo, o uso da palavra ‘subsidiar’, pode levar ao entendimento de que este eixo é basilar em relação aos outros, sendo responsável inclusive por determinar, por si mesmo, gêneros e tipos textuais – a palavra ‘subsidiar’ foi suprimida nas edições subsequentes. Além disso, os dois primeiros guias analisados trazem como item separado “estar relacionados a situações de uso”, o que parece uma incoerência, se pensarmos que o uso é justamente manifestado em gêneros e tipos textuais.

A indicação sobre as variedades linguísticas começa a ser abordada no Guia de 2008, de forma tímida, por simplesmente fazer menção ao fenômeno, ressaltando o trabalho com a variedade de prestígio; já nas duas últimas edições, os Guias fazem uma menção um pouco mais específica, com uso de termos sociolinguísticos. Atentando para esses dois últimos Guias, vemos que o primeiro item orienta para um trabalho abrangente – “diferentes tipos de conhecimentos linguísticos” – em situações de uso e articulado com os outros eixos. Na verdade, eles trazem o mesmo texto em todas as indicações, sendo o último item observado no quadro igual em todas as edições – exceto pelo acréscimo da palavra “sistematização” na edição de 2008. Isso reforça a orientação teórico-metodológica de estímulo à reflexão e à construção conceitual por parte do aluno. A partir do que foi observado, consideramos que houve aprimoramento quanto à definição das orientações pedagógicas em relação aos conhecimentos linguísticos até o Guia de 2011.

(3) “Perfil das coleções” ou “Sobre as coleções resenhadas nos Guias”

Os Guias trazem os valores percentuais de coleções aprovadas e reprovadas em cada ano de avaliação. Os dados buscados nos Guias e sintetizados no quadro 6 permitem levantar a hipótese de que, com o passar dos anos, o processo avaliatório foi refinado e tornou-se mais exigente, com critérios mais detalhados e rigorosos. Isso poderia explicar uma sistemática diminuição no percentual de obras aprovadas e até mesmo na quantidade de obras inscritas.

Quadro 6 – Percentuais de aprovação/exclusão das coleções e quantidade de coleções inscritas e de coleções inéditas

Guia/Ano	Coleções inscritas	Coleções aprovadas	Coleções excluídas	Coleções inéditas
2005	SEM INFORMAÇÕES	78%	22%	SEM INFORMAÇÕES
2008	33	72,72% (24 COLEÇÕES)	27,27%	SEM INFORMAÇÕES
2011	26	61,54% (16 COLEÇÕES)	38,46%	4
2014	23	52,18% (12 COLEÇÕES)	47,82%	7

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com informações constantes dos Guias de LD do PNLD (BRASIL, MEC/SEB, 2004; 2007; 2010; 2013).

O percentual de aprovação diminuiu de 78% em 2005 para 72,72% em 2008, ano em que se tem a maior quantidade de obras inscritas – 33 coleções; esse percentual continua diminuindo para 61,54% – ou seja, 16 das 26 coleções inscritas – em 2011 e para 52,18% – 12 das 23 coleções inscritas – em 2014. Paralelamente, o percentual de exclusão aumenta: em 2005, 22% de coleções foram excluídas do processo de avaliação; em 2008, 27,27%; em 2011, 38,46% e em 2014, 47,82% das coleções, mesmo que o número de coleções inscritas tenha se revelado o menor, 23 coleções – três a menos que em 2011.

Além de nossa interpretação sobre esses números, destaque-se que no Guia de 2011, assim como no de 2014, sob a rubrica “Sobre as coleções resenhadas neste guia”, há uma comparação dos resultados apresentados no Guia em questão – o de 2011 – com os do PNLD anterior, para o segundo segmento do EF. De acordo com o Guia de 2011, o seu percentual de aprovação é menor que o de 2008 – com uma diferença de 11,19% – devido provavelmente ao fato de que o PNLD 2011 é o primeiro do segmento (EFII) após a ampliação do período de estudos – de 8 para 9 anos – no EFII, embora as mudanças mais significativas tenham ocorrido no primeiro segmento. A questão é que a reorganização se espalhou também para os livros didáticos, “como consequência direta das modificações introduzidas nas coleções destinadas aos anos anteriores” (BRASIL, MEC / SEB, 2010, p. 27). Além disso, o quadro 6 mostra que houve 4 coleções inéditas no Guia de 2011, um percentual de 25% de renovação.⁵¹

⁵¹ O texto do Guia de 2011 ressalta que as coleções aprovadas trazem inovações consoantes com a virada pragmática no ensino de língua materna, “responsável, desde há aproximadamente 27 anos, pelas grandes transformações que vêm ocorrendo tanto na concepção do que é uma disciplina como Língua Portuguesa, quanto pelos métodos de ensino considerados adequados”. (BRASIL, MEC / SEB, 2010, p. 27)

No Guia de 2014, vê-se que o percentual de renovação aumenta para 58,33%, isto é, mais que o dobro da última edição, entre coleções inéditas e reedições revistas e atualizadas.⁵² Importa dizer que o Guia de 2014 demarca uma nova trajetória rumo à incorporação de objetos educacionais digitais,⁵³ algo que se apresenta, segundo o Guia, como desafio tanto para a elaboração dos materiais didáticos quanto para sua avaliação. Ainda conforme o texto, a incorporação de objetos digitais foi uma opção dos autores e dos editores, a partir da qual a equipe de avaliação do PNLD procedeu a seguinte divisão: coleções de Tipo 1, as que se mantiveram como coleções impressas; coleções de Tipo 2, as que recorreram a esses objetos, valendo-se de um DVD por volume/ano. No caso deste PNLD 2014, foram 3 as coleções do Tipo 2 e 9 as dos Tipo 1.

A seção dos Guias “Sobre as coleções resenhadas no Guia”, que apresentamos, é subdividida em quatro itens de avaliação, descritos a seguir: (a) o princípio organizador; (b) o tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos; (c) patamares de qualidade por eixo ensino; (d) organizando a escolha do livro didático de português.

(3a) O princípio organizador

O princípio organizador é o critério segundo o qual a coleção seleciona e organiza os objetos de ensino-aprendizagem, conforme sua proposta pedagógica. As coleções analisadas nos três últimos Guias – o Guia de 2005, por não conter essas informações, não figura aqui – apresentaram variações em relação aos padrões de organização. Na edição de 2008, foram cinco os padrões: temas, temas associados a gêneros, tópicos linguísticos, projetos temáticos e projetos relacionados a gêneros; na edição de 2011, três: tema, gênero e/ou tipo de texto, projetos; e na de 2014, quatro: tema, gênero e/ou tipo de texto, tópicos de estudos linguísticos, projetos. O quadro 7 abaixo oferece uma visão geral sobre esses princípios organizadores.

⁵² De acordo com o Guia de 2014, cinco entre as 12 coleções aprovadas são reedições e já figuravam, com os mesmos títulos, no Guia de 2011. Entre propostas inéditas e reedições significativamente revistas e atualizadas, outras sete coleções aparecem pela primeira vez no Guia.

⁵³ De acordo com o Edital do PNLD 2014, os objetos educacionais digitais (OEDs) são arquivos relacionados ao componente curricular da coleção didática. São apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado, em conteúdo multimídia. Cada volume da coleção deve ser apresentado com o DVD ROM, que deve conter de 10 a 20 conteúdos multimídia e cada conteúdo multimídia deve ter de 1 a 5 objetos educacionais digitais, escolhidos entre as categorias mencionadas. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>>, acesso em 27/12/2014.

Quadro 7 – Padrões de organização dos objetos de ensino-aprendizagem no PNLD

	Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
TEMAS	-	✓	✓	✓
TEMAS ASSOCIADOS A GÊNEROS	-	✓	✓	
TÓPICOS LINGUÍSTICOS	-	✓		✓
PROJETOS TEMÁTICOS	-	✓		
PROJETOS RELACIONADOS A GÊNEROS	-	✓		
GÊNERO E/OU TIPO DE TEXTO	-		✓	✓
PROJETOS	-		✓	✓

Fonte: Quadro elaborado pela autora segundo análise dos Guias de LD (BRASIL, MEC/SEB, 2004; 2007; 2010; 2013).

Há uma variação em relação à quantidade dos padrões, embora haja a prevalência do segmento tema. A partir dos temas – por exemplo, ecologia e meio-ambiente, nacionalidade, adolescência e juventude, amor, preconceito e tolerância etc. – é feita a seleção textual e as atividades de produção de texto e linguagem oral, que objetivam colaborar para o aprofundamento de sua discussão. Em seguida, de acordo com o quadro 7, repetem-se como tendência de organização os tópicos linguísticos, gênero e/ou tipo de texto e projetos. As coleções que se organizam por tópicos linguísticos têm essa distinção pela especificidade dos assuntos, que exploram questões de língua e linguagem, como construção do sentido, mecanismos textuais de coesão e coerência, etc. Quanto aos “projetos relacionados a gêneros”, o texto do Guia de 2008, por exemplo, revela que o objetivo central de cada projeto “consiste, explícita ou implicitamente, no (re)conhecimento e no domínio, oral e/ou escrito, desse gênero” (BRASIL, MEC / SEB, 2007, p. 23). A divisão organizacional do Guia de 2011 apresenta uma significativa diminuição em relação à quantidade de coleções que se organizam “exclusivamente por tema” e um aumento na quantidade de coleções que associam tema a gêneros ou a projetos. De acordo com o Guia de 2011, nesta edição, os gêneros figuram como princípio organizador central, podendo ser associados a outros princípios⁵⁴. Na organização por tema associado a projetos, os temas são articulados a projetos que devem ser feitos como

⁵⁴ Interessante observar que, se na edição de 2008 o gênero como princípio organizador aparecia sempre associado a outro princípio – e ainda assim com apenas duas ocorrências, “tema associado a gêneros” ou “projeto ligado a gêneros” – na edição de 2011, além de figurar como princípio exclusivo, gênero vêm associado a mais três princípios: tema associado a gêneros; gênero associado a projeto; projeto associado a gênero e a tema. No Guia de 2014, é feita alusão à tendência dos trabalhos com gêneros na abordagem pedagógica dos objetos de ensino-aprendizagem – o que pode ser percebido na referência à presença de “tema” em dois casos, enquanto a referência ao “gênero” aparece em três.

arremate final da unidade. Assim, parte-se dos temas para a elaboração de um produto, como a confecção de um livro, por exemplo. Praticamente do mesmo modo, quando a organização do LD é feita por gênero associado a projeto, parte-se da aprendizagem dos gêneros para a consecução de um projeto em gêneros diferentes. O “projeto associado a gênero e a tema” tem a mesma base apresentada em cada um dos casos, com o destaque para a consecução final de um projeto, como um jornal mural, uma revista etc.

O Guia de 2014 evidencia um equilíbrio entre o princípio organizador “tema” e “gênero”, como observado na nota 53. Resta dizer que o Guia de 2014 traz a informação de que o modelo predominante nos LDs é o manual didático, algo que já era evidenciado nas edições anteriores. Isto quer dizer que a ordem em que aparecem as unidades, capítulos, seções segue uma sequência que seria a presumida para a abordagem dos conteúdos de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo. Esse tipo de organização, de acordo com os Guias, embora possa ser adaptado pelo professor, também configura um critério para que a escolha possa ser feita de maneira rigorosa e adequada às propostas da escola.

(3b) O tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos

O tipo de tratamento didático dado aos conteúdos curriculares de cada eixo de ensino encerra quatro tendências metodológicas recorrentes em todas as edições dos Guias, com exceção da edição de 2005, na qual essa seção inexistente. A partir do Guia de 2008, portanto, foram categorizadas tendências metodológicas, de acordo com os padrões observados. Sumariamente, essas tendências metodológicas são:

- (1) vivência – supõe-se que o aluno aprende vivenciando situações e, para tanto, é preciso que tanto o professor quanto o aluno tenham ciência dos objetos de ensino-aprendizagem propostos;
- (2) transmissão – propõe-se ao aluno a tarefa de assimilação de conteúdos organizados logicamente pelo professor e/ou pelo material didático. Os Guias salientam que, neste tipo de abordagem, é preciso rigor na organização lógica dos conteúdos “e, sobretudo, uma adequada transposição didática de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos e as possibilidades dos alunos.” (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 24);

- (3) uso situado – parte-se da abordagem socialmente contextualizada de conteúdos de ensino-aprendizagem e, por isso, deve-se atentar para a autenticidade dos usos sociais desses conteúdos bem como da adequação situacional proposta;
- (4) construção/reflexão – metodologia que parte da reflexão do aluno sobre os objetos de ensino-aprendizagem para, posteriormente, inferir e sistematizar os conteúdos aos quais foi exposto – a partir de orientação do professor e/ou do material didático.⁵⁵

Os Guias acrescentam que as coleções não se apresentam com uma proposta única, ocorrendo associações de metodologias de ensino, de acordo com o eixo a ser trabalhado. Isso se deve, segundo o material, a uma sedimentação histórica da disciplina de Língua Portuguesa, que, como abordamos anteriormente, vem desde seu surgimento, no século XIX, sendo organizada segundo o *trivium*, o tripé de origem clássica sobre os objetos de ensino da língua, que são: a gramática; a fala e a escrita – retórica; e a literatura – poética. Até pouco tempo atrás, anos de 1950, os manuais didáticos atestavam uma separação entre o estudo sobre o sistema da língua – gramática – de um lado, e o estudo do escrever bem – retórica e poética – de outro (SOARES, 2002). Durante muitos anos, houve no Brasil uma primazia da gramática em relação ao texto, devido à força da tradição que vem desde o tempo do ensino que os jesuítas faziam no Brasil – comparações entre as gramáticas do português e do latim. Não se pode negar a evolução científica do próprio objeto de conhecimento língua portuguesa, com o surgimento dos estudos linguísticos modernos. Entretanto, essa permanência “histórica” de um ensino centrado na gramática tradicional faz supor que apesar de novas “roupagens”, há ainda permanência de concepções antiquadas.

O texto do Guia (PNLD 2014) faz referência também à *virada pragmática*, como propulsora e incentivadora das propostas de ensino reflexivo-construtivistas, sendo que as coleções que trabalham nessa direção combinam essa proposta à da vivência e/ou ao uso situado, sobretudo no eixo da leitura, produção de texto e oralidade, ou ainda combinada à proposta da

⁵⁵ O Guia de 2014 é o único a apresentar um comentário após cada uma dessas tendências com informações sobre como elas aparecem nas coleções analisadas. De acordo com este Guia, a proposta ‘vivência’ é pouco frequente, sendo utilizada nas atividades de leitura, quando a coleção privilegia o desenvolvimento da competência leitora apoiado em práticas contextualizadas de leitura. A proposta transmissiva ainda é frequente nos LDs, especialmente em relação ao eixo dos “conhecimentos linguísticos – gramaticais, lexicais, textuais e discursivos [mas] nunca vem inteiramente dissociada da reflexão”. Já a proposta do uso situado é bastante frequente em atividades de produção de textos e, em praticamente todos os casos, o gênero vem como unidade didática de referência. Essa, segundo o Guia, é uma tendência que já se vinha verificando em edições anteriores do PNLD. Por fim, a proposta construtivista/reflexiva, quando presente, vem “como uma perspectiva global, muitas vezes articulada a outras tendências.” (BRASIL MEC / SEB, 2013, p. 24-25).

transmissão, quando da apresentação e/ou sistematização de noções, conceitos e categorias (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 25-26). A observação da proposta metodológica é, segundo o Guia de 2014, um importante critério para que o professor selecione a coleção mais adequada à proposta pedagógica da escola.

A seguir apresentamos “os patamares de qualidade por eixo de ensino”, em que há um trabalho de explicitação dos conteúdos dos eixos, com viés interpretativo, nas edições de 2011 e de 2014; no caso da edição de 2008, há tão somente uma mensuração do percentual de adequação, configurando esses patamares em relação a cada um dos eixos.

(3c) Patamares de qualidade por eixo de ensino

Os patamares de qualidade oferecem uma leitura crítica de como as coleções apresentam os conteúdos curriculares, segmentando a análise de acordo com cada eixo. O primeiro eixo apresentado é o da leitura, em que se verificam coletâneas de textos de diferentes tipos e gêneros e também de domínios discursivos de esferas distintas. A temática desses textos visa despertar direta ou indiretamente a consciência cidadã, como meio-ambiente e ecologia, direitos humanos, desigualdades sociais etc. (BRASIL, MEC / SEB, 2013). Verifica-se progressivamente, segundo a edição de 2014, uma tendência de todas as coleções aprovadas apresentarem o trabalho com o desenvolvimento da proficiência de maneira satisfatória, deixando claro, inclusive, a orientação teórico-conceitual pretendida. Desse modo, o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de leitura vem numa perspectiva de letramento, ao considerar os diversos aspectos envolvidos na atividade de leitura⁵⁶. Ainda, julga-se relevante o viés processual e interativo da leitura, o que (re)afirma a tendência teórica interacionista verificada nos documentos oficiais que orientam o trabalho com o ensino de LP. No eixo da produção escrita, de maneira geral, as coleções aprovadas trazem atividades que “colaboram significativamente para o desenvolvimento da proficiência, com indicações adequadas da situação e do contexto de produção, bem como dos objetivos e da interlocução” e auxiliam no desenvolvimento da textualidade, por considerarem “a escrita um processo em que planejamento, escrita, revisão e reescrita” são etapas indispensáveis (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 26-27). De acordo com o Guia mais recente, o eixo da oralidade é o menos

⁵⁶ Esses aspectos são, por exemplo, a compreensão global, estratégias de formulação de hipóteses e sua verificação, apreensão de informações implícitas, etc. Para detalhes, ver (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 26-27).

explorado, ainda que se tenha verificado, desde a edição de 2011, seu tratamento como objeto de ensino-aprendizagem, e não como formas diferentes de abordagem de outros conteúdos. Assim, há articulação sobretudo com o eixo da leitura em atividades como encenação, declamação, oralização de texto escrito e orientações sobre usos de gêneros orais públicos e/ou tipicamente escolares, como, por exemplo, debate, entrevista, exposição oral etc. (BRASIL, MEC / SEB, 2013), geralmente abordados em atividades que se organizam em sequências didáticas. O ponto criticado é em relação à escuta atenta e crítica, que não é explorada adequadamente.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, o Guia de 2011 apresenta um olhar crítico, mas tímido. A opção foi trazer o excerto *ipsis litteris* para proceder a uma análise e comparação – com o Guia de 2014 – de forma um pouco mais detida.

Já os conhecimentos linguísticos, apesar de ainda se manterem fiéis às categorias e níveis de análise da gramática tradicional, incorporam aspectos do texto, do discurso e do fenômeno literário, especialmente nas coleções em que o gênero é um dos princípios organizadores. Parte dessas coleções, inclusive, limita parcialmente o trabalho voltado para a formação do leitor, do produtor de textos escritos e/ou do falante proficiente em gêneros orais públicos, ao reservar à apresentação desses conhecimentos especializados uma atenção especial. A perspectiva transmissiva está fortemente presente, mas em todas as coleções há espaço, maior ou menor, conforme apontado nas resenhas, para a reflexão. Em alguns casos, o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos é declarada e consistentemente indutivo, as atividades organizando-se para levar o aluno a construir as categorias, noções e conceitos em jogo. (BRASIL, MEC / SEB, 2010, p. 32).

Vários pontos importantes são trazidos à tona. A predominância da abordagem tradicional e da especialização dos conteúdos gramaticais é considerada problemática, além da tendência “fortemente” transmissiva. No entanto, o texto sugere um tom compreensivo, já que é pouco incisivo em apontar, talvez como o faz no eixo da leitura, algumas especificidades que tornariam mais claras as estratégias de trabalho com os conhecimentos linguísticos. No Guia de 2014, vemos que pouca coisa mudou. O texto explica inicialmente o que são as perspectivas epilinguísticas e metalinguísticas, ambas presentes na maioria das coleções e, em seguida, afirma ser tendência predominante “articular os conhecimentos relacionados ao discurso e à textualidade ao trabalho com leitura e/ou produção escrita, em abordagens ora epilinguísticas, ora metalinguísticas.” (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 28). Continuando com a leitura do texto, é plausível pensar que duas forças, se não contrárias, ao menos antagônicas, atuam nesse eixo. O Guia 2014 nos mostra que:

(...) as atividades, na grande maioria das coleções, tomam textos – selecionados para esse fim específico – como ponto de partida para a abordagem dos tópicos focalizados. No que diz respeito à gramática, verifica-se uma forte tendência a contemplar “todos” os principais tópicos das gramáticas pedagógicas tradicionais e de concentrar sua abordagem no oitavo e no nono anos, o que demandará dos professores uma oportuna seleção e redistribuição da matéria ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental. (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 28).

Ou seja, aquela antiga organização curricular de Língua Portuguesa, que remonta à tradição greco-latina, atua na contramão dos estudos linguísticos pós-*virada pragmática*, por se deter a tópicos especializados que acabam por rivalizar, como o próprio Guia ressalta, com propostas de leitura e de produção, oral ou escrita. Em outras palavras, esses conteúdos especializados não estão articulados com os usos efetivos de linguagem/língua. Ainda, é possível considerar uma provável desarticulação entre os eixos contemplados aqui, já que

Entre os conhecimentos linguístico-gramaticais predominam os relacionados a classes de palavras, morfologia verbal e nominal, sintaxe da oração e do período e ortografia. No entanto, especialmente no caso dos objetos relacionados a propostas de leitura e/ou produção, contemplam-se conteúdos relacionados a gênero, tipo de texto e a recursos linguísticos mobilizados em textos literários, inclusive rima e versificação. (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p.19).

Dissemos “desarticulação”, pois as atividades de conhecimentos linguísticos, como pode ser verificado pelo trecho, parecem objetivar tão somente a metalinguagem; se não é assim, evidente está que há uma separação entre a gramática tradicional e recursos de estilo literário, o que traz novamente o clássico *trivium*; assim, a tradicional separação entre saberes *sobre* a língua, de um lado, e saberes *com* e *da* língua, de outro.

Por fim, o Guia de 2014 considera os objetos digitais de aprendizagem um dos patamares a serem avaliados pela sua presença em DVDs de algumas coleções – as classificadas como Tipo 2 – em que os materiais complementares direcionam as atividades para os eixos da leitura e dos conhecimentos linguísticos. Neles, os conteúdos são apresentados em formas de jogos eletrônicos, com interesse pedagógico, articulados ao material impresso e com orientações⁵⁷ – objetos propostos, organização das atividades e seus objetivos – no Manual do Professor – ou no DVD dirigido a ele.

⁵⁷ Na verdade, trata-se de uma exigência constante do edital de inscrição das editoras ao processo de avaliação do PNLD.

(3d) Organizando a escolha do livro didático de português

Nesta parte, os Guias de 2008, 2011 e 2014 ressaltam a importância da presença de toda a equipe de professores da escola na seleção do LD a ser usado nos próximos três anos. Como orientação geral, salientam a leitura da “Apresentação do Guia PNLD” comum a todas as áreas e as orientações específicas à disciplina “Língua Portuguesa”, constante dos anexos⁵⁸ presentes nas edições. Ainda, é oferecido aos professores um “roteiro” para que eles possam sistematizar o processo de escolha do LD e a “ficha de avaliação” usada pela equipe do PNLD, que apresentamos na seção 3.1.2.

(4) Resenhas

Na apresentação de cada uma das coleções aprovadas, os Guias trazem uma última seção denominada “Resenha”. As resenhas apresentam o resultado das avaliações da equipe do PNLD acerca dos LDs. O texto é dividido em uma “visão geral” ou “síntese” (2008), seguida de um “quadro esquemático” – ausente apenas em 2005. Nesse quadro, são expostos os chamados pontos fortes e pontos fracos de cada obra, o destaque de determinada coleção, a indicação sobre a adequação ao tempo escolar e breve comentário sobre o manual do professor. Nas edições de 2005, 2008 e 2014 há a descrição da coleção e a análise – dividida nos quatro eixos de ensino, acrescidos da avaliação dos aspectos gráfico-editoriais e do manual do professor; por fim, a seção “em sala de aula”, com recomendações ao professor sobre pontos importantes a serem considerados nas aulas, de acordo com o que foi observado. A edição de 2011 também apresenta “em sala de aula” como última seção, no entanto, a opção de estruturar a análise foi outra. A divisão foi feita pelos eixos de ensino e pelas séries, apresentando a seguinte sequência: (1) Leitura, com a subseção de “gêneros e tipos textuais para leitura”, seguida de “capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção” e de “entenda como essas capacidades são trabalhadas”; (2) Produção de textos escritos, com as mesmas subseções; (3) Oralidade, com a exposição dos “gêneros orais” a serem trabalhados e as outras subseções já mencionadas; (3) Conhecimentos Linguísticos, com a exposição dos conteúdos a serem trabalhados.

⁵⁸ Nos três referidos Guias, *Anexo 1* — Roteiro para Análise de Unidades de Livros Didáticos de Português – “com um conjunto de comentários e de instrumentos específicos que poderão colaborar com o planejamento e a organização da escolha qualificada do LDP”. E *Anexo 2* — Ficha de Avaliação – que “reproduz a matriz de princípios e critérios de acordo com a qual os livros de Língua Portuguesa foram analisados e avaliados no PNLD” (BRASIL, MEC / SEB, 2007, p. 25).

3.1.2. Os conhecimentos linguísticos nas “Fichas de avaliação” e “Resenhas”

(a) Fichas de avaliação

As fichas de avaliação são um instrumento de análise de LD que consolida as decisões tomadas pelos analistas e coordenadores do PNLD. Essas fichas são elaboradas no processo de avaliação para subsidiar a elaboração das resenhas. Nelas, há a retomada dos critérios específicos de avaliação das coleções, sob rubricas também específicas – algo como rubricas-título – para cada eixo de ensino – leitura, produção de textos, oralidade etc. Com o passar dos anos, alterações foram sendo feitas tanto em relação à quantidade, quanto ao conteúdo a ser considerado. A forma de demonstrar a avaliação, de modo a refletir a adequação dos objetos de ensino presentes no LD, da metodologia empregada, das atividades propostas etc., também mudou: no Guia de 2005 havia a combinação 1/0, ou seja, marcava-se 1 para avaliação positiva/presença ou adequação do quesito e 0 para avaliação negativa/ausência ou inadequação do quesito; já no Guia de 2008, os quesitos eram passíveis de receber a marcação S – avaliação positiva – ou N – avaliação negativa; em 2011, parece que a simples marcação de um “x” ou a ausência dessa marcação indica a avaliação; por fim, em 2014 a estrutura da ficha se altera de forma significativa, pois ela passa a ser dividida em duas partes, sendo que na última há a menção à marcação S ou N – da mesma forma que no Guia de 2008 – mas há também indicativos de que é desejável uma avaliação discursiva, com a redação de comentários, por exemplo. O quadro 8 traz como exemplo os critérios de avaliação de conhecimentos linguísticos em 2005.

Quadro 8 – Ficha de avaliação de LD do Guia 2005 – Conhecimentos linguísticos

Enfoque teórico-metodológico	1/0
80. Favorecimento do desenvolvimento de habilidades de uso da língua	
81. Favorecimento da <i>reflexão</i> sobre os usos da língua (atividades epilinguísticas)	
82. Criação de oportunidades, para o aluno, de reflexão metalinguística	
83. Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de observação e	
84. de análise (comparação e estabelecimento de relações, contraste etc.)	
85. generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno linguístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise)	
86. de memorização	
87. de aplicação	
88. Favorecimento de sistematização pelo aluno dos conhecimentos construídos	
Observações:	
Conteúdos	1/0
89. Exploração de conhecimentos fono-ortográficos e	
90. morfossintáticos	
91. semânticos	
92. textuais	
93. discursivos	
94. Consideração da variação linguística	
95. Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados	
96. Correção dos conceitos e definições	
Observações:	
Atividades	1/0
97. Adequação em relação aos objetivos declarados no LA e/ou no MP	
98. Variedade na formulação	
99. Clareza e correção na formulação	
Observações:	

Fonte: Transcrição do quadro do Guia de LD do PNL (BRASIL, MEC / SEB, 2004, p. 272-273).

O quadro 8 nos mostra que foram levados em consideração o enfoque teórico-metodológico, os conteúdos de ensino-aprendizagem e as atividades a eles referentes para avaliação do LD, divididos em 20 rubricas – ou itens. O enfoque teórico-metodológico destaca a importância de uma metodologia que leve ao desenvolvimento da proficiência e da reflexão sobre os usos da língua, em atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Além disso, os outros itens – de 83 a 88 – avaliam a adequação do processo de aquisição sistematizada do conhecimento, que, na verdade, não está circunscrito somente aos conhecimentos linguísticos, mas abrange outras áreas curriculares. Em relação aos os objetos de ensino, observa-se, de 89 a 91, que se trata da conformação entre conteúdos da gramática tradicional e conteúdos relacionados às chamadas práticas inovadoras, como conhecimentos linguísticos em funcionamento textual e discursivo – itens 92 e 93. Neste caso, resta saber como estes conhecimentos textuais e discursivos aparecem no LD, ou seja, o que se considera como conhecimentos linguísticos textuais e discursivos.

A seguir, o item 94 traz a “consideração da variação linguística” e os itens 95 e 96 que tratam de maneira abrangente a avaliação dos conteúdos propostos, quanto à pertinência, correção e adequação, por exemplo. Quanto às atividades, as rubricas funcionam como critério pertinente, mas comum aos outros eixos. Essa ficha, pelo modo abrangente como se apresenta, pode dar margem à subjetividade de forma mais acentuada que a ficha de avaliação do Guia de 2008, a seguir exposta.

Quadro 9 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2008 – Conhecimentos linguísticos.

Quanto ao trabalho com a gramática e a metalinguagem:	S/N
56. Há descrição do sistema linguístico?	
57. Há prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua?	
58. Há economia de conceitos e definições, isto é, evita-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias? (a gramática é apresentada segundo sua funcionalidade e relevância como instrumental de estudo da língua?)	
59. A metalinguagem é apresentada como um recurso que contribui para a compreensão do fato linguístico estudado (e não como um fim em si mesma)?	
Quanto ao trabalho com variação linguística:	
60. A variação linguística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas?	
61. As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído?	
62. As formas linguísticas estudadas correspondem à realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito?	
63. A coleção vai além das variantes prosódicas (“sotaque”) e lexicais (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”)?	
Quanto à relação fala/escrita:	
64. Abordam-se as diferenças e semelhanças entre fala e escrita?	
65. Evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada (evita-se tratar a linguagem falada como o lugar do erro)?	
Quanto às convenções da escrita:	
66. Há exploração dos conhecimentos fono-ortográficos?	
67. Há exploração dos conhecimentos relativos a marcas convencionais de segmentação do texto escrito (pontuação, paragrafação, etc.)?	
Quanto ao texto e ao discurso, a coleção explora conhecimentos linguísticos	
68. Constitutivos da forma composicional dos gêneros e tipos textuais?	
69. Caracterizadores do estilo dos gêneros e tipos textuais?	
70. Responsáveis por efeitos poéticos, estéticos e literários (figuras de linguagem, rimas, jogos de palavras, etc.)?	
71. Constitutivos de processos de construção de efeitos de sentido (ironia, humor, discurso relatado, ancoragem, modalização)?	
72. Constitutivos dos processos coesivos (conexão, coesão nominal, coesão verbal e outros)?	
Quanto ao vocabulário e léxico, a coleção	
73. Aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopéia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)?	
74. Trabalha os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas?	
75. No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?	

Fonte: Transcrição do quadro do Guia de LD do PNLD (BRASIL, MEC / SEB, 2007, p. 39-40).

O quadro 9 apresenta-se de forma diferente do Guia de 2005. Há maior detalhamento sobre os critérios a serem considerados, com a divisão de conteúdos em seis rubricas-título, às quais se seguem 17 perguntas que guiarão o parecerista. Assim, acreditamos que possa haver uma tentativa de parametrização do que efetivamente se está avaliando, ou seja, de se tentar uma conformação de ideias entre os avaliadores de que os critérios avaliados estão sendo compreendidos de forma mais objetiva. Destacamos o item 58, no qual há a explicitação de que o trabalho de exposição de conceitos deve se apresentar como instrumental – e não uma exaustiva explicitação de conceitos e definições – e o item 59, que considera a validade do trabalho metalinguístico, desde que contribua para a compreensão de determinado fato linguístico observado no discurso. A questão relativa à variação linguística vem, neste Guia de 2008, detalhada, considerando-se aspectos importantes como noção da variação inerente à língua, do “erro” linguístico, da atualização das formas linguísticas usadas, enfim, são apresentados questionamentos relevantes sobretudo para fazer frente ao preconceito linguístico. As rubricas sobre a relação fala / escrita e convenções de escrita, em que destacamos o item 65, sobre a supervalorização da escrita e a desvalorização da fala, traz uma contribuição desejável nos LD para a desmistificação da ideia da linguagem falada como lugar mesmo da informalidade, da ausência de regras.

As duas últimas rubricas-título sugerem apontamentos interessantes, já que a primeira, por exemplo, traz exatamente a especificação daqueles “conhecimentos textuais e discursivos” (itens 92 e 93 do Guia de 2005). Pode-se dizer que nesse trabalho apontado nos itens de 68 a 74 há, de forma mais demarcada, a explicitação de um olhar apurado sobre os modos de se trabalhar discursivamente os conhecimentos linguísticos. A forma como o Guia traz os critérios de adequação do trabalho do LD com os conhecimentos linguísticos, nesta edição de 2008, acaba por revelar um posicionamento mais contundente no que se refere às recomendações para a prática pedagógica veiculadas pelos próprios Guias e por documentos oficiais como os PCN, ou seja, apresenta um engajamento às recomendações de se trabalharem as questões de linguagem de forma significativa, nas situações de uso, em esferas da vida social. Esse suposto engajamento não ocorre no Guia de 2011, em que podemos perceber um distanciamento na forma de apresentação da ficha, que a seguir transcrevemos.

Quadro 10 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2011 – Conhecimentos linguísticos.

16. Que tipos de objetos linguísticos são abordados?	Col.
a) Relações fono-ortográficas	
b) Morfologia (classes de palavras, estrutura morfológica da palavra etc.)	
c) Relações morfossintáticas (relações na frase, período composto etc.)	
d) Relações semânticas (sinonímia, antonímia, heteronímia etc.)	
e) Aspectos do texto (coesão e da coerência, progressão temática, pontuação e paragrafação etc.)	
f) Aspectos do discurso (ancoragem, discurso reportado, modalização etc.)	
g) Aspectos da variação linguística (dialeto, registro, socioleto etc.)	
17. Os objetos linguísticos são abordados predominantemente de uma perspectiva	
a) estrutural?	
b) textual?	
c) discursiva?	
18. O tratamento dos conhecimentos linguísticos	
a) é pertinente para este nível de escolaridade?	
b) é funcional e apresentado com economia de conceitos?	
c) conduz à reflexão?	
d) considera o português brasileiro contemporâneo, na abordagem das normas urbanas de prestígio?	

Fonte: Transcrição do quadro do Guia de LD do PNLD (BRASIL, MEC / SEB, 2010, p. 51).

Na ficha do Guia de 2011, são três as rubricas-título e 14 itens, também em forma de perguntas. Embora apresente conteúdos semelhantes aos critérios considerados no Guia anterior, há mais economia em se pontuarem os diversos quesitos a serem considerados. Há a referência aos tipos de objetos linguísticos abordados no LD, com a exemplificação do que se entende por cada subitem. A identificação da perspectiva teórica adotada pelo LD e, por fim, a atenção ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, se pertinentes, se funcionais, se propiciadores de reflexão, se atuais. Ou seja, há talvez uma tentativa de objetivação dos critérios a serem avaliados.

Quadro 11 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2014 – Conhecimentos linguísticos.

<p>h. O que se propõe para o ensino de conhecimentos linguísticos? (Apresente a organização do eixo. Indique a perspectiva que predomina na obra: morfossintática, textual, enunciativa, discursiva. Avalie a consistência e a suficiência metodológica, a diversidade e a clareza das propostas, a articulação e o equilíbrio em relação aos outros eixos, a coerência com a proposta pedagógica da obra, a progressão e a sistematização de conteúdos).</p>
Justificativa e exemplos:
<p>i. As atividades</p> <p>8. O trabalho com os conhecimentos linguísticos leva o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem?</p> <p>Considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a articulação dos conhecimentos linguísticos com situações de uso e, portanto, com o processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva, na produção de textos e na oralidade; • o estudo das normas urbanas de prestígio na perspectiva da variação linguística; • o ensino-aprendizagem das convenções da escrita (ortografia, pontuação, etc.); • o estímulo à reflexão e à construção dos conceitos abordados; • a apresentação de informações e conceitos isentos de erros e/ou formulações que não induzam a erros; • a contribuição das atividades do DVD para o trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos.
S (sim) ou N (não)
Justificativa e exemplos:

Fonte: Transcrição do quadro do Guia de LD do PNLD (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 48-49).

O quadro 11, em que se vê a ficha de avaliação do Guia de 2014, apresenta-se de forma diferente de todas as outras. Há uma indicação de que a avaliação deve ser feita de modo mais integrado, isto é, a análise é encaminhada a partir de dois questionamentos que requerem resposta em nível discursivo mais reflexivo e menos padronizado, “encaixotado”. A esses questionamentos, feitos tanto em *h* quanto em *i* e visíveis no quadro 10, o parecerista deve considerar uma série de aspectos que retomam aqueles apontados na ficha do Guia anterior, mas a forma de manifestação do parecer reflete uma tendência de integração dos componentes a serem considerados. Dessa forma, o próprio eixo analisado é contemplado como um todo, rechaçando possíveis entendimentos de que, embora passíveis de serem discriminados – inclusive para que opere de forma rigorosa – aos conteúdos de ensino, à organização dos eixos não se deve proceder com uma perspectiva fragmentada, como se pudéssemos, de fato, “encaixotar” as propostas de ensino-aprendizagem e etiquetá-las como objetos estanques e não integrados.

(b) Resenhas de LD do PNLD – Coleção *Português: linguagens*

As resenhas, como apontado anteriormente, são organizadas a partir do que pode ser depreendido das avaliações da equipe do PNLD acerca dos LDs, feitas por meio das “fichas

de avaliação”. Para compor a análise, apresentamos o tópico relativo exclusivamente aos conhecimentos linguísticos seguido das observações e interpretações que julgamos pertinentes. Optamos por transcrever o chamado “quadro esquemático” – quadro 12 – que é uma síntese da análise feita pelos avaliadores do PNLD – com exceção do quadro de 2005, todos os outros foram transcritos dos próprios guias – procurando comparar as referências aos conhecimentos linguísticos nas edições.

Quadro 12 - Quadro esquemático comparativo de avaliação da coleção *Português: linguagens* no PNLD

	Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
Pontos Fortes	Atividades inter-relacionadas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Exploração pertinente de gêneros textuais variados	Leitura, produção textual escrita e coletânea.	Exploração de capacidades de leitura e tarefas de produção de texto.	Atividades de leitura.
Ponto Fraco	Não promove o estudo da língua falada de forma sistematizada e ampla.	Tratamento dos conteúdos morfossintáticos, que destoa do restante da proposta.	Ênfase em conteúdos morfossintáticos e abordagem tímida do texto literário	Abordagem do texto literário.
Destaque	Enfoque do estudo gramatical, partindo da leitura de textos e observando o funcionamento do conteúdo a ser trabalhado.	Os projetos coletivos propostos no capítulo <i>Intervalo</i> , que articulam atividades de leitura e produção textual.	Projetos coletivos propostos na seção <i>Intervalo</i> , que articulam atividades de leitura, de produção textual e oralidade.	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
Adequação ao tempo escolar	-	Um projeto temático por bimestre.	Uma unidade por bimestre	Uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.
Manual do Professor	Rico em informações que ajudam a planejar e executar as atividades propostas e inclui bibliografia atualizada.	Traz fundamentação teórica, objetivos das propostas e sugestões de avaliação. As respostas vêm junto das atividades; outras orientações vêm no apêndice destinado ao professor.	As respostas vêm junto das atividades no Livro do Aluno; outras orientações pedagógicas vêm no encarte destinado ao professor.	Respostas junto às atividades; contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Fonte: Quadro sistematizado pela autora. Informações constantes dos Guias de LD/PNLD (BRASIL, MEC / SEB, 2005, p. 189; 2008, p. 145; 2011, p. 112; 2014, p. 86).

O quadro evidencia um interessante ponto para nosso trabalho. Em 2005, há a menção de que o trabalho com o estudo gramatical é não só adequado, mas merece um destaque pela sua qualidade. No entanto, nos dois guias subsequentes, é ele o ponto fraco da coleção, seja por destoar dos outros eixos, seja pela ênfase demasiada. Já na última edição do Guia, esse problema não mais aparece. O quadro 13, na sequência, traz trechos das análises feitas pela

equipe do PNLD sobre *Português: linguagens* nas quatro edições pesquisadas. Nele, o Guia de 2005 faz um comentário bastante elogioso à coleção, que pode ser “um ótimo apoio ao trabalho do professor” (BRASIL, MEC / SEB, 2004, p. 197), pois, segundo o Guia, concebe a língua como interação social e propicia atividades de análise em uso, partindo de variados gêneros textuais ao trabalho de construção de conceitos, identificação de elementos gramaticais e percepção do funcionamento deles. É uma proposta, portanto, que não aborda o estudo gramatical como um fim em si mesmo, mas como meio para produção e compreensão textual. Assim, entendemos o “destaque” a esse ponto, conferido no quadro 12.

O texto do Guia de 2008, por outro lado, não é tão elogioso, revelando um excessivo trabalho com a tradição gramatical e a “não homogeneidade” na abordagem dos conhecimentos linguísticos. Mesmo assim, apresenta um tom compreensivo ao dizer que há a procura por um trabalho analítico, que seja significativo nas situações de uso, na construção e percepção de efeitos de sentido etc. O tratamento dado ao eixo no Guia de 2011 é eminentemente descritivo, com algumas indicações de possíveis problemas, como as mencionadas “longas explicações” teóricas e “ênfase desnecessária” à gramática tradicional. Especificamente neste Guia de 2011, há uma ressalva ao trabalho com conteúdos gramaticais, que demandariam “um cuidadoso trabalho de seleção, para evitar-se a sobrecarga” (BRASIL, MEC / SEB, 2010, p.116). Considerando-se que as atividades são extensas e envolvem apreensão de muitos conceitos, “serão necessárias retomadas para a fixação dos conteúdos mais relevantes” (*ibid.*).

A última edição do Guia opta também por um tom mais descritivo, ressaltando a articulação entre os conteúdos de gramática tradicional e o uso da linguagem. Além disso, revela a metodologia pedagógica adotada, bem como os procedimentos de realização das atividades propostas. Segundo o Guia de 2014, as atividades “são aspectos positivos da coleção que podem ser potencializados em sala de aula” (BRASIL, MEC / SEB, 2013, p. 89). A seguir, o quadro 13 expõe as análises em relação aos conhecimentos linguísticos nos quatro Guias.

Quadro 13 - Comparação das análises presentes nas resenhas de LD do PNLD.

Guia de 2005	Na exploração dos conhecimentos linguísticos, a obra consegue harmonizar estudos de gramática normativa tradicional e das ciências da linguagem. Isso possibilita abordar palavra, frase, texto numa perspectiva não-linear (que parte de unidades menores para maiores). O aluno é constantemente estimulado a observar os conteúdos gramaticais em funcionamento, ou seja, como certos elementos são usados para favorecer a obtenção de efeitos de sentido nos textos – e não como material à parte.
---------------------	---

Guia de 2008	(...) Não é homogênea a abordagem dos conhecimentos lingüísticos. A coleção se ocupa da tradição gramatical, com a prescrição de regras, descrição de categorias, exposição de conceitos, uso abundante da nomenclatura e aplicação da teoria em exercícios. Mas também busca analisar o funcionamento das estruturas lingüísticas na construção do texto, bem como os efeitos de sentido que essas estruturas provocam em determinados contextos. Os conteúdos de análise lingüística são estudados em função de aspectos relevantes dos gêneros, auxiliando o aluno a compreender os usos de determinados recursos e a mobilizá-los de modo adequado na produção do texto. O vocabulário é explorado de forma contextualizada.
Guia de 2011⁵⁹	<p>As capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção, entre outras, são:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) conceituar linguagem, língua, código, interlocutor, variedade lingüística, texto, discurso, fonema, letra; b) observar aspectos da língua em uso quanto à variação lingüística; c) apropriar-se das regras notacionais da língua; d) conceituar e identificar as classes de palavras; e) verificar a função semântico-estilística das classes de palavras em textos diversos; f) verificar a função semântico-estilística dos termos da oração; g) dominar a sintaxe da língua; h) pontuar adequadamente um texto. <p>Dois perspectivas são adotadas no trabalho com os conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. transmissiva — na seção A Língua em Foco, há longas explanações acerca do conteúdo estudado, seguidas de exercícios de fixação; 2. reflexiva e discursiva — na seção Semântica e Discurso, há análise dos conteúdos em estudo, com ampliação e observação do uso, em função de aspectos relevantes dos gêneros. Há uma ênfase desnecessária na descrição de regras e categorias, na perspectiva da gramática normativa. Entretanto, os usos e efeitos de sentido gerados pelas estruturas lingüísticas são trabalhados com propriedade.
Guia de 2014	No eixo dos conhecimentos lingüísticos, o trabalho abrange os conteúdos da tradição gramatical juntamente com conhecimentos do âmbito textual e discursivo. No estudo da gramática, possibilita-se ao aluno a observação e a análise do conceito em foco, formaliza-se a conceituação e propõem-se exercícios de aplicação. As formas e as estruturas morfossintáticas são analisadas também quanto à sua função na construção do texto e quanto ao seu valor semântico e seus efeitos enunciativos no contexto de determinado discurso. A pontuação é trabalhada em relação à frase e ao discurso; a ortografia, a acentuação, bem como questões referentes à pronúncia são tratadas em seção específica. As atividades desse eixo partem de um texto (tirinha, anúncio, poema), que é explorado como fonte de exemplos, mas também é contemplado como texto em questões que demandam compreensão e, quase sempre, análise da relação entre linguagem e contexto comunicativo. A abordagem mescla momentos transmissivos e reflexivos; as atividades demandam tanto identificação e classificação de formas e construções sintáticas quanto análise de efeitos de sentido suscitados pelo emprego de recursos lingüísticos.

Fonte: Textos transcritos dos Guias de LD do PNLD (BRASIL, MEC / SEB, 2004, p. 193-194; 2007, p. 147; 2010, p. 116; 2013, p. 88-89).

Os textos transcritos no quadro 12 são complementados, em parte, pelas avaliações presentes no quadro 13. Salientamos a diferença de avaliação em relação aos conhecimentos

⁵⁹ Nesta edição, houve uma abordagem diferenciada de análise de cada eixo. Optou-se por discriminar os conteúdos de ensino de acordo com cada ano escolar (6º, 7º, 8º e 9º). Reproduzimos somente a seção em que estava presente a análise, para se manter coerência com a seção respectiva das outras edições dos Guias de LD.

linguísticos, ora considerados adequados e até mesmo elogiados pela abordagem interativa para com a língua, oferecendo atividades estimulantes à reflexão acerca dos componentes do sistema linguístico em situações de uso, em situações de discurso; ora considerados desarticulados dos outros eixos, com excessos de atividades descritivas e/ou prescritivas etc.

Tendo em vista esse descompasso, traçamos duas hipóteses, numa tentativa de explicá-lo. A primeira é a de que houve um refinamento no olhar dos avaliadores do PNLD no decorrer dos anos, que passaram a entender mais profundamente o tratamento discursivo da linguagem, isto é, em decorrência de uma melhor compreensão da teoria, os pareceristas mudaram suas perspectivas de análise. A segunda hipótese é a de que o livro didático em foco – *Português: linguagens* – tem passado por modificações, devido a comparações com outras obras avaliadas pelo PNLD e também à necessidade de se manter atualizado e coerente com os critérios do PNLD.

Nossa análise evidencia que o PNLD segue uma trajetória de contínua revisão acerca dos modos de avaliar os LDs. Seria justo pensar que há um entendimento, por parte da própria equipe do PNLD, de que a perspectiva adotada pelo programa influencia – ou pode influenciar – as concepções de ensino-aprendizagem apresentadas nos LDs e, conseqüentemente, dada a importância que esse material tem em nossa sociedade, aquelas praticadas em sala de aula.

Os princípios, que são base para a configuração dos critérios sob os quais as análises são feitas, não foram significativamente alterados. Apenas se acrescentaram, a partir do PNLD 2008, dois princípios; um relativo à fruição estética dos textos literários; outro relativo à valorização da diversidade linguística. Os outros princípios foram mantidos, pois, acredita-se, a eles subjaz o objetivo último da educação em língua portuguesa, que é o desenvolvimento de competências e habilidades para que o estudante possa ser sujeito de sua prática de interação linguística, ciente dos usos que se fazem e recursos de que se pode valer para (re)significar as experiências.

Já os critérios específicos seguem uma dinâmica em que alterações mais substanciais ocorrem num intervalo de duas em duas edições, isto é, de um lado estão os Guias de 2005 e 2008 com menos diferenciações entre si, e, de outro lado, os Guias de 2011 e 2014. Percebem-se reformulações, no decorrer dos anos, com releituras de *como* se apresentar critérios que são

específicos ao eixo conhecimentos linguísticos. Isso quer dizer que há atenção aos problemas que desse eixo decorrem, seja pela força da tradição, que faz com que abordagens antiquadas e irrelevantes permaneçam nos LDs, seja pelas dificuldades em se entender ou conceber propostas de trabalho que fujam àquelas abordagens.

A preocupação com o eixo em foco pode ser concluída se considerarmos as modificações ocorridas nos critérios que embasam as análises de *como* se atingir os objetivos em relação aos conhecimentos linguísticos no PNLD, conforme explicitado no quadro 5 desta pesquisa. Lá, observa-se que, da edição do PNLD 2005 até a do PNLD 2011,⁶⁰ foram feitas reelaboraões que encaminham especial atenção ao estudo da variação linguística e da variante de prestígio e um trabalho abrangente com os conhecimentos linguísticos, em situações de uso e articulados com os outros eixos. Esta última recomendação sinaliza a hipótese de que, com o passar dos anos, mudam-se os modos de olhar para o que seria o trabalho enunciativo / discursivo com os componentes do sistema da língua. Isso não quer dizer que antes não se sabia o que era abordagem enunciativa ou discursiva, mas indica que aplicar a teoria a práticas de ensino-aprendizagem a propostas concretas de análise linguística não é nem algo que se possa proceder automaticamente, nem que se dê sem o ônus da desconfiança por parte dos que insistem na permanência de um modelo já antiquado, incoerente com os avanços da linguística.⁶¹

O refinamento no modo de compreender a teoria acaba por refletir o que, mais tarde, se observaria na ficha de avaliação do PNLD 2014 – quadro 11 – em que há uma proposta de análise integrada dos componentes do eixo. Observando o panorama feito, tendo como base o PNLD, pode-se ver que do Guia de 2005 a 2014, as mudanças ocorridas nas fichas de avaliação engendram mudanças no modo de analisar os LDs e também na condensação dessas análises, visíveis nas resenhas. Se de 2005 a 2011 as fichas vinham com discriminações

⁶⁰ O PNLD 2014 não altera os critérios e objetivos observados no PNLD 2011 em relação ao trabalho com os conhecimentos linguísticos. Por isso, dissemos até o PNLD 2011. O mesmo não vale para a ficha de avaliação, que consideramos ser a do PNLD 2014 uma maturação das ideias presentes nas outras fichas, por não se propor uma análise sujeita a entendimentos fragmentados do que seriam os pontos importantes a serem considerados.

⁶¹ Entram em cena, no caso, fatores de ordem editorial e mercadológica, que, embora importantes, fogem aos nossos propósitos; proceder à análise de implicações da influência de editoras de LDs sobre os conteúdos e abordagens privilegiados está no caminho inverso ao que objetivamos. Ou seja, importa discutir em que medida as propostas da academia, da ciência, podem ser vistas no que se propõe como conteúdo de ensino de língua portuguesa. Qual o impacto elas teriam, ao serem, de algum modo, reverberadas pelos documentos oficiais, no que se oferece como proposta desse ensino? Por isso, julga-se que as editoras, embora tenham papel importante num contexto mais amplo, figuram – ou deveriam figurar – como coadjuvantes no processo teórico e pedagógico.

devidamente segmentadas e passíveis de marcação, com, por exemplo, (1) para presença de determinado conteúdo e/ou abordagem e (0) para ausência, em 2014, esse procedimento não se repete. O fato de se “marcar” presença e ausência de quesitos pode levar a uma compartimentação de saberes que, por um lado, tende a configurar-se como recurso de objetividade e rigor científico. Por outro lado, entretanto, tende a relegar a um segundo plano a visão do todo, da integração entre conteúdo de ensino-aprendizagem, metodologia de abordagem desses conteúdos, e atividades oferecidas. Então, a nova organização da ficha de avaliação do PNLD 2014 faz concluir que há um entendimento diferenciado de análise sobre o que se ensina e como se ensina o que se ensina; justamente porque se aprimora a própria compreensão dos conceitos que foram base para elaboração do PNLD e de como, efetivamente, eles se aplicam – podem ser aplicados – via LDP.

Tudo isso reforça nosso interesse em compreender como é feito o trabalho no eixo dos conhecimentos linguísticos no LD selecionado, como são as atividades propostas, como elas se articulam com os outros eixos; enfim, como elas estimulam a reflexão sobre a linguagem e contribuem para o desenvolvimento da proficiência. A partir daí acreditamos que estarão traçadas importantes contribuições para se verificar o efeito da abordagem discursiva sobre a linguagem nos objetos de ensino-aprendizagem, que são oferecidos aos alunos via LDP.

3.2. ANÁLISE 2: A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

Esta seção traz, primeiramente, uma análise da seção do Manual do Professor destinada à gramática, “O ensino da língua”, apresentando seus pressupostos teóricos e propostas de trabalho com os conhecimentos linguísticos, bem como as indicações bibliográficas como fonte de identificação da perspectiva teórico-metodológica explicitada e/ou implícita. Depois, analisamos a coleção quanto às cinco questões elaboradas no Capítulo 2, a partir da categoria “sujeito”, que organizamos da seguinte maneira: (a) Como é o modo de apresentação dos conteúdos gramaticais e qual a perspectiva metodológica adotada? (b) Os objetos de ensino privilegiados estão em nível frasal, textual, discursivo? (c) O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos é feito de forma epilinguística ou metalinguística? (d) Há articulação entre o eixo dos conhecimentos linguísticos e os outros eixos?

Sempre que conveniente, foram reproduzidos exemplos de como determinados conteúdos são propostos no livro didático; também buscamos observar a coerência entre os referenciais teórico-metodológicos afirmados no MP e os efetivamente praticados nos LDs do aluno. Além disso, a análise apresenta reflexões sobre as possíveis implicações do que foi observado no LD para o ensino-aprendizagem.

3.2.1. Análise da seção do Manual do Professor “O ensino da língua”: pressupostos teóricos e propostas de trabalho efetivadas no Livro do Aluno

A proposta para o ensino de língua portuguesa declarada no MP encaminha-se sempre pelos mesmos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a confecção da coleção desde a primeira edição que passou pelo processo avaliatório do PNLD. A coleção afirma uma perspectiva de alargamento dos horizontes dos estudos da linguagem, em consonância com os avanços da linguística e da análise do discurso, sem desconsiderar a gramática normativa, que traz conceitos “essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 4).⁶² O ensino de português é concebido como aquele calcado na

⁶² Todas as citações presentes nesta seção 3.2.1, em relação a Cereja e Magalhães, são constantes do Manual do Professor, que se apresenta como apêndice dos volumes de cada ano escolar.

integração dos eixos da leitura, produção textual e reflexão sobre a língua, numa perspectiva textual e enunciativa. De acordo com o texto da coleção,

a renovação do ensino de língua, e principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos históricos e culturalmente adquiridos (...). O esforço desta obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam a ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 4).

De fato, se atentarmos para a bibliografia recomendada,⁶³ veremos que há nela referências comuns àquelas que orientam os documentos oficiais, como os PCN e o PNLCD. Isso significa que a coleção está atenta às concepções de linguagem que colocam o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno como ponto mais importante no ensino de língua portuguesa.

Quanto às atividades propostas, há o entendimento de que a metalinguagem é praticada com fins de aplicação discursiva. Por exemplo, “para tratar da coesão textual, é necessário que o aluno tenha conhecimentos mínimos a respeito de pronomes, advérbios e conjunções. Esses conceitos não são, pois, um fim em si, mas um meio para reflexões linguísticas mais produtivas” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 14).

Em todas as edições, o Manual do Professor destaca o tratamento discursivo da linguagem, ou seja, considera a importância da análise da linguagem no domínio do texto, em situações concretas de realização. Nesse sentido, a coleção considera que a língua “não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e de atuar sobre o outro” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p.12). O trabalho com a gramática é abordado como uma conjugação de perspectivas, contemplando aspectos

relacionados tanto à gramática normativa – seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) – quanto à gramática de uso (que, por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso). (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p.12).

⁶³ São citados autores como Mário Perini (*Gramática Descritiva do Português*), Rodolfo Ilari (*A linguística e o ensino de língua portuguesa*), Maria Helena de Moura Neves (*Gramática na escola*), Carlos Franchi (*Mas o que é mesmo gramática*), Mikhail Bakhtin (*Marxismo e Filosofia da linguagem*).

Para isso, a coleção julga importante que o trabalho com a linguagem seja feito de modo a propiciar ao aluno elementos para que ele passe a operar efetiva e conscientemente a língua, por meio de uma metodologia que considera a construção do conhecimento, ou seja, a perspectiva metodológica da construção/reflexão, que expõe ao aluno determinados fatos linguísticos para que ele observe, depreenda suas regras de realização, sistematize e, posteriormente, verifique se houve a apreensão do conteúdo, com a prática de exercícios.

Por fim, cabe destacar que o objetivo declarado da seção dedicada ao tratamento dos conhecimentos linguísticos na coleção *Português: linguagens* é o de constituir “uma resposta aos anseios de professores, escolas, vestibulares e propostas curriculares de vários Estados que, diante da constatação da insuficiência do antigo modelo descritivo-classificatório, já vêm adotando essa nova abordagem” (CERJA & MAGALHÃES, 2012, p.15). Ou seja, a coleção revela que está consciente de que se espera que nela haja propostas de análise e reflexão linguística e não meramente tarefas de identificação e metalinguagem por si só.

A própria coleção traz um exemplo do que seria trabalhar aspectos gramaticais no texto, entendido como unidade de sentido e como discurso. Na seção “O Ensino da língua”, do MP, o texto “Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio”⁶⁴, presente em todos os volumes de todas as edições da coleção, faz uma reflexão sobre o momento em que a linguística passa a integrar o currículo do curso de Letras e provoca um “mal-estar criado pelo hiato existente entre a prática de ensino de língua materna nas escolas e as pesquisas linguísticas em âmbito acadêmico” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 39). Após a contextualização de como foi se estabelecendo o relacionamento problemático entre as teorias acadêmicas e as práticas docentes, há um exemplo de proposta do que poderia ser o “chamado ensino de gramática no texto na escola” (*ibid.*, p.43). Para isso, foi apresentado o poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, que transcrevemos a seguir:

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

⁶⁴ BASTOS, N. B. (Org.) *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: IP-PUC/Educ, 2002.

Devagar... as janelas olham.
 Eta vida besta, meu Deus. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 41).

A coleção critica práticas de ensino de gramática que utilizam o texto como suporte para exercício da metalinguagem, o que, segundo o texto, trata-se de “ensino contextualizado de gramática”, já que o texto não é considerado como objeto de ensino em suas várias dimensões contextuais. Essa prática seria “uma roupagem diferente de uma velha prática escolar, conhecida como gramática da frase” (*ibid.*, p. 41).

Diferentemente disso, o estudo de gramática no texto supõe, de acordo com o MP, uma leitura “na perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção” (*ibid.*). O texto do MP sugere, por exemplo, um trabalho com o emprego dos artigos, destacando o fato de que não se utilizou de artigos na primeira estrofe, ao passo que na segunda e na última estrofes, sim. No caso da primeira estrofe, a não utilização dos artigos leva a uma generalização dos substantivos empregados, como se, “num movimento rápido de uma câmera cinematográfica, se apreendesse uma visão global e dinâmica de uma cidadezinha do interior” (*ibid.*, p. 42). Essa dinamicidade do movimento não abre, conforme o texto aponta, espaço para uso de artigos, nem de adjetivos. O contrário ocorre na segunda estrofe, em que se pode ver “um movimento diferente da câmera, que seleciona alguns dos elementos da paisagem e os focaliza” (*ibid.*, p. 42), embora não os individualize: são apenas um homem qualquer, um cachorro qualquer e um burro qualquer. Ainda que tenhamos resumido a análise feita, ela dá uma dimensão do que é considerado um trabalho que se utiliza da metalinguagem, mas como ferramenta de acesso ao sentido do texto. Diante disso, o olhar que lançamos sobre as subquestões de análise elaboradas buscam encontrar coerência com esse tipo de perspectiva de análise linguística.

3.2.2. Subquestões procedimentais de análise: a categoria “sujeito” como exemplo de trabalho recorrente na coleção

Para verificar os procedimentos adotados na coleção quanto (a) aos modos de apresentação e encaminhamentos metodológicos dos conhecimentos linguísticos; (b) à abordagem dos objetos de ensino privilegiados: estão em nível frasal, textual ou discursivo? (c) ao tratamento dado aos conhecimentos linguísticos: metalinguístico ou epilinguístico? e (d) à articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os outros eixos de ensino da língua – leitura,

produção de textos e oralidade – selecionamos a categoria sintática “sujeito”. Essa escolha se deu por ser o sujeito uma categoria que instaura a subjetividade nas manifestações linguísticas, em nível sintático, e que atua, muitas vezes, como elemento responsável por elos coesivos na materialidade textual, sendo, por isso, de relevância no desenvolvimento das habilidades de textualização⁶⁵ do aluno. Além disso, ao escolher essa categoria, consideramos também que a própria coleção se refere a problemas conceituais no trabalho com essa categoria e com os advérbios:

Sabemos que muitos conceitos da gramática normativa como sujeito e advérbio, entre outros, são discutíveis e requerem uma revisão urgente por parte dos especialistas, como demonstra com propriedade o professor Mário Perini em sua *Gramática descritiva do português* (São Paulo, Ática, 1996). Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem acabado, preferimos trabalhar com categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer crítica ao modelo. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 6).⁶⁶

Conforme a linha teórica desta pesquisa, qual seja, a concepção sócio interacionista de língua/linguagem, o sujeito torna-se uma categoria importante para o estudo na escola para que o aluno perceba a atividade de construção de sentidos e de efeitos de sentido, que não é neutra, sobre os fatos que se quer descrever. Franchi (2006) ensina, nesse sentido, que há critérios variáveis para se chegar a respostas “certas” sobre o que é e o que não é sujeito, a depender dos contextos de enunciação. Importa, pois, que ao aluno sejam evidenciados alguns dos “diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista” (FRANCHI, 2006, p. 61).

A definição do “sujeito” é multifatorial e abrange aspectos que devem ser considerados caso a caso, em termos escalares de prototipicidade. Segundo PONTES (1986), o sujeito pode ser identificável e definido, portanto, a partir de casos típicos. Ela cita como exemplos as sentenças “O menino chutou a bola” ou “O menino correu”, em que os traços definidores são: agente e tópico, sendo que a posição pré-verbal e a concordância “são as contrapartes formais correspondentes à categoria sintática de sujeito” (PONTES, 1986, p. 277). São esses traços

⁶⁵ A textualização é uma habilidade que está presente no saber linguístico das pessoas. Costa Val (2004) explica que essa habilidade é também processual e que há fatores que, sendo parte do conhecimento textual dos falantes, constituem o que se entende por textualidade – isto é, o que faz com que um texto seja um texto e não um amontoado de palavras quaisquer. A linguista retoma Beaugrande e Dressler (1981) e elenca os sete fatores constitutivos da textualidade, quais sejam: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (cf. COSTA VAL, 2004). Trata-se de uma habilidade que integra conhecimentos sobre a linguagem, pois participa diretamente dos usos linguísticos que o aluno faz cotidianamente. Aprimorar essa habilidade deve ser, pois, objetivo da educação linguística e reflexão sobre o que fazem os elementos do sistema da língua nesse contexto é o motivo de se estudar língua na escola.

⁶⁶ Referente ao texto do Manual do Professor.

que fazem com que a definição de sujeito elaborada seja a do sujeito típico. Isso não quer dizer, no entanto, que essa seja a única possibilidade de definição de sujeito. Referir à prototipicidade implica o reconhecimento de que há traços que não são típicos, e, mesmo assim, existem e apresentam características passíveis de categorizar determinados sintagmas nominais como sujeitos. Pontes (*ibid.*) mostra, por exemplo, que, em “O rádio estragou o ponteiro”, “João operou o estômago” e “Eu escorreguei o pé”, não temos casos de sujeito prototípico, mas, ainda assim, há características que se aproximam da definição prototípica.

O SN inicial destas orações ou se refere a ser humano (mais alto grau na escala de agentividade e topicalidade) ou se refere ao todo em vez da parte (ver escala de topicalidade de Van Dijk). (...) Há, portanto, uma gradação tanto na agentividade quanto na topicalidade. O importante é que quando o falante escolhe colocar o SN na posição pré-verbal, ele tem a intenção de mostrar que aquele referente é sujeito, ou seja, é tópico ou agente, ou ambos, em graus variáveis. (PONTES, 1986, p. 277).

Com isso, vemos que não se trata de uma questão simples, mas, nem por isso, ela não deve ser objeto de ensino na escola. O problema é assumi-la como um conceito discreto, “encaixável” em definições categóricas, sendo que, na realidade dos usos da língua, há casos que fogem a visões categóricas, à visão clássica. Ainda, para Pontes (1986) a escola, muitas vezes, solicita ao aluno o reconhecimento de sujeito em casos que são atípicos. Há, então, uma incoerência – oferecem-se conceitos típicos para se operar com casos atípicos, como, por exemplo, “Vendem-se casas”, em que o sujeito está de modo atípico, numa construção que contraria a própria intuição linguística do aluno – que em nada auxilia o aluno a reconhecer na língua da escola a sua língua.

Na coleção de LD em análise, *Português: linguagens*, a categoria sintática “sujeito” começa a ser abordada, sempre no volume referente ao 7º ano – 6ª série – na seção “A língua em foco”, logo após a introdução do conceito de morfossintaxe, em que se faz uma explicitação sobre como se dá a relação entre a seleção de palavras – nível morfológico – e a combinação entre elas – nível sintático. Abordar a relação entre morfologia e sintaxe trata-se de uma estratégia interessante, porque permite ao estudante perceber que as divisões e/ou categorizações dos elementos linguísticos têm uma razão de ser e não são apenas etiquetas dadas pelos gramáticos ou pelos professores e que precisam ser decoradas. A partir daí, a função “sujeito” começa a ser trabalhada da seguinte maneira: primeiramente, expõe-se o estudo dessa categoria em sua relação com o predicado, sob a rubrica “sujeito e predicado”. Em seguida, são abordados os “tipos de sujeito”, em que são conceituados: sujeito simples, composto e desinencial. Isso ocorre, em todas as edições, na Unidade 2, abrangendo o 1º e 2º capítulos do

volume do 7º ano – 6ª série. Depois, o trabalho continua no 8º ano – 7ª série – em que se inicia a abordagem do “sujeito indeterminado”, no primeiro capítulo da Unidade 1, à qual se segue “a oração sem sujeito”, no segundo capítulo da mesma Unidade 1. Do mesmo modo como acontece com todas as categorias morfológicas e sintáticas na coleção, o sujeito é explorado nos quatro tópicos em que se divide a seção destinada aos conhecimentos linguísticos⁶⁷. Por isso, analisamos como o estudo do sujeito se dá em todos eles.

Observar as tantas divisões da seção “A língua em foco” se mostra relevante, já que essa opção metodológica poderia contribuir para a compartimentação exagerada, sugerindo que há conteúdos que são exclusivamente gramaticais – no sentido de serem estudados independentemente de esferas discursivo/textuais – e outro que é exclusivamente textual – no sentido de que o texto não teria o componente gramatical – por exemplo; algo que vai na contramão do que a própria coleção indica, ao pontuar que o lugar de estudo da língua é justamente nas “situações concretas de comunicação”.

Uma hipótese que podemos levantar para tal opção seria a necessidade de a coleção manter-se afinada à cristalizada concepção de linguagem/língua como sistema organizado e organizável nos moldes da GT, de reproduzir a tradição que moldou a escolarização da língua portuguesa. Isso quer dizer que não abordar todas as divisões e subdivisões da GT poderia trazer um estranhamento demasiado a ponto de a coleção não ser aceita pelos docentes, pelos diretores de escolas, pelos pais e talvez pelos próprios alunos. Se for assim, é preciso ciência de que proceder desse modo contraria algumas afirmações do próprio texto do MP, pois a coleção reforça que o objetivo de suas atividades é propiciar aos alunos observação dos fatos da língua em situações concretas de interação verbal.

Daqui para frente, então, apresentamos como a categoria sujeito é trabalhada nas várias edições da coleção *Português: linguagens*, trazendo exemplos para evidenciar as categorias de análise selecionadas. Muitas vezes, as edições não trazem nenhuma diferença ao apresentar o sujeito, por isso fazemos uma análise mais global, assinalando quando há diferenças entre edições. Ainda, a título de organização, segmentamos as subquestões formuladas em (a), (b), (c) e (d), porém isso não significa que a análise será feita de modo fragmentado e/ou estanque,

⁶⁷ A alínea (a), referente à subquestão de análise “Modos de apresentação e encaminhamentos metodológicos dos conhecimentos linguísticos” traz a seção “A língua em foco” da coleção e detalha todos esses quatro tópicos.

isto é, pode ser que, ao analisar uma dessas questões, seja necessário tecer comentários que abrangem outras subquestões.

(a) Modos de apresentação e encaminhamentos metodológicos dos conhecimentos linguísticos: a seção “A língua em foco”

Na observação do modo de apresentação dos conteúdos e das atividades referentes aos conhecimentos linguísticos da coleção *Português: linguagens*, fica claro que a opção da coleção é trazer os conteúdos em uma seção específica, “A língua em foco”, em todas as quatro edições em estudo. Outra questão que fica clara é a metodologia de ensino. A coleção busca privilegiar o trabalho de construção pelo aluno. Essa tendência fica evidenciada pela própria rubrica de um dos tópicos dessa seção: “Construindo o conceito”. Isto é, trata-se da tendência metodológica da construção/reflexão. Há, no entanto, momentos em que a tendência da transmissão também ocorre, quando, por exemplo, se trabalham aspectos normativos, como concordâncias, flexões etc. e momentos de alternância de tendências, vivência e uso situado. Portanto, há a combinação de metodologias a depender do conteúdo a ser abordado.

A seção “A língua em foco” se organiza pelos tópicos (1) “Construindo o conceito”, (2) “Conceituando”, (3) a categoria gramatical estudada “Na construção do texto” e (4) “Semântica e Discurso”. O primeiro, “Construindo o conceito”, e o subsequente, “Conceituando”, são organizadores dessa metodologia que combina tendências de construção/reflexão – algumas vezes vivência – e transmissão, pois a coleção propõe atividades de leitura, observação, levantamento de hipóteses, comparação etc. sobre o conteúdo a ser estudado e, posteriormente, oferece a sistematização do que foi visto. O terceiro tópico traz alguma categoria gramatical aplicada à “construção do texto”; por exemplo, quando o conteúdo estudado é adjetivo, o tópico recebe a rubrica “O adjetivo na construção do texto”. De acordo com o texto do MP, o objetivo desse tópico é analisar como determinados elementos gramaticais atuam na organização e na construção de sentidos. Para isso, as atividades propostas pretendem fazer destacar a “função semântica e estilística” da categoria estudada e não “simplesmente constatar” seu emprego (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 14)⁶⁸.

⁶⁸ Referente ao Manual do Professor.

O último tópico em que é dividida a parte “A língua em foco” é “Semântica e discurso” – nas edições referentes aos PNLDs de 2008, 2011 e 2014 – e/ou “Linguagem e interação” – na edição referente ao PNLD 2005. Embora apresente essa diferença de nomenclatura, esse tópico tem o mesmo objetivo em todas as edições, conforme constatamos no Manual do Professor, em que há a informação de que este é o lugar para explorar o conteúdo gramatical pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso. Há ainda o “Contraponto”⁶⁹, que é a rubrica dada a boxes que cumprem a função de explicitar ao aluno problemas com algumas definições da gramática tradicional, como sujeito e advérbio, por exemplo, que os autores reconhecem ser necessária uma abordagem reflexiva, embora se tenha preferido a abordagem “consagrada”, pela “falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 13)⁷⁰.

Como observado, em todas as edições, o tópico “Construindo o conceito” traz um pequeno texto, que pode ser um poema, uma canção etc. Também podem ser observados casos em que o encaminhamento conceitual é feito por meio de comparação de situações vivenciadas pelos estudantes. Por exemplo, a coleção propõe que os estudantes escolham amigos para montar um time de futebol/vôlei/basquete e/ou preparem uma campanha de doação de livros. A partir daí, é traçada uma comparação entre esse tipo de escolha e aquelas que realizamos com a linguagem ao selecionarmos palavras e realizarmos combinações entre elas. Essa tentativa de se estabelecer a comparação entre o trabalho com a linguagem e as atividades práticas do cotidiano dos estudantes é uma estratégia interessante para evidenciar que as divisões e/categorizações dos elementos linguísticos têm uma razão de ser e não são apenas etiquetas dadas pelos gramáticos ou pelos professores.

Na edição do PNLD 2005, foi apresentado o poema “É preciso fazer sinal ao motorista”, de Raymond Queneau, seguido de quatro questões. O exemplo 3, a seguir, explicita a observação sobre o procedimento metodológico, que combina tendências reflexão/construção e transmissão. Nesse aspecto pudemos verificar que o trabalho com a pretendida construção e sistematização parece se esgotar prematuramente, o que acaba por fazer destacar os momentos de transmissão de conteúdo e não de reflexão/construção.

⁶⁹ Os boxes do “Contraponto” não estão presentes nas coleções referentes aos PNLDs de 2005 e 2008.

⁷⁰ Referente ao Manual do Professor.

Exemplo 3 – Construindo o conceito do “Sujeito e Predicado” – PL/PNLD 2005

■ SUJEITO E PREDICADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o poema a seguir, do poeta francês Raymond Queneau:

É PRECISO FAZER SINAL AO MOTORISTA

A senhora esperava o ônibus.
 O senhor esperava o ônibus.
 Passa um cachorro preto que manca.
 A senhora fica olhando o cachorro.
 O senhor fica olhando o cachorro.
 Nesse meio tempo o ônibus passou.

(In: José Paulo Paes, seleção e tradução. *Ri melhor quem ri primeiro — Poemas para crianças (e adultos) inteligentes*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 46.)



- No ponto de ônibus, duas pessoas esperam o ônibus.
 - Que fato chama a atenção dessas pessoas e as distrai? *O fato de passar um cachorro preto mancando.*
 - Por que o título desse poema também poderia ser sua conclusão?
Porque é uma espécie de explicação do que aconteceu: as pessoas ficaram olhando o cachorro e se esqueceram de dar o sinal para o motorista do ônibus.
- Na oração “A senhora esperava o ônibus”, o verbo está no singular. Como ficaria o verbo nas construções a seguir?
 - A senhora e o senhor (esperar) o ônibus. *esperavam*
 - Os senhores (esperar) o ônibus. *esperavam*
- As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais: um que informa de quem ou do que se fala, chamado **sujeito**; e outro que apresenta informações sobre o ser de que se fala, chamado **predicado**.
 Na oração “O senhor esperava o ônibus”:
 - A respeito de quem se fala alguma coisa? *A respeito de o senhor.*
 - Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser? *esperava o ônibus.*
- O sujeito apresenta como **núcleo** (palavra mais significativa, mais importante) um substantivo ou um pronome ou uma palavra substantivada. Já o predicado sempre apresenta verbo, que geralmente é seu núcleo. Em “O senhor esperava o ônibus”:
 - Qual é o núcleo do sujeito? *senhor*
 - Qual é o núcleo do predicado? *esperava*

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2005 (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p. 91).

O exemplo 3 mostra o poema de José Paulo Paes como ponto de partida para “construir o conceito” de sujeito e predicado. A primeira questão pode disparar um trabalho interpretativo com o poema “É preciso fazer sinal ao motorista”, o que, em tese, indicaria a consecução de uma proposta atenta a um trabalho reflexivo, tal como apresentada pela coleção no MP. No entanto, o trabalho com o processo de construção de sentido no texto é abortado a partir da segunda questão. O procedimento que se concretiza nas outras três questões é predominantemente transmissivo, pois essas visam apenas levar o aluno a categorizar quem é sujeito e qual é o predicado.

O mesmo encaminhamento metodológico ocorre também na conceituação do sujeito e do predicado nas edições do PNLD de 2008, 2011 e 2014, em que o foco na

transmissão/aquisição da metalinguagem adquire maior relevância. Nas edições de 2008 e 2011, a coleção apresenta o mesmo texto “Piscou levou”, publicado em “O livro dos recordes do Super”, e, na edição do PNLD 2014, a canção “Vermelho”, de Vanessa da Mata – ver Anexo 3. A partir do tópico “Conceituando”, que sistematiza a construção do conceito, há a retomada de alguma frase do texto apresentado no tópico anterior – “Construindo o conceito” – e a apresentação da definição, em *boxes*, das categorias sujeito e predicado.

Sujeito é o termo da oração:

- que informa de quem ou de que se fala;
- com o qual o verbo geralmente concorda.

Predicado é o termo da oração que:

- geralmente apresenta um verbo;
- está em concordância com o sujeito;
- contém uma informação a respeito do sujeito.

Morfossintaxe do sujeito

O sujeito pode apresentar como núcleo:

- um substantivo:

O **homem** esperava o ônibus.

- um pronome:

Eles esperavam o ônibus.

- uma palavra substantivada:

Esperar é muito cansativo. (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p. 92).

As definições apresentadas são as mesmas em todas as edições analisadas, alterando-se somente as frases tomadas como exemplo da morfossintaxe do sujeito, que, vale dizer, são relacionadas tematicamente com os textos apresentados, mas não estão necessariamente presentes neles.

Segundo Neves (1990a), investir nesse tipo de explicitação, isto é, retirando-se frases do seu lugar mesmo de ocorrência – o texto – ou simplesmente as criando, é, por si, algo que atua na contramão de abordagens que consideram a construção discursivo-textual. É preciso que se veja, no contexto real de utilização, quais são os efeitos propiciados pela escolha, por exemplo, de se usar uma expressão definida, um sintagma nominal, para demarcar o sujeito – aí, o núcleo substantivo – ou retomá-lo por um pronome. Do modo como a coleção propõe a construção do conceito e sua sistematização, não é possível atestar uma coerência com o que é dito no MP.

Após esse momento de sistematização – feito por meio de uma definição explicitamente enunciada, o que caracteriza uma opção pela transmissão –, ainda no tópico “Conceituando”, a coleção propõe a prática de exercícios estruturais, sem atenção aos sentidos construídos no

texto. Assim, o objeto de ensino privilegiado – embora essa seja uma outra subquestão, não há como ignorar o fenômeno aqui, pois não queremos correr o risco da superficialidade – está no limite da frase, mesmo que haja um texto – poema, quadrinhos. Isso porque, como mostra o exemplo 4, as instruções priorizam a identificação dessas categorias em frases dos textos e não há o trabalho interpretativo, como, por exemplo, a relevância da marcação do sujeito “você” na prática da edição referente ao PNLD/2014, como recurso de construção do humor na tirinha, pois é a reafirmação do sujeito uma das estratégias da hipnose pretendida pela personagem, isto é, justamente pela auto-referência que a palavra “você” poderia significar no contexto, o procedimento hipnótico acaba se revertendo sobre a própria personagem. Vejamos o texto:

Exemplo 4 – Conceituando o “Sujeito e Predicado” – Exercício PL/PNLD 2014

Leia a tira abaixo, de Lucas Lima, e responda às questões de 1 a 3.



(Nicolau – Primeiras histórias. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 19.)

1. Nas frases dos balões dos três primeiros quadrinhos, o sujeito das frases é o mesmo? *Sim: é você.*
2. Se a personagem não tivesse interrompido a segunda frase do 3º quadrinho, “você...”, que termo a completaria: um sujeito ou um predicado? *Um predicado.*
3. A historinha da tira poderia ter uma moral. Qual dos provérbios abaixo seria o mais adequado para encerrar essa história?
 - a) Quem espera sempre alcança.
 - b) O feitiço virou contra o feiticeiro.
 - c) Em terra de cego, quem tem um olho é rei.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2014 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2012, p. 83).

O exemplo 4 mostra que o texto aparece como o pretexto para ressaltar a existência das categorias, mas não é dada atenção específica ao uso que se faz do sujeito e do predicado no contexto da tira. As edições referentes aos PNLDs de 2011 e 2014 propuseram exatamente a mesma atividade – Exemplo 4 – enquanto que, nas edições referentes aos PNLDs de 2005 e 2008, as atividades tinham como proposta que os alunos criassem ora sujeitos para determinados predicados, ora predicados para determinados sujeitos, estando, portanto, essas atividades, portanto limitadas ao nível frasal.

Na edição referente ao PNLD de 2008, há também um poema para que se proceda à identificação das categorias, num procedimento de fixação do conteúdo que foi transmitido, isto é, com a prática da metalinguagem, sem que ela seja meio para a reflexão dos sentidos criados no texto. Na sequência, aparecem outras atividades ainda para fixação dos conteúdos aprendidos, que se restringem ao nível da frase, mesmo que haja um texto, utilizado como “suporte” para a identificação das categorias nas frases.

Há alguns objetos de ensino que são problemáticos para um procedimento em que não esteja presente a transmissão. Além disso, não se trata de um procedimento condenável de antemão. Para tratar do conceito de “oração sem sujeito”, por exemplo, todo o percurso começa, mais uma vez, com a “construção do conceito”, por meio de um texto – tirinha e/ou cartum – e a sistematização, em que se define a “Oração sem sujeito é aquela em que a declaração expressa pelo predicado não é atribuída a nenhum ser” (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p. 42). Também são apresentados, em todas as edições, os verbos impessoais principais, segundo a coleção:

- os que indicam **fenômenos da natureza**: chover, nevar, trovejar, anoitecer, fazer (frio, calor), entardecer, etc. (...)
- o verbo **haver** com o sentido de “existir”(…)
- os verbos **fazer, haver e ir**, quando indicam tempo decorrido (...)
- o verbo **ser**, quando indica tempo (...).(CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p. 42; negrito dos autores).

Como se trata de uma questão específica de algumas línguas, inclusive da língua portuguesa, difícil, portanto, de se proceder a uma metodologia que se exima da transmissão, a coleção tenta demonstrar a função e/ou aplicabilidade de um verbo impessoal, que é plausível com a abordagem inovadora do ensino da gramática.

A atividade reproduzida no exemplo 5, que apresenta questões sobre o texto “Quiprocó”, está presente nas edições referentes aos PNLDs de 2008, 2011 e 2014 e mostra essa tentativa de abordagem metodológica sob a perspectiva da reflexão/construção. Na edição referente ao PNLD 2005, também é apresentado um poema e a metodologia de trabalho é a mesma⁷¹ – ver Anexo 4. O poema “Quiproquó”⁷² é de Armênio Vieira, poeta africano de Cabo Verde, e está transcrito a seguir:

⁷¹ Optamos por trazer o exemplo que aparece com maior recorrência.

⁷² Há um glossário, no livro do aluno, com a definição das palavras “descalabro: desorganização, caos, queda, ruína, prejuízo.” e “quioproquó: erro, equívoco, tomar uma coisa por outra”.

Quiproquó

Há uma torneira sempre a dar horas / há um relógio a pingar no lavabo / há um candelabro que morde na isca / há um descalabro de peixe no teto // Há um boticário pronto para a guerra / há um soldado vendendo remédios / há um veneno (tão mau) que não mata / há um antídoto para o suicídio de um pobre // Senhor, Senhor, que digo eu / que ando vestido pelo avesso / e furto chapéu e roubo sapatos / e sigo descalço e vou descoberto?" (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2009, p. 42).

Exemplo 5 – Atividade sobre “A oração sem sujeito na construção do texto” – PL/PNLD 2008, 2011, 2014

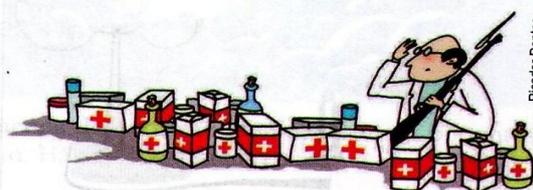
1. Nas duas primeiras estrofes do poema, destaca-se o emprego do verbo **haver**, que introduz cada um dos versos.

- a) Nesses casos, **haver** é pessoal ou impessoal? Justifique sua resposta. É verbo impessoal. Ele tem o sentido de “existir” e, quando isso acontece, é impessoal.
 b) Há sujeito nas orações introduzidas por esse verbo? Não, são orações sem sujeito.

2. Observe os verbos da 3ª estrofe do poema.

São pessoais. O sujeito de cada uma das formas verbais é eu.

- a) Eles são pessoais ou impessoais? Se forem pessoais, indique o sujeito de cada um deles.
 b) Logo, há alguém que executa a ação expressa pelos verbos? Sim.



3. Na 1ª e na 2ª estrofes, o eu lírico menciona uma série de elementos que estão à sua volta: torneira, relógio, candelabro, etc. Observe o vínculo estabelecido entre esses elementos e seus atributos (qualidades, características). Há lógica nesse vínculo? Justifique sua resposta com exemplos do texto. Não, pois os vínculos estão trocados; por exemplo, o boticário vai para a guerra e o soldado vende remédios.

4. Observe, agora, a 3ª estrofe e o título do poema.

- a) Como o eu lírico se sente num mundo como esse? Justifique sua resposta com elementos do texto. Sente-se também contraditório, em conflito, pois se veste pelo avesso, rouba sapatos mas anda descalço, furta chapéu e vai descoberto.
 b) O título do poema é coerente com o conteúdo? Por quê? Sim, pois o eu lírico fala de trocas de umas coisas por outras e passa a ideia de que algo no mundo está errado.

5. O discurso verbal sempre expressa uma visão da realidade.

- a) Como o eu lírico vê o mundo? Vê o mundo de modo contraditório, como se tudo estivesse fora do lugar, como se a realidade fosse um equívoco.
 b) Ele se sente em condições de mudar a realidade? Por quê? Não, as ações do eu lírico também são equivocadas, invertidas.
 c) Troque ideias com os colegas: Escrever um poema denunciando a realidade é uma forma de contribuir para a mudança da realidade? Espera-se que o aluno perceba que sim. Como o poema é uma forma de comunicação e interação com os leitores, denunciar a realidade no poema já é uma tentativa de transformá-la.

6. Indique entre os itens a seguir aqueles que apresentam afirmações que relacionam devidamente as escolhas linguísticas feitas no poema e o conteúdo dele.

- x a) Para falar da existência de um mundo contraditório e ilógico, o eu lírico aproxima situações díspares, como a torneira que indica horas e o relógio que pinga.
 x b) Para dar ideia de que a ocorrência de situações contraditórias independe da vontade ou das ações do eu lírico, o poema emprega orações sem sujeito, nas quais não há o agente da ação verbal.
 c) Para dar ideia da falta de ação do eu lírico, o poema emprega na última estrofe apenas verbos de ligação.
 x d) A última estrofe apresenta verbos de ação cujo sujeito é o eu lírico; apesar de ativo, entretanto, o sujeito realiza ações desencontradas e sente-se impotente para resolver as contradições da realidade.

O exemplo 5 evidencia, na última atividade, como a coleção, muitas vezes, tenta articular os conteúdos gramaticais com a construção textual, como nas alternativas (a), (b), (c) e (d), da questão 6, em que existe a explicitação dos efeitos e das escolhas que se fazem no texto. Nessa última atividade – Exemplo 5 – o estudante deve apontar os itens, indicados pelas letras (a) “Para falar da existência de um mundo contraditório e ilógico, o eu lírico aproxima situações díspares, como a torneira que indica horas e o relógio que pinga.”, (b) “Para dar a ideia de que a ocorrência de situações contraditórias independe da vontade ou das ações do eu lírico, o poema emprega orações sem sujeito, nas quais não há o agente da ação verbal.”, (c) “Para dar ideia da falta de ação do eu lírico, o poema emprega na última estrofe apenas verbos de ligação” e (d) “A última estrofe apresenta verbos de ação cujo sujeito é o eu lírico; apesar de ativo, entretanto, o sujeito realiza ações desencontradas e sente-se impotente para resolver as contradições da realidade”. A única alternativa que não deveria ser marcada, porque a afirmação não corresponde ao que se vê no poema, é a da letra (c).

Trata-se, na maioria das vezes, de uma abordagem transmissiva, porque o objeto de ensino-aprendizagem em estudo já vem sistematizado, pronto, bastando que o aluno o reconheça. Mas isso não significa que não seja uma proposta positiva: ela pode, sim, levar – a depender também do trabalho em sala de aula – à reflexão. Quanto às outras questões, pode-se perceber que a (1) e (2), privilegiam a prática da metalinguagem, num exercício de reconhecimento do que foi apresentado sobre o sujeito indeterminado. A questão (1) destaca o verbo “haver” introduzindo as orações das duas primeiras estrofes do poema e na letra (a) questiona se, no caso, o verbo “haver” é pessoal ou impessoal”; na letra (b), o questionamento é se há sujeito nas orações com esse tipo de verbo. Já na questão (2), o foco é a terceira estrofe, mas o objetivo do exercício é o mesmo do que se vê na questão (1), ou seja, o aluno deve observar os verbos presentes na terceira estrofe e (a) responder se eles são pessoais ou impessoais e (b) se há alguém que executa a ação expressa pelos verbos.⁷³ Nas outras questões, (3), (4) e (5), o encaminhamento é feito para a compreensão do poema privilegiando a reflexão, porque tenta

⁷³ A edição referente ao PNLD de 2005 apresenta um *boxe* com os seguintes dizeres: “As orações sem sujeito servem para indicar os fatos que acontecem independentemente de nossa ação ou desejo. Orações como ‘Anoiteceu’, ‘Ficou tarde’, (...) indicam que, apesar de o homem ser o grande agente transformador do mundo, a natureza está viva e tem movimentos e leis próprias, independentes da nossa vontade.” (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2002, p. 47). Essas informações poderiam ser entendidas como sendo o sujeito uma categoria responsável pela ação, fato que nem sempre é observável. Esse tipo de afirmação pode acarretar uma incompatibilidade entre as definições gramaticais “da escola” e os fatos que ocorrem em situações de interação cotidianas. Esse *boxe* não aparece nas outras edições, porém, pode-se observar essa ideia de conceituar o sujeito como *agente* nas atividades presentes nas outras edições, como se vê na questão (2) do Exemplo 5 – ela induz à conclusão de que se os verbos não são impessoais, logo há alguém que executa a ação expressa por eles.

fazer ressaltar os aspectos constitutivos do sentido veiculado pelos versos. Assim, de modo geral, no que se refere aos casos de oração sem sujeito, a coleção dispensa um tratamento preocupado em integrar um conteúdo específico de nossa língua à prática reflexiva, presente nas manifestações textuais / discursivas. Essa preocupação também pode ser percebida em outras categorias gramaticais que a coleção aborda, mas, muitas vezes, não é a prática privilegiada.

Na sequência, em todas as edições da coleção há uma atividade com três frases de autores consagrados, nas quais o uso do “ter” em lugar do “haver” é explicado como sinal de naturalidade do português brasileiro, em falares próprios de situações informais – ver Anexo 5. A tendência metodológica é combinar a vivência à transmissão, mas se perde uma oportunidade de reflexão e análise sobre a variação linguística. Por exemplo, seria interessante problematizar a questão da informalidade, já que esse é um fenômeno que aponta para um quadro de mudança em progresso rumo à substituição de “haver” por “ter” existencial (LOPES & CALOU, 2004).

Pesquisas sociolinguísticas indicam que “haver” já não faz mais parte do processo natural de aquisição da linguagem, a depender da origem do falante e pelos dados de falares cultos. A título de exemplo, na década de 90 o uso do “ter” em lugar de “haver” é categórico para jovens de 25 a 35 anos. Outros estudos (CALLOU & AVELAR, ROCHA *et alii* *apud* LOPES & CALOU, 2004) também indicam que em língua escrita o processo de substituição ocorre. Ribeiro (1914), citado por Lopes & Callou (2004), há um século, já sinalizava que esse processo “vem se tornando geral no Brasil, até mesmo entre as pessoas ilustradas” (RIBEIRO *apud* LOPES & CALOU, 2004). Diante disso, seria interessante problematizar aspectos que evidenciam ser a língua dinâmica, porque parte de um construto social em que os falantes são agentes de mudanças.

É bom que se ressalte que a combinação de tendências metodológicas e teóricas observadas na coleção pode ser uma proposta interessante, porque a metodologia da transmissão acaba por corresponder às expectativas dos professores que resistem a propostas de inovação no ensino, isto é, propostas que consideram o aluno sujeito de seu aprendizado, construindo-o por meio de observação crítica das regularidades e restrições, por exemplo, dos componentes gramaticais, reflexão, experimentação etc. Na metodologia da transmissão está cristalizada uma prática linear de ensino, em que o professor se apodera do conhecimento, “pensa que o

possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança” (SMOLKA *apud* GERALDI, 2006 [1996], p. 66). Ainda assim, a presença desse tipo de ensino, configurado como “tarefa de ensino” (*ibid.*), uma organização e imposição social da função de professor e de escola, pode ser uma porta de acesso à entrada de práticas de “relações de ensino” (*ibid.*), em que professores e alunos constroem, a partir de interações em sala de aula, conteúdos de conhecimento. Geraldi explica que é na prática interativa que a relação de ensino se dá, porque a partir dessas relações novos eventos emergem e os sujeitos envolvidos são modificados pelas compreensões / reflexões que se formam sobre os objetos e temas em análise, sejam eles previstos ou não para a aula (GERALDI, 2006 [1996]). Além disso, há conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa que tornam difícil uma proposta diferente da transmissão, como os aspectos normativos, por exemplo, referentes ao plural de adjetivos compostos, hifenização, alguns casos de crase, de conjugações verbais etc. – pode-se (e deve-se) tentar, nesses conteúdos, proceder a práticas reflexivas, apontar estranhamentos que algumas regras provocam, comparar com os usos que se fazem de algumas delas e seus possíveis desvios, enfim, dialogar, a partir de vivências, práticas sociais sobre conteúdos específicos da língua.

Os métodos de que se partem para a organização dos conteúdos estão relacionados sobretudo ao papel que se julga ter o ensino, no caso, da gramática, na formação linguística e social do indivíduo. A coleção *Português: linguagens* privilegia a construção dos conceitos, mas, mesmo nessa construção, a função de sistematizá-lo é feita pelo LD – o que caracterizaria a transmissão. Assim, considera-se o aluno como participante de sua própria formação e o LD – e o professor – como mediador do processo, atuando como propulsor de novos conhecimentos. A essa ponderação está relacionado o pensamento de Vygotsky (1989 [1984]), segundo o qual há dois níveis de desenvolvimento infantil; o primeiro são os conhecimentos já adquiridos – desenvolvimento real – pelo próprio desenvolvimento das funções mentais da criança; o segundo são os conhecimentos que ela tem potência para desempenhar – desenvolvimento proximal.

O caminho que o indivíduo percorre para esse desenvolver psicológico é determinado pelo que se entende como “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). Nas palavras de Vygotsky, a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1989 [1984], p. 97). É nesse contexto que a intervenção de mediadores – que

pode ser feita, no caso da escola, pelo professor, pelos colegas de classe, pelo próprio contexto escolar como um todo e também pelo livro didático – funciona como motor para o contínuo desenvolvimento de habilidades e pela qualidade desse desenvolvimento. Bem entendido, o desenvolvimento do indivíduo é fundamentado nas relações entre o indivíduo e o contexto social, histórico, cultural.

Nesse sentido, a interferência de agentes externos é determinante para que o aprendiz conquiste novos estádios de conhecimento e modifique sua interação com o meio em que vive. Daí que interessa o trabalho em direção à construção do conhecimento planejado de modo a conduzir as reflexões do aluno, já que atua como um desses agentes mediadores que possibilitam o ‘salto’ cognitivo. Não significa, por outro lado, que a transmissão de conteúdos já sistematizados atue de modo contrário a esse ganho. Importa que não seja o aluno considerado página em branco, em que esses agentes mediadores imprimem seus pontos de vista, suas perspectivas e seus conhecimentos formatados.

(b) Objetos de ensino privilegiados: nível frasal, textual ou discursivo?

Três tipos de abordagem podem ser evidenciados no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos na coleção: em nível frasal, textual e discursivo. O primeiro nível de tratamento é aquele que não vai além do plano da frase, evidencia apenas as categorias morfológicas e/ou sintáticas. No nível textual, são consideradas as relações que se estabelecem entre várias partes do texto – como aquelas que se dão pelo uso de recursos coesivos, por exemplo. No nível discursivo, são relevantes os efeitos de sentido gerados pelo uso dos recursos da língua, bem como os contextos situacionais em dada produção linguística. Embora a coleção apresente os três tipos de abordagem, explorações no nível da frase são bem mais frequentes do que as no nível do discurso.

Por exemplo, o tópico “O sujeito e o predicado na construção do texto” traz na edição referente ao PNLD 2005, o poema “Ritmo”, de Mario Quintana. Na sequência, o poema transcrito e o exemplo 6, que reproduz as atividades relativas a ele.

Ritmo

Na porta
a varredeira varre o cisco
varre o cisco
varre o cisco

Na pia
a menininha escova os dentes
escova os dentes
escova os dentes

No arroio
a lavadeira bate roupa
bate roupa
bate roupa

até que enfim
se desenrola
a corda toda

e o mundo gira imóvel como um pião! (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p. 93).

Exemplo 6 – “O Sujeito e Predicado na construção do texto” – Atividades PL/PNLD 2005

1. Observe as três primeiras estrofes do poema. Elas têm uma estrutura semelhante: primeiramente, apresenta-se o local da ação, depois o sujeito da ação e, por fim, a ação praticada.
 - a) Que verso de cada uma das estrofes indica o local da ação? *o primeiro verso*
 - b) Qual é o sujeito da oração em cada uma das estrofes? *1ª: a varredeira; 2ª: a menininha; 3ª: a lavadeira*
 - c) Quais são os verbos que exprimem as ações praticadas? *varre, escova, bate*
 - d) Que versos contêm o predicado desses sujeitos? *varre o cisco, escova os dentes, bate a roupa*

PARA QUE SERVEM O SUJEITO E O PREDICADO?

Observe este enunciado: “O homem. O peixe”. Tomamos conhecimento da existência de dois seres, mas não sabemos o tipo de relação que existe entre eles. Se ouvirmos, contudo, “O homem pescou o peixe” ou “O peixe escapou do homem”, torna-se clara a relação existente entre os dois seres, sabemos de quem se está falando e qual é o fato ocorrido. O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer, transformar, etc.

2. Observe o título do poema e perceba que, nas três estrofes iniciais, a repetição do predicado produz um efeito sonoro, um ritmo.
 - a) Crie uma onomatopéia para imitar o som sugerido em cada estrofe. *Resposta pessoal. Professor: O mais importante aqui é fazer o aluno assimilar a ideia de ritmo e sonoridade sugerida pelo texto.*
 - b) Dos sons produzidos, qual é o mais forte? *O produzido pela lavadeira.*
3. Releia as duas últimas estrofes do poema:
 - a) Qual o sujeito dos verbos **desenrola** e **gira**? *toda a corda; o mundo*
 - b) A palavra **corda** apresenta vários sentidos. Observe:

corda: s.f. 1. fio ou cabo utilizado para amarrar; 2. fio de tripa ou arame dos instrumentos musicais; 3. mecanismo de funcionamento de relógios e brinquedos.

Qual o significado da palavra **corda** no poema? *A palavra corda associa-se mais diretamente ao primeiro sentido, já que é ela que impulsiona o pião. Contudo, as demais acepções também são possíveis, embora de difícil percepção para o aluno nesta série: o título do texto e sua marcação rítmica sugerem tanto a corda que é parte de um instrumento musical (no caso, seria o próprio poema) quanto a corda mecânica.*

4. No poema, o mundo é comparado a um pião.
 - a) Para pôr um pião em movimento, é preciso fazê-lo rodar com uma corda ou fiara. No poema, que ações fazem o mundo entrar em movimento até ficar girando como um pião? *As ações das pessoas, em seu trabalho rimado (varrer, escovar, bater), criam o impulso para fazer o mundo girar.*
 - b) Explique essa aparente contradição: como pode o mundo girar se ele está imóvel? *O movimento do pião e do mundo é contínuo e uniforme, de modo que não o notamos.*

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2005 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano 2002, p. 94).

O tratamento dado ao sujeito e predicado parece integrado à construção de sentido do texto, especialmente porque há um direcionamento para a compreensão desse sentido. Isso pode ser verificado na questão 1, reproduzida no exemplo 6. Nela, o aluno é instado a observar a

estrutura das três primeiras estrofes do poema, reproduzido integralmente. Mas, observação é a única operação que o aluno tem de realizar, porque o trabalho fica simplificado ao se perguntar somente o local da ação, sem um objetivo aparente – pela maneira como está formulada a questão – e a partir daí, as letras (b), (c) e (d) priorizam o reconhecimento de funções sintáticas, em nível frasal – considerando-se os versos e as estrofes.

Há que se reconhecer, no entanto, uma boa proposta de trabalho interpretativo sobre a construção do sentido texto, como, por exemplo, a indicação de que a repetição do predicado produz efeitos sonoros e a polissemia da palavra “corda” no poema. Mesmo assim, uma análise mais criteriosa evidenciaria o fato de que há uma forte sugestão de identificar o sujeito como praticante de uma ação, e o predicado, como o lugar de realização da ação. Não há considerações acerca das funções efetivamente exercidas pelos sujeitos no contexto atual do poema. É importante pensar porque é a varredeira que varre, e a lavadeira que bate e a menininha que escova os dentes, quebrando o cognato (varredeira – varre). O sujeito não é bateadeira, no caso da lavadeira e nem “escovadeira”, no caso da menininha. Muda-se o elo semântico através de modificações no sujeito e no predicado, ou seja, à lavadeira é imputado o trabalho duro, pesado de “bater” a roupa e à menininha não é imputado nenhum trabalho. De qualquer forma, todos estão seguindo o ritmo, assim como o faz um pião. Seria suficiente trabalhar o sujeito e o predicado assim como o faz o livro didático na questão (1)? Que relação a identificação dessas categorias tem com o restante das questões? De que forma elas participam da construção do sentido do texto? Estando lá, simplesmente? A questão (3) ainda solicita aos alunos “Qual o sujeito dos verbos **desenrola** e **gira**?” e o questionamento, do modo como está, não tem nenhum outro objetivo que não seja a identificação da função sintática de sujeito, isto é, a rotulação como um fim em si mesma. Nesse caso, mais uma vez, o objeto de ensino “sujeito” fica restrito ao nível frasal, porque o texto funciona como um suporte para o reconhecimento do sujeito.

As coleções referentes aos PNLDs de 2008, 2011 e 2014 trazem, todas elas, o poema⁷⁴ “O pássaro e a pedra”, de Ana Paula David dos Santos. Desta vez, foram elaboradas sete questões sobre o poema, sendo que, em uma delas – questão (2), no exemplo 7 – se pergunta qual é o sujeito e qual é o predicado de orações retiradas do poema; mais uma vez, trata-se de um

⁷⁴ Com exceção da edição referente ao PNLD de 2005, todas as outras trazem na Unidade 2 o tema “Viagem pela palavra”, em que se trata do gênero *poema*. Por isso, é razoável que os textos utilizados para explorar o sujeito e o predicado sejam, em sua maioria, poemas. Na edição mais antiga, esse trabalho é feito na Unidade 4.

exercício de identificação somente, restrito ao nível frasal, já que as outras questões se dedicam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação do texto, não necessariamente relacionada ao sujeito e predicado. Esse tipo de proposta faz supor que o trabalho possível de ser realizado com o sujeito “na construção do texto”, como a seção da coleção indica, se limita a uma operação de identificação e (re)conhecimento de funções sintáticas de termos das orações.

Para que seja considerado o nível discursivo, é desejável que se explicita de que modo o sujeito participa da construção do texto. Isso pode ser tratado, no mesmo texto “O pássaro e a pedra”, ensejando uma reflexão sobre a escolha do sujeito “expresso” pelo sintagma nominal. Proceder desse modo é priorizar que o sujeito, conforme observado pela coleção, apresenta como núcleo um substantivo que opera no texto para determinar o tema de que se fala e isso implica razões que são de ordem discursivo-textuais e não porque, como diria Neves, “alguém decidiu, num determinado momento, contemplar uma das ‘subclasses’ de sujeito da Nomenclatura Gramatical Brasileira⁷⁵” (NEVES, 2003, p. 120).

No caso do poema, a descrição expressa pelo substantivo “pássaro” e, inclusive, sua repetição ao longo do poema tem um efeito, como pode ser analisado no exemplo 7, assim como as elipses, sobretudo, nos três últimos versos. Uma reflexão interessante seria trazer à tona o efeito imagético que a repetição do sintagma nominal pode criar, com as idas e vindas do pássaro na pedra e, ao final, com a permanência dele na pedra – e aí não foi necessária a retomada explícita do sujeito, talvez porque não se precise mais reafirmar que se trata do mesmo pássaro, ao passo que anteriormente isso fosse desejável. Ainda nessa parte, há o mesmo *boxe* em todas essas três edições, com dizeres semelhantes com aqueles da edição referente ao PNLD 2005 – Exemplo 6 – sobre “Para que servem o sujeito e o predicado”.⁷⁶ A seguir, o exemplo 7 reproduz a página com a análise que fizemos.

⁷⁵ A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), instituída pela Portaria nº 36 do Ministério da Educação, de 28 de janeiro de 1959, é a sistematização da terminologia do conteúdo de Língua Portuguesa a ser adotada nas escolas do país. Bortoni-Ricardo tece considerações importantes para este trabalho, ao apontar um dos problemas gerados pela NGB. Ela afirma que “nossos sistemas educacionais não se prepararam para receber, a escola brasileira foi aos poucos elegendo como o próprio objetivo do ensino da língua portuguesa a memorização dos conceitos arrolados na NGB, que era uma tarefa mais aligeirada”. Disponível em <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-leitura/category/25-artigos?download=143:nomenclatura-gramatical-brasileira-50-anos-depois>>, acesso em 20/01/2015.

⁷⁶ O texto é o seguinte: “Se dizemos simplesmente ‘o mundo’, ‘o homem’, temos a informação sobre dois seres, mas não podemos saber que tipo de relação há entre eles. Se, entretanto, dizemos ‘O homem transforma o mundo’ ou ‘O pássaro transforma a pedra’, conseguimos precisar de quem ou de que estamos falando (sujeito) e

Exemplo 7 – “O Sujeito e Predicado na construção do texto” – Atividades PL/PNLD 2008, 2011, 2014

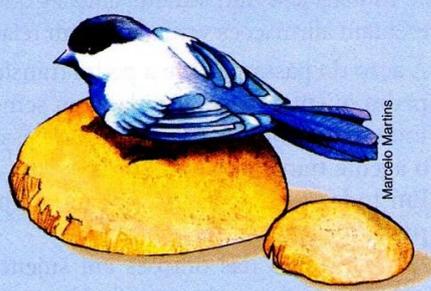
O sujeito e o predicado

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema:

O pássaro e a pedra

<p>O pássaro pousou na pedra uma vez Fria Intacta Voou... O pássaro pousou na pedra outra vez Morna Pegou sol Voou... O pássaro pousou na pedra outra vez Pegou sol Comeu semente Voou... O pássaro pousou na pedra outra uma vez Pegou sol</p>	<p>Comeu semente Silenciou a saudade E cantou para a pedra dormir.</p> <p style="font-size: small;">(Ana Paula David dos Santos. <i>Concurso nacional de poesias 94</i>. Rio de Janeiro: Nacional Associação Cultural e Social. p. 13.)</p>
---	---



Marcelo Martins

1. O poema retrata um acontecimento que se repete quatro vezes.

- a) Qual é esse acontecimento? *O pássaro pousa na pedra.*
- b) Numere os versos e divida o poema em quatro partes, cada uma delas correspondente a um desses acontecimentos.

1ª parte: versos de 1 a 4; 2ª parte: versos de 5 a 8; 3ª parte: versos de 9 a 12; 4ª parte: versos de 13 a 17

2. Observe estes versos da 1ª parte:

“O pássaro pousou na pedra uma vez
Fria
Intacta
Voou...”

- a) Cada verbo corresponde a uma oração. Logo, quantas orações há nesses versos? *Dois.*
- b) Em relação à 1ª oração, qual é o sujeito? Qual é o predicado? *O sujeito é o pássaro e o predicado é pousou na pedra uma vez / Fria / Intacta.*
- c) Em relação à 2ª oração, qual é o sujeito? Qual é o predicado? *O sujeito está implícito; é ele (o pássaro). O predicado é voou...*

3. O pássaro pousa várias vezes na pedra. Compare a 1ª parte do poema com as demais.

- a) Que alterações a pedra sofre de uma parte para outra? *Ela deixa de ser “fria” e “intacta” e passa a ser “morna”.*
- b) O que muda nas ações do pássaro de um pouso para outro? *Além de pousar e de voar, no segundo pouso ele pega sol, depois come semente e, por fim, canta.*
- c) Na sua opinião, por que isso acontece? *Porque a pedra aos poucos vai se transformando, vai ganhando vida: primeiro fica morna, depois se enche de sol e de sementes (plantas).*
- d) Como você definiria o tipo de relacionamento entre o pássaro e a pedra? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal. Sugestão: Entre eles, nasce uma espécie de amizade, já que um completa e modifica o outro.*

4. Para sugerir que tudo começa de novo, como num ciclo, o poeta cria uma construção linguística anormal na língua. Qual é ela? *O pássaro pousou na pedra outra uma vez. Professor: Comente com os alunos que o verso retoma a expressão uma vez do 1º verso. É como se tudo começasse de novo, só que agora de modo diferente, porque a pedra está mudada.*

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2011 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2009, p. 81).

qual é o fato ocorrido (predicado). O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer, transformar” (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2012, p. 85).

Como o exercício proposto sobre o objeto de ensino “sujeito” é meramente classificatório, limitado ao nível da frase, o poema é um pretexto para se retirar e contar orações, para depois, identificar o sujeito. Com isso, perde-se o mais interessante, que é a abordagem discursiva do texto. Parece, portanto, haver uma dificuldade em se cumprir aquilo que a própria coleção esclarece no texto do MP:

o trabalho linguístico não pode se limitar à frase (o que não significa que, às vezes, não se deva trabalhar com frases). Deve também ser considerado o *domínio do texto* e, mais que isso, do *discurso* (...). Defendemos, portanto, alteração na prioridade dada aos conteúdos, inclusão de novos conceitos, dimensionamento mais amplo do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso(...)). Com essas mudanças, espera-se que o aluno deixe de aprender apenas a *descrever* a língua (...) e passe efetivamente a operar a língua como um todo (...) (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 5).

Embora haja a consideração de que, algumas vezes, é necessário trabalhar com a frase, há também a defesa de inversão de prioridades, ou seja, há a indicação de que em lugar da frase, deva-se privilegiar o discurso, mas não é isso o que se vê com mais frequência na coleção.

Outro exemplo que mostra essa dificuldade pode ser visto no tópico “Semântica e Discurso”, em que há a explicação do uso de determinado tipo de sujeito a depender da situação discursiva. Apresenta-se, nas edições dos PNLDs 2008, 2011 e 2014, o recurso de trazer uma tira para explicar que o sujeito pode ser retomado por uma forma pronominal e que isso evita a repetição de termos, deixando a comunicação mais ágil. A tira é de Fernando Gonsales e conta com três quadros. A partir dela, espera-se que o aluno leia os balões e perceba que, no primeiro quadro, há um substantivo que foi retomado, no segundo quadro pelo pronome “ele”. Mas, a leitura e percepção desse fenômeno é a única operação que o aluno tem de realizar, porque o objetivo de se apresentar esse texto era mostrar uma situação em que se pode ver um substantivo sendo retomado pelo pronome – note-se que não é trabalhado o conceito de sujeito, que é o objeto de ensino foco da seção no Capítulo 2, da Unidade 2, em todas as edições da coleção. Não há nenhuma instrução para que o aluno atente para o sentido do texto. Não há atividades de encaminhamento ao processo de entendimento do texto.

Por exemplo, nada é abordado sobre o acionamento de um conhecimento prévio de que piratas geralmente são estereotipados com um papagaio no ombro e que, no caso, houve uma desconstrução desse estereótipo. E é isso que leva à construção do humor, pois ele se relaciona justamente com o fato de que é o morcego que dorme de cabeça para baixo e estaria,

por isso, passível de sofrer com o mau-cheiro vindo das axilas do pirata, que não usa desodorante. Em suma, a tira não foi usada para a abordagem textual ou discursiva, mas simplesmente como um suporte a partir do qual o aluno passará a operar em nível interfrasal. O exemplo 8, a seguir, exemplifica esse trabalho em nível interfrasal.

Exemplo 8 – “Semântica e Discurso” dos tipos de sujeito – Atividades PL/PNLD 2008, 2011, 2014

Semântica e discurso

1. Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea* — *Nem tudo que balança cai!*, cit., p. 44.)

É comum empregarmos pronomes com a finalidade de evitar a repetição de termos. Na tira, por exemplo, o substantivo **morcego** foi substituído no 2º quadrinho pelo pronome **ele**. Outro recurso que podemos utilizar para evitar repetições e tornar a comunicação mais ágil é eliminar o pronome que exerce a função de sujeito e ligar as orações por meio de uma palavra ou expressão. Veja:

O morcego chegou e pousou no ombro do pirata.

Professor: Nestes exercícios, há mais de uma resposta possível.

Nas seguintes seqüências de orações, elimine os pronomes que exercem a função de sujeito e ligue as orações por meio das palavras ou expressões indicadas. Faça as adaptações necessárias.

- As crianças não falam. Elas prestam muita atenção. (mas) *As crianças não falam, mas prestam muita atenção.*
- Joana não anda. Ela não sai da frente. (nem) *Joana não anda nem sai da frente.*
- A chuva foi muito forte. Ela alagou a cidade toda. (tão... que) *A chuva foi tão forte que alagou a cidade toda.*
- O menino comeu sozinho uma pizza inteira. Ele estava com muita fome. (porque) *O menino comeu sozinho uma pizza inteira, porque estava com muita fome.*
- Minha tia faz crochê. Ela assiste ao telejornal. (enquanto) *Minha tia faz crochê enquanto assiste ao telejornal.*

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2008 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2006, p. 94).

Como podemos ver, a proposta que segue à tira é que o aluno una orações, descontextualizadas, sem um motivo que não seja fazer o que o livro didático solicita. Unir orações como em (a) “As crianças não falam. Elas prestam muita atenção.” articuladas pelo conectivo (mas): “As crianças não falam, mas prestam muita atenção.” é uma tarefa meramente escolar, que não encontra correspondências (não desse modo) nas práticas de interação social. Além disso, pode ser que, em determinada situação discursiva, seja desejável/necessário explicitar o pronome “elas”, mesmo com o articulador. Será que esse tipo de proposta não contribuiria para que as práticas com os conhecimentos linguísticos em

nível textual ou discursivo sejam distorcidas? Ou que sejam vistas como um simples “mostrar” de textos para que, a partir deles, façam-se exercícios estruturais de gramática tradicional?

No caso da coleção referente ao PNLD 2005 a diferença do que foi feito nas outras três edições é somente o fato de esta última não apresentar uma tira, mas sim duas frases, a título de exemplo, quais sejam: “Papai, o Paulo chegou. Ele quer falar com você agora.” (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p.112). A partir daí, a atividade é a mesma que se observou no exemplo 8.

Um último exemplo indica que as edições do PNLD de 2005, 2008 e 2011 fazem um trabalho mais reflexivo no caminho das práticas de análise linguística que a última edição.⁷⁷ A atividade está no tópico “O sujeito indeterminado na construção do texto”, em que a letra da canção “Pois é”, de Ataulfo Alves, é proposta. Em seguida, na questão (1) é feita uma abordagem que leva à reflexão para que se compreenda o texto. O enunciado revela que o “eu lírico se sente vítima do diz-que-diz de alguém” e questiona nas letras (a), (b) e (c) sobre o que pode ter sido dito, a partir do que se observa no texto, “à morena”, e sobre o que, hipoteticamente, pode ter sido dito sobre o eu lírico. Na letra (c), a questão requer que o aluno perceba as marcas linguísticas que revelam a opinião do eu lírico sobre a causa da separação entre a morena e ele. A seguir, o exemplo 9 traz esse percurso de encaminhamento reflexivo, em nível textual.

⁷⁷ A edição referente ao PNLD de 2014 traz a tirinha de Jean Galvão apresentada previamente na Introdução desta pesquisa. Nela, destacamos que não foi feito um trabalho reflexivo a partir da tirinha, mas tão somente um exercício de verificação de predicação de verbos, identificação de sujeitos no nível da frase – Exemplo 2, p. 14.

Exemplo 9 – Atividade “O sujeito indeterminado na construção do texto” – PL/PNLD 2005, 2008, 2011

O sujeito indeterminado

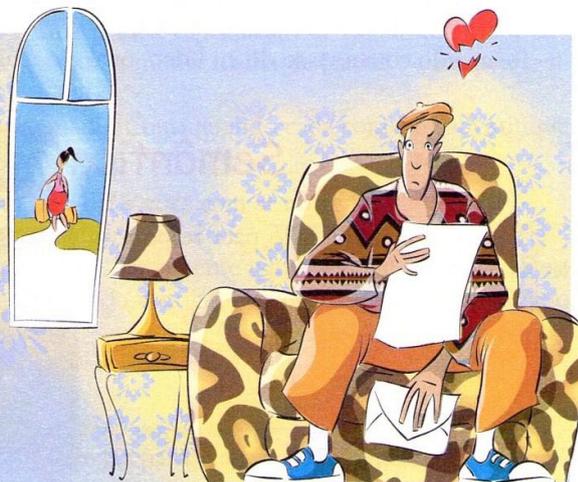
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia a letra desta canção, de Aaulfo Alves:

Pois é

Falaram tanto que desta vez
A morena foi embora.
Disseram que ela era a maioral
E eu é que não quis acreditar
Endeusaram a morena tanto tanto
Que ela resolveu me abandonar.

A maldade dessa gente é uma arte
Tanto fizeram que houve a separação.
Mulher a gente encontra em toda parte
Mas não se encontra a mulher
Que a gente tem no coração.



- Como você sabe, a voz que fala nos versos de um poema ou de uma canção é o **eu lírico**. Nessa canção, o eu lírico se sente vítima do diz-que-diz de alguém.
 - O que devem ter dito à morena? Que ela era “a maioral”, uma deusa, isto é, que era uma mulher superior.
 - Levante hipóteses: O que devem ter falado à morena sobre o eu lírico? Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente falaram que ele não a merecia.
 - Que expressão, empregada na 2ª estrofe, revela a opinião do eu lírico de que sua separação foi resultado do mau-caratismo de alguém? A maldade dessa gente.

- Observe os três grupos de formas verbais:

- | | |
|---|---|
| I. “A morena foi embora.”
“[...] ela resolveu me abandonar.” | III. “ Falaram tanto [...]”
“ Disseram que [...]”
“ Endeusaram a morena tanto tanto”
“Tanto fizeram que [...]” |
| II. “E eu [...] não quis acreditar” | |



Identifique e classifique, se houver, o sujeito das formas verbais destacadas:

- no grupo I; foi: a morena, sujeito simples; resolveu: ela, sujeito simples
 - no grupo II; quis: eu, sujeito simples
 - no grupo III. falaram, disseram, endeusaram, fizeram: sujeito indeterminado
- O emprego insistente da 3ª pessoa do plural revela determinada intenção por parte do eu lírico. Qual ou quais das seguintes afirmações traduzem melhor essa intenção?
 - Como o sujeito é desinencial (eles), o eu lírico, com a repetição, deseja enfatizar a maldade de alguém.
 - Como o sujeito é indeterminado pelo emprego da 3ª pessoa do plural, cria-se uma noção vaga a respeito de quem teria influenciado a morena com idéias negativas sobre o eu lírico.
 - A indeterminação do sujeito, nesse texto, generaliza a referência àqueles que fizeram comentários negativos sobre o eu lírico; ou seja, podem ser muitos ou pode ser uma única pessoa.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2008 (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2006, p. 31).

As práticas de interpretação (questão 1) estão em nível textual, mas, no que se refere aos conhecimentos linguísticos, a prática se estabelece em nível frasal, separadas do texto e evidenciam a prática de metalinguagem na questão 2. Nela, separam-se orações em três grupos para que o aluno identifique e classifique os sujeitos das formas verbais que aparecem em negrito nessas orações. Apesar disso, a última questão faz uma análise em nível textual do efeito propiciado pela indeterminação do sujeito, no caso com o emprego da 3ª pessoa do plural. Essa é uma maneira recorrente pela qual a coleção, digamos, cumpre sua proposta de abordagem textual/discursiva, observada no MP, em que a metalinguagem é uma via de acesso ao processo de reflexão e construção do sentido dos textos.

Em síntese, observar os objetos de ensino privilegiados na coleção em suas várias edições nos leva a concluir que o nível frasal é o mais recorrente tanto na apresentação dos conceitos quanto nos exercícios propostos na seção “A língua em foco”. No entanto, é possível observar que há tentativas de trazer o nível textual e o nível discursivo nas atividades propostas. Nesses casos, o encaminhamento metodológico é predominantemente transmissivo, o que pode fazer crer que haja problemas em se traçar propostas no encaminhamento reflexivo de análise linguística. Percebe-se ainda que as propostas de reflexão textual, semântica e discursiva vão se tornando mais acertadas e recorrentes ao longo dos anos, na maior parte das vezes. Mesmo assim, quando se trata de estudar os conteúdos gramaticais selecionados pela coleção, como o sujeito, por exemplo, a metalinguagem exercida no nível frasal ganha destaque. Desse modo, o “redimensionamento amplo do objeto linguístico” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 8),⁷⁸ que é objetivo afirmado pela coleção no MP, em que a prioridade deve ser dada ao texto e ao discurso, em lugar da palavra e frase, fica comprometido.

(c) Tratamento dado aos conhecimentos linguísticos: metalinguístico ou epilinguístico?

No Capítulo 1 deste trabalho, apresenta-se o que são atividades consideradas metalinguísticas e atividades consideradas epilinguísticas, segundo definições dos PCN. A primeira se refere a práticas especializadas de descrição, análise, sistematização dos componentes do sistema linguístico. A segunda diz respeito a práticas em que o sujeito ativamente constrói e reconstrói seus entendimentos e reflexões sobre a linguagem, examinando possibilidades de operações em que os sentidos são percebidos em situações reais, cotidianas ou especiais. A coleção

⁷⁸ Referente à parte dedicada ao Manual do Professor.

Português: linguagens assume, no MP, que o objetivo pretendido é que o aluno, ao contrário de aprender tão somente a descrever a língua, ou seja, a adquirir a metalinguagem, “passe a operar a língua como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizá-los de forma consciente” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p.12)⁷⁹. O tópico “Semântica e Discurso” da seção “A língua em foco”, conforme constatamos no MP, é o lugar em que a coleção se dedica a explorar o conteúdo gramatical pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso.⁸⁰ Assim, é de se esperar uma análise mais detida em relação aos sentidos construídos por determinadas escolhas de elementos do sistema linguístico nos textos propostos para a reflexão semântica e discursiva acerca do sujeito e do predicado.

Olhando para o tópico citado verificamos que, na maior parte das vezes, o trabalho com as habilidades de leitura e compreensão do texto apresentado para análise linguística é feito, considerando-se perspectivas, como o MP evidencia, da análise do discurso, em que há abordagem de componentes do todo discursivo. Por exemplo, consideram-se o locutor e o alocutário, a imagem e sua relação com o enunciado etc. Também o sentido que as palavras encerram, a depender do contexto de uso, é explorado no mais das vezes. No entanto, quando se trata de proceder à análise das categorias gramaticais em estudo, esse trabalho fica restrito à identificação dos termos e à classificação metalinguística.

Em todas as edições analisadas, é reproduzido um anúncio publicitário no volume referente ao 8º ano – 7ª série – para o trabalho com o “sujeito indeterminado”. Na edição mais antiga (PNLD 2005) trata-se de um anúncio em que os dizeres “Precisa-se de cozinheira com pouca experiência” – referente a produtos de uso doméstico como micro-ondas e máquinas de lavar louça (ver Anexo 6) – intertextualizam com o gênero “classificados”. Nas outras edições, o anúncio é outro, mas o tratamento dado ao objeto de ensino em estudo é o mesmo. Como se pode observar na questão (1), do anúncio apresentado nas edições referentes aos PNLDs 2008, 2011 e 2014, reproduzido no exemplo 10, o privilégio é a exercitação da metalinguagem, pois a atividade proposta se limita a requerer a identificação do sujeito da oração “Estão fazendo de tudo para surpreender o consumidor”. Nesse caso, a abordagem semântica e discursiva do sujeito indeterminado se encerra aqui.

⁷⁹ Referente à parte dedicada ao Manual do Professor.

⁸⁰ A análise do tratamento dado aos objetos de ensino não está restrita a esse tópico, porque é importante que se tenha uma visão global da seção, que considere, portanto, os outros tópicos da seção “A língua em foco”.

Exemplo 10 – Atividade sobre sujeito indeterminado em “Semântica e Discurso”– PL/PNLD 2008, 2011, 2014

Semântica e discurso

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 1 a 4.

1. Identifique o sujeito da oração “Estão fazendo de tudo para surpreender o consumidor”. indeterminado
2. A finalidade do anúncio publicitário é promover um produto.
 - a) Que tipo de produto esse anúncio oferece?
Um convite para anunciantes participarem do Encontro Nacional de Anunciantes.
 - b) A quem se refere a palavra **você** na oração “É melhor você acordar”?
Aos anunciantes, isto é, às pessoas que têm interesse em anunciar seus produtos.
3. A imagem do anúncio mostra um pão partido, com um buraco no centro, de onde parece ter saído uma embalagem plástica com algo dentro. Que outro produto essa imagem lembra? Justifique sua resposta.
O Kinder Ovo, um produto que consiste em um ovo de chocolate dentro do qual há um brinquedinho de montar.
4. O texto com letras menores diz: “Encontro Nacional de Anunciantes 2005. Como ganhar vantagem competitiva usando a criatividade de forma ética no marketing mix”. De acordo com o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, **marketing mix** é um “conjunto de estratégias para adequação da produção e oferta de mercadorias ou serviços às preferências dos consumidores”. Essa expressão é composta de *marketing*, do verbo *to marker* (“negociar em mercado”) e *mix* (“mistura, combinação”). Considerando essas informações, responda: O que a imagem do anúncio quer mostrar?
Que é possível que dois ou mais anunciantes divulguem juntos seus produtos, misturando imagens e textos, criando algo novo, com ética (sem copiar o concorrente), para surpreender o consumidor e, conseqüentemente, vender seus produtos.



Lew, Lara

(O Estado de S. Paulo, 12/9/2005.)

31

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2014 (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p. 31).

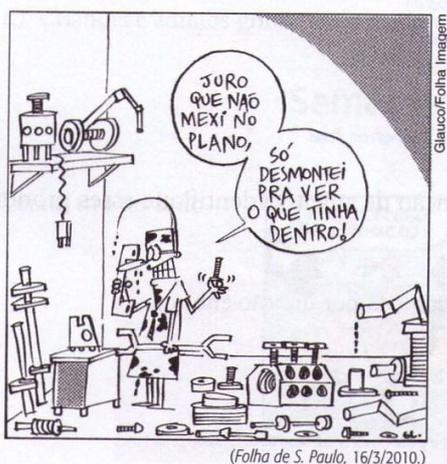
As outras questões (2), (3) e (4) trazem uma abordagem discursiva, em que a finalidade comunicativa é levada em consideração, a composição visual e sua relação com as construções verbais também podem ser percebidas. Somente a análise linguística fica restrita à identificação do tipo de sujeito, sem a preocupação com a estratégia persuasiva propiciada pela indeterminação do sujeito, que é apontar que há pessoas praticando publicidade de forma antiética, e que o enunciador se exclui do grupo de antiéticos, chamando outros publicitários a um estado de alerta sobre a concorrência desleal. Nesse sentido, o efeito apelativo decorre, em grande medida, da indeterminação do sujeito: pode-se até saber quem são os praticantes dos desvios éticos, mas determiná-los seria antiético, o que iria de encontro ao comportamento que o enunciador defende. O exercício da metalinguagem, nesse caso, em nada acrescenta sobre as habilidades dos alunos em aprimorar os modos como eles agem linguisticamente.

Uma perspectiva diferente, ligada à metodologia da vivência, em que se focalizam as situações vivenciadas pelos alunos, é trabalhada, em todas as edições, logo após as questões relativas aos anúncios, como exemplificado no exemplo 10. Nela, o emprego do sujeito indeterminado é anunciado como sendo de uso do falante quando em determinadas situações objetiva, “por algum motivo (...) não se referir a uma pessoa específica” (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p. 32). São simuladas situações em que se pede a identificação da intenção do falante em cada caso, como, por exemplo, este: “Um grupo de meninas está conversando. A Gisele faz parte do grupo. De repente, chega mais uma menina e diz com ar maroto: _ Estão querendo saber o número do celular da Gisele. Digo qual é? **A intenção é provocar suspense.**” (*ibid.*). Trata-se de uma boa estratégia de perceber o funcionamento dos tipos de sujeito nas ações de linguagem que se mostra, pela abordagem que se fez do anúncio publicitário no exemplo anterior – Exemplo 10 – mais efetivo do que o texto “real”, porque articula a metalinguagem com a prática epilinguística.

Um exemplo problemático de conjugação de atividade epilinguística e metalinguística pode ser visto na edição referente ao PNLD 2014 – a única a apresentar a tira de Glauco, que se vê no exemplo 11.

Exemplo 11 – “Semântica e Discurso” dos tipos de sujeito – Atividades PL/PNLD 2014

6. Observe esta tira, de Glauco:



O sujeito desinencial é bastante empregado em nossa língua, porque torna as frases mais econômicas, isto é, mais sintéticas, e costuma dar aos textos um dinamismo maior. Na tira, há sujeito desinencial em “(eu) Juro”, “(eu) não mexi”, “(eu) só desmontei”.

O texto seguinte, por exemplo, está enfadonho, cansativo, em razão da repetição de sujeitos explícitos.

Leia-o e depois reescreva-o, transformando, quando possível, os sujeitos explícitos em sujeitos desinenciais. Faça as adaptações que forem necessárias.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2014 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2012, p. 100).

O recurso de usar a tira de Glauco, publicada na Folha de S. Paulo, para refletir sobre os efeitos da explicitação linguística do sujeito é uma boa estratégia, porque leva o aluno a observar essa prática “real” e conjugar a gramática às suas próprias práticas linguísticas –

procedimento epilinguístico; desse modo, há uma abertura à análise linguística. A tira funciona como exemplificação do uso do conteúdo que os alunos estão aprendendo em um texto veiculado em esferas da vida real, cotidiana. O problema é que o modo como essa proposta é feita, isto é, apresentar a tira para explicitar a metalinguagem, pode ser entendido como uma “maquiagem” sob a qual está o objetivo final da aquisição da metalinguagem por si só. O exemplo 12, a seguir, traz o texto que segue à atividade apresentada junto com a tira de Glauco. Ela também está presente nas edições referentes aos PNLDs 2008 e 2011. Na edição referente ao PNLD 2005, há também essa mesma proposta. A diferença é que o texto proposto para a reescrita é outro – ver Anexo 7.

Exemplo 12 – “Semântica e Discurso” dos tipos de sujeito – Atividades PL/PNLD 2008, 2011

6. O sujeito desinencial é bastante empregado em nossa língua, porque torna as frases mais econômicas, isto é, mais sintéticas, e costuma dar aos textos um dinamismo maior. O texto seguinte, por exemplo, está enfadonho, cansativo, em razão da repetição de sujeitos explícitos. Leia-o e depois reescreva-o, transformando, quando possível, os sujeitos explícitos em sujeitos desinenciais. Faça as adaptações que forem necessárias.

Eu e meu primo Rafael combinamos nos encontrar com minha prima Helena no shopping. Queríamos ver um filme. Nós dois chegamos antes e ficamos esperando Helena na entrada do cinema. Como sempre, ela estava atrasada. Esperamos mais de meia hora. Quando, finalmente, ela chegou, já tínhamos desistido de esperar em pé e tínhamos ido dar um giro e comer alguma coisa, que ninguém é de ferro. Helena nos encontrou, resolveu comer também, e o cinema, claro, ficou para outro dia.

Eu e meu primo Rafael nós combinamos nos encontrar com minha prima Helena no shopping. Eu, meu primo Rafael e minha prima Helena queríamos ver um filme. Eu e meu primo Rafael chegamos antes e nós ficamos esperando minha prima Helena na entrada do cinema. Minha prima Helena, como sempre, ela estava atrasada. Eu e meu primo Rafael esperamos mais de meia hora. Quando, finalmente, minha prima Helena chegou, eu e meu primo Rafael nós já tínhamos desistido de esperar em pé e nós tínhamos ido dar um giro e comer alguma coisa, que ninguém é de ferro. Minha prima Helena nos encontrou, ela resolveu comer também, e o cinema, claro, ficou para outro dia.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2008 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2006, p. 96).

O enunciado da atividade explica que o sujeito desinencial confere dinamicidade aos textos, evitando que eles fiquem enfadonhos. Para que o aluno perceba isso e opere conscientemente com o conceito aprendido, há um texto elaborado especificamente para essa prática, que, desse modo, conjuga a metalinguagem com a atividade epilinguística. Em outras palavras, ao trazer um texto em que o aluno pode visualizar o efeito de sentido que a repetição reiterada do sujeito explícito traz, a coleção procede epilinguisticamente e metalinguisticamente, o que resulta numa combinação eficiente para a proficiência e para o conhecimento especializado da língua portuguesa. Trata-se, pois, de um estudo da língua em uso, aplicada a uma situação que poderia ser vivenciada pelos estudantes nas suas práticas sociais.

Quando observamos, por exemplo, como se dá o tratamento ao objeto de ensino “sujeito” no tópico de sistematização do conceito, o “Conceituando”, podemos verificar que a abordagem epilinguística não é priorizada. Há, em todas as edições da coleção, um *boxe* para que o aluno

“Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado”. Reproduz-se uma tira de Fernando Gonsales, publicada na Folha de S. Paulo, elaborada em quatro quadros. O primeiro e o segundo trazem informações que servem de contexto para o entendimento das ações que serão narradas nos outros dois quadros: “Não existem ursos no Polo Sul”; “Não existem pinguins no Polo Norte”. O próximo quadrinho narra o fato ocorrido que auxilia na construção do humor da historieta: “Marcaram um encontro na linha do Equador”. O último quadrinho traz a narração do desfecho: “A difícil aproximação norte-sul”. O exemplo 13 mostra o boxe da edição referente ao PNLD 2011, que é o mesmo na edição anterior – PNLD 2008 – e da posterior – PNLD 2014. A edição referente ao PNLD 2005 apresenta modificação apenas no texto selecionado para a explicação da diferença entre os tipos de sujeito desinencial e indeterminado – ver Anexo 8.

Exemplo 13 – Boxe “Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado”– PL/PNLD 2008, 2011, 2014

Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado

Observe que, no texto do quadrinho central da tira abaixo, o sujeito da forma verbal **marcaram** é desinencial (eles), porque ela se refere a **ursos** e **pinguins**, elementos que já foram citados no 1º e no 2º quadrinhos. Já em um enunciado como “Disseram que você está me chamando”, sem informações complementares, o sujeito não é desinencial, pois, em casos assim, o locutor não sabe ou não quer identificar quem praticou a ação.

Fernando Gonsales

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 4/6/2004.)

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2011 (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, 2009, p. 29).

Embora a ação de relacionar imagem e texto seja fundamental na construção do humor, a abordagem que se faz é voltada para a exposição da metalinguagem – esta que, em si, não é um problema. O problema é a ausência do trabalho discursivo, em que se procederia, ao reconhecimento do gênero, suas intenções comunicativas, o veículo em que foi publicado, o recurso da narração, a ambientação elaborada, a relação entre as personagens e seus efeitos na construção do humor, a retomada aos sujeitos “ursos” e “pinguins”, observada pelo contexto prévio e pela desinência número-pessoal (-ram) no verbo “marcaram”, o desfecho que ironiza a dificuldade de aproximação entre entes supostamente em oposição. É evidente que o foco era pontuar uma diferenciação entre um tipo e outro de sujeito, mas esse tipo de abandono do

viés interpretativo não levaria a uma – aparente – dissociação entre texto e gramática? Além disso, o enunciado “Disseram que você está me chamando” fora de um contexto também não auxilia no entendimento de que há casos em que a indeterminação do sujeito é proposital, casos em que é recurso de ênfase ou mesmo de desconhecimento do falante sobre o(s) sujeito(s) de determinada informação.

Enfim, são muitos os questionamentos que poderiam ser trazidos à tona para levar o aluno a construir efetivamente o humor a partir da leitura da tirinha e refletir sobre o uso dos tipos de sujeito, seja ele simples, composto, desinencial ou indeterminado. No entanto, o boxe privilegia uma verificação da aprendizagem da metalinguagem. Nesse sentido, o aluno-leitor, com toda razão, poderia se perguntar: para que eu preciso saber diferenciar um sujeito desinencial de um indeterminado? Essa diferenciação em si, feita para rotular o tipo de sujeito no texto apresentado, não é relevante para que se observe o humor da tira.

Os exemplos mostram que o tratamento proposto pela coleção, tanto nas atividades, quanto na explicitação teórica sobre o objeto gramatical a ser estudado, é, na maioria das vezes, metalinguístico. O que pode ser observado é a dificuldade em conjugar o trabalho da análise linguística e a perspectiva textual / discursiva. A coleção segue sua proposta de integrar às práticas dos conhecimentos linguísticos a perspectiva do texto, da semântica e do discurso. Entretanto, os textos escolhidos e o trabalho com eles proposto, frequentemente, é feito de modo desvinculado da categoria gramatical em estudo na seção “A língua em foco”. Bem entendido, há um trabalho discursivo acerca do texto apresentado, mas a proposta de se utilizar a metalinguagem como meio de acesso a práticas epilinguísticas não é privilegiada.

(d) Articulação do eixo conhecimentos linguísticos e os outros eixos de ensino

Uma última questão de nossa análise é acerca da articulação dos conhecimentos linguísticos com os outros eixos de ensino, que são: leitura; produção textual e oralidade. O que ocorre é uma opção metodológica por segmentar os eixos em partes, resultando num distanciamento entre, por exemplo, o conteúdo trabalhado no eixo dos conhecimentos linguísticos e as práticas compreensão/interpretação/produção textual nos eixos da leitura e produção de texto. Esse fato contribui para a visão de que gramática está separada dos outros eixos, o que poderia levar ao entendimento de que ela é algo exterior às análises textuais e práticas de escrita. Alternativamente, seria viável que se mostrasse, já nas atividades de leitura e

compreensão do material textual, o funcionamento de estruturas com função de sujeito, as retomadas que elas propiciam, os casos em que pode não ser preciso revelar (expressamente) o sujeito, pois ele se encontra na desinência verbal e os efeitos de sentido gerados pela não marcação do sujeito... Os alunos poderiam iniciar a reflexão no momento mesmo da prática da leitura e visualizar, assim, a função de determinadas categorias que a gramática tradicional traz em suas várias metalinguagens.

No eixo da leitura, a coleção subdivide as atividades em “Compreensão e Interpretação” e “A linguagem do texto”. Nesta última, faz-se sobretudo um trabalho de reflexão semântica, conforme o contexto em que determinadas palavras ou expressões foram usadas. Por vezes, expõe-se o conceito de algumas figuras de linguagem, como a personificação, por exemplo, e ao aluno é solicitado o reconhecimento dessa figura no texto; ou se utiliza a metalinguagem para fazer referência a efeitos que determinadas palavras propiciam etc. Não se vê uma articulação evidente entre o conteúdo gramatical a ser estudado na unidade e o eixo da leitura. Assim, mesmo que a categoria sujeito e suas classificações, por exemplo, já tenham sido praticadas na Unidade 2 da coleção – volume referente ao 7º ano do EFII –, a Unidade 3 não articula a função do sujeito nos textos da nova Unidade.

A título de exemplo, o volume do 7º ano da coleção referente ao PNLD de 2005 questiona no tópico “A linguagem do texto” sobre recursos da narrativa previamente proposta, “Viagem a Lilipute”, de Jonathan Swift, da seguinte maneira:

Observe os verbos e os pronomes relacionados pelo narrador empregados no texto. (a) Em que pessoa eles estão? **Na 1ª pessoa.** (b) O narrador participa da história como narrador-personagem ou é apenas um narrador-observador, alguém que conta fatos dos quais não participa? **Ele é narrador-personagem.** (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2002, p. 144).

A atividade, juntamente com o trabalho proposto no “Estudo do texto”, contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação textual, pois é preciso saber o que é uma narrativa em 1ª pessoa, reconhecer e interpretar os efeitos dessa escolha. Mas não poderia haver uma retomada do conteúdo estudado “sujeito”? Outro exemplo pode ser visto na edição referente ao PNLD 2014, ainda em “A linguagem do texto” – volume do 7º ano – sobre o uso do adjetivo combinado à pontuação.

Observe o emprego do adjetivo *pesado* nestes dois trechos do texto: ‘Com dificuldade, empurrei a porta de entrada. Pesada.’

‘(...)um livro grosso. Fui até ele. Peguei. Era bem pesado’ Empregado em frases de construções diferentes, o adjetivo parece ter maior peso em uma delas. Em qual dos trechos isso ocorre? Por quê? [Ocorre no 1º trecho, em razão de o adjetivo pesado estar isolado entre pontos.](#) (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2012, p. 107).

A atividade está no 3º capítulo da Unidade 2, no caso, o último capítulo daquela Unidade em que foi trabalhada a categoria “sujeito” e suas classificações, os “tipos de sujeito”. Ela se refere ao fragmento da obra “O caçador de palavras”, de Walcyr Carrasco. Não há, em nenhum momento, retomada do que foi estudado no texto proposto. Em contrapartida, aborda-se o efeito de sentido do uso da pontuação, algo que articula a gramática aos usos textuais e discursivos. Então, trata-se de uma proposta satisfatória, por um lado, ao evidenciar os efeitos propiciados por certos recursos gramaticais, mas insatisfatória, por outro, por não relacionar mais diretamente os conteúdos gramaticais estudados à linguagem e compreensão do texto.

Quando se observa a articulação com a produção textual, o conteúdo de “A língua em foco”, sujeito e seus tipos, ainda seria estudado, quando da primeira atividade de produção, que é “O texto de opinião” – na coleção referente ao PNLD 2005. Para isso, a coleção trata de questões relativas ao ponto de vista sobre determinado assunto, mostrando trechos com opinião de atores mirins e de outras crianças sobre a pergunta: “O que você acha sobre a decisão da Justiça de proibir a participação de crianças em novelas e certos programas de TV?” (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p. 84). Nos trechos, os entrevistados apresentam argumentos sobre suas opiniões e isso é destacado nas atividades que seguem; eles também marcam a primeira pessoa seja na desinência do verbo, seja com a explicitação pronominal, por exemplo, “eu acho”, “na minha opinião” etc., e é indicado ao professor que não seria necessário tratar, “nas séries iniciais, da impessoalidade da linguagem (...) o mais importante é o aluno se apropriar de uma linguagem argumentativa” (*ibid.*, p. 85). Acontece que o conteúdo gramatical a ser estudado é o sujeito, no tópico subsequente, conforme o padrão da coleção. Não seria uma boa oportunidade para se introduzir a questão da marcação da pessoalidade/impessoalidade?

Nas atividades sobre os trechos da entrevista referente ao questionamento apresentado anteriormente, a coleção traz uma metodologia que propicia momentos de reflexão sobre a opinião, sobre as marcas linguísticas características do gênero, sobre adequação da variedade linguística a depender do público-alvo etc. Pode-se verificar também uma aplicação da metalinguagem ao sentido pretendido, como, por exemplo:

Nos textos de opinião, são empregados frequentemente verbos e locuções verbais para exprimir como o locutor gostaria que as coisas fossem. Entre esses verbos e locuções verbais incluem-se *deve ser*, *preciso ficar*, *poderia estar*, *preciso ter*. Identifique nos textos exemplos desse tipo de expressão. *Em todos os textos há exemplos, como: “Deviam se preocupar”, “eles devem mudar”, “Crianças não devem ver”, etc. (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p. 85).*

Ainda na edição referente ao PNLD 2005, logo após essas atividades, vem a seção “Para escrever com coesão”, em que se aborda “o papel dos conectores”. Para isso, há uma tira, seguida de atividades de compreensão e interpretação para se chegar às conjunções como elemento de ligação entre os termos e a relação de sentido por elas indicada. Nesse caso, o procedimento é epilinguístico, caracterizado pelo enfoque discursivo e textual – embora não articulado com o gênero em questão, texto de opinião, nem com o tópico gramatical foco de estudo no capítulo, o sujeito. Mesmo assim, trata-se de um bom exemplo das práticas anunciadas pela coleção no MP sobre o privilégio do texto e do discurso, sobre a palavra e a frase, sobre o redimensionamento das práticas de ensino, em que o aluno possa aprender a operar conscientemente sobre suas escolhas linguísticas em situações de prática social. O exemplo 14 mostra esse tipo de procedimento.

Exemplo 14 – O papel dos conectores em “Para escrever com coesão” – PL/PNLD 2005 (parte 1)

Para escrever com coesão

O PAPEL DOS CONECTORES

Leia esta tira, de Quino:

(Mafalda aprende a ler. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 44.)

- Filipe e Mafalda estão discutindo sobre as vantagens de suas bicicletas. Converse com os colegas e responda:
 - O que é tração dianteira e tração traseira? É a força que move alguma coisa. No caso da bicicleta de Mafalda, o pedal faz rodar a roda da frente; no caso da bicicleta de Filipe, a corrente faz rodar a roda de trás.
 - Quando Mafalda fala do combustível necessário, quem na verdade consome esse “combustível”? Ela e Filipe, pois eles é que fazem força para mover as bicicletas.
- No terceiro quadrinho, Mafalda diz: “você, com essa bicicleta, no meio da manhã, nhoc! um sanduíche!”. Que palavra substituiria a palavra **nhoc!**, sem alterar o sentido da frase? come

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2005 (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p. 86).

A partir da tira de Quino, é conduzido um trabalho de reflexão sobre o conhecimento prévio dos alunos, na letra (a) do exercício (1) acerca de “tração dianteira” e “tração traseira”, referente à fala de Filipe no 1º quadro. Depois, na letra (b) há o questionamento sobre a compreensão dos alunos de que a palavra “combustível” a que Mafalda se refere no 2º quadro é usada metaforicamente – no caso, não se julgou necessário explorar a metalinguagem. No terceiro quadro, também é explorado o sentido da palavra “nhoc” no contexto. A coleção faz uma exercitação que considera – diferentemente do que se apresentou anteriormente em alguns exemplos da “A língua em foco” – todos os quadros para a construção do sentido global da tira. Além disso, destaca o papel das escolhas linguísticas para despertar no aluno-leitor o entendimento de como sentido vai se estabelecendo. O restante da atividade está reproduzido a seguir:

Exemplo 14 – O papel dos conectores em “Para escrever com coesão”– PL/PNLD 2005 (parte 2)

3. No último quadrinho, Filipe tem uma atitude machista.

- a) O que ele dá a entender com a frase: “Não gosto de discutir esses assuntos de mecânica com mulheres!”? *Que as mulheres não entendem nada de veículos nem de mecânica.*
- b) Qual pode ter sido a verdadeira causa de ele ter dito isso? *Ele não tinha como rebater os argumentos de Mafalda.*

4. Observe as falas do 1º quadrinho:



“A tração traseira é melhor **que** a tração dianteira!”
 “**Mas** você não tem marcha a ré.”

Nos textos que falamos ou escrevemos, costumamos empregar certas palavras que unem palavras, frases e parágrafos.

A palavra **que**, por exemplo, liga **tração traseira** a **tração dianteira**, estabelecendo uma **comparação** entre as duas expressões.

Observe o emprego da palavra **mas** na fala de Mafalda acima.

a) Entre as palavras que seguem, quais poderiam substituir **mas** nessa fala, sem alteração de sentido?

- porém • ou • entretanto • que • contudo

b) Na fala de Mafalda, com que finalidade é utilizada a palavra **mas**?

- Introduzir uma idéia indicativa da causa do que Filipe tinha dito antes.
- Introduzir uma idéia contrária ao que Filipe tinha dito antes.
- Introduzir uma idéia semelhante ao que Filipe tinha dito antes.

5. Observe o emprego da palavra **e** no segundo quadrinho. Que tipo de idéia ele introduz?

- Uma idéia de adição ou acréscimo ao que foi dito antes.
- Uma idéia de oposição ao que foi dito antes.

6. No último balão, não há nenhuma palavra ligando as duas frases: “Tudo bem, chega!” e “Não gosto de discutir esses assuntos de mecânica com mulheres!”. Entretanto, se quiséssemos ligar as duas orações com uma palavra, qual das seguintes seria mais adequada para manter o sentido original?

- mas • pois • e

Professor: Se necessário, escreva as frases na lousa a fim de que o aluno perceba mais facilmente as diferenças de sentido.

A questão (3), referente ao último quadro, traz à tona a atitude machista de Filipe ao enunciar “Não gosto de discutir esses assuntos de mecânica com mulheres”, na letra (a), e incita o aluno-leitor a formular uma hipótese sobre a “verdadeira causa de ele [Filipe] ter dito isso”, na letra (b). As outras questões (4), (5) e (6) são dedicadas ao estudo das conjunções em suas relações de sentido com as falas das personagens da tira. Na questão (4) o quadrinho todo é reproduzido para evidenciar o emprego de conectores entre expressões. Embora o questionamento sobre as palavras que poderiam substituir o articulador “mas”, na letra (a) não dê pistas ao aluno sobre qual opção escolher – são dadas as seguintes: “porém”, “ou”, “entretanto”, “que”, “contudo”, das quais não se deve escolher apenas “ou” e “que” –, a letra (b) pode suscitar melhor a percepção de que há uma ideia de contraste entre a fala de Filipe e a de Mafalda. Na questão (5), ocorre o mesmo, porém é o emprego da palavra “e” o objeto de estudo. Há dois itens dos quais se deve escolher um que corresponda a ideia introduzida por essa palavra. A última questão (6) é interessante porque esclarece que, muitas vezes, a relação entre as frases não está demarcada por um conector, mas, mesmo assim, essa relação pode ser inferida. No caso, o questionamento é justamente sobre qual conector poderia ser usado para ligar as frases presentes no último balão: “Tudo bem, chega!” e “Não gosto de discutir esses assuntos de mecânica com mulheres!”. O aluno deveria inferir a relação de explicação veiculada pela conjunção “pois”.

Nas outras edições – referentes aos PNLDs de 2008, 2011, 2014 – o gênero a ser estudado na produção textual muda, passa a ser explorado o poema e é apresentada a metalinguagem dos elementos constitutivos desse gênero, como versos, rimas, estrofes etc. Nesse momento, assim como ocorre na edição do PNLD 2005, nada é antecipado a respeito da categoria sujeito, predicado ou tipos de sujeito. A articulação com a categoria sujeito ocorre ao final da unidade, em um tópico separado, “Para escrever com adequação”, em que se estuda a concordância do verbo com o sujeito. Um problema, no entanto, é evidente: a produção de texto proposta é um poema-imagem, que se relaciona com o tema da Unidade 2 “Viagem pela palavra”, igualmente para essas três edições, porém não parece ser “poema-imagem” o gênero mais adequado para articular o sujeito e as produções escritas. De qualquer forma, se a ideia é manter o trabalho com o gênero “poema”, há como abordar a concordância do verbo com o sujeito, de forma a articular os eixos de ensino. A coleção mostra, por exemplo, o poema de Paulo Leminski reproduzido a seguir:

Exemplo 15 – Poema-imagem apresentado em “Produção de texto” – PL/PNLD 2008, 2011



Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2008 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2006, p. 103).

O poema de Paulo Leminski poderia ser objeto de trabalho para fazer destacar a concordância entre o verbo e o sujeito; a preferência pela anteposição do sujeito ao verbo “o círculo existe”; “o inseto (...) insiste”; a marcação do sujeito somente na desinência número-pessoal (-o) do verbo em “traço um círculo” etc. Essa articulação não é feita.

No tópico “Para escrever com adequação” são percorridos caminhos parecidos com aqueles do “Construindo o conceito” da parte “A língua em foco”, já que para refletir sobre a concordância do verbo com o sujeito a coleção traz um texto, do qual é retirada uma frase e sobre ela é feito o questionamento sobre qual é o sujeito e seu núcleo, e, após isso, é feita a sistematização ao estudante de que o verbo concorda com o sujeito. Feito isso, ainda mais uma vez é retirada uma frase para fazer destacar a concordância do verbo em número e pessoa com o sujeito para, em seguida, encaminhar à conclusão do princípio geral que rege a concordância do verbo com o sujeito – a concordância em número e pessoa. A partir daí, seguem pontuados os casos de concordância com sujeito simples, composto e duas atividades, uma em nível textual – completar lacunas em um texto curto – e outra frasal – escolher entre formas singular/plural para aplicar em frases – para que os alunos façam a concordância. O que se pode concluir, então, é que mesmo quando se faz a articulação entre o eixo dos conhecimentos linguísticos e o da produção de texto, ela fica ou distante do objeto de ensino trabalhado no capítulo, na unidade, ou quando o aproxima, acaba por retirá-lo do eixo produção textual, por apresentar atividades de prática, que não são de produção textual – porque restritas ao nível da frase.

O eixo da oralidade, muitas vezes, traz aspectos relevantes referentes à leitura dos textos, com indicações sobre ênfase em determinadas palavras para a adequação, por exemplo, ao gênero que está sendo estudado etc. No caso dos poemas, há dicas para a prática de declamá-los, interpretando, emprestando emoção à leitura. Também para textos narrativos em prosa é destacado o papel da entonação, da atenção à pontuação, da coerência na prosódia em relação ao gênero textual etc. A articulação estabelecida fica mais evidente em relação aos eixos da leitura e produção de texto; quanto aos conhecimentos linguísticos, isso não é ressaltado.

Olhando para os outros volumes e edições, o que se vê acerca da articulação se dá de maneira semelhante, ora com referências metalinguísticas no tópico “A linguagem do texto” da parte “Estudo do texto”, ora com dicas ou mesmo reflexão sobre a escrita no tópico “Para escrever com adequação”, ou “Para escrever com coesão”, por exemplo. Bem entendido, não se pode dizer que não haja articulação entre os eixos na coleção *Português: linguagens*; ela existe sobretudo nos eixos leitura e produção textual. Entretanto, o conteúdo a ser estudado ou já estudado – em uma determinada Unidade – acerca da gramática não é evidenciado quando das atividades dos outros eixos, como foi demonstrado exemplarmente para o conteúdo sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta pesquisa foi o ensino de análise linguística em língua materna no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Partimos do questionamento de como as teorias linguísticas, pós-*virada pragmática*, chegam até a sala de aula e influenciam os modos de ensino de gramática. Essa reflexão surgiu diante da incompreensão de alguns alunos de aula de reforço acerca de categorias gramaticais e suas relações com o uso linguístico cotidiano, ou seja, os alunos não reconheciam na “língua da escola” a sua própria língua.

Diante disso, tornou-se inevitável refletir sobre a aplicação das teorias linguísticas estudadas no curso de Letras nas práticas de ensino de gramática em sala de aula. Por isso, questionamos: até que ponto os estudos que vieram após a *virada pragmática* são aplicados na realidade do ensino básico? Um dos meios para se estudar a questão é o livro didático de português, considerado, assim, uma das vias de atualização teórico-metodológica para a prática de ensino e aprendizagem. Foi traçado um plano de investigação comparativo que considerou um período de dez anos, espaço de tempo significativo para que pudessem ser realizadas atualizações na seleção dos conteúdos e propostas de trabalho.

Nesse quadro, importa considerar os Guias de LD do PNLD, que são a materialização de um processo criterioso para avaliar a qualidade do LD a ser distribuído pelo governo federal gratuitamente para as escolas públicas. Os Guias constituem-se, desse modo, instrumento de avaliação, análise e seleção, pelos professores, do livro didático a ser utilizado por toda rede pública de ensino durante três anos. Assim, de um lado, foram analisadas quatro edições – que perfazem a última década – dos Guias de Livro Didático de Português, e uma coleção didática *Português: linguagens*, que, presente em todas as edições dos Guias analisadas, pode ser considerada representativa para investigar de que modo se dá a incorporação das teorias discursivas de língua/linguagem no eixo dos conhecimentos linguísticos para aplicação no ensino. A hipótese pensada inicialmente é a de que se há uma trajetória de evolução em relação ao *que* e ao *como* se ensina gramática na escola, em termos de uma abordagem pragmática, há também dificuldades em fazer ressaltar a aplicação do conhecimento gramatical no uso efetivo da linguagem.

Os Guias de LD vêm se aperfeiçoando, nos últimos dez anos, reformulando critérios de avaliação e cumprindo papel significativo não só como avaliador, mas também como

orientador teórico e metodológico para a área de língua portuguesa. Nossa análise evidencia que há reformulações sobre *como* apresentar critérios que são específicos ao eixo conhecimentos linguísticos. Desse modo, julgamos que há atenção aos problemas que desse eixo decorrem, sejam eles decorrentes da força da tradição, sejam eles ensejados pelas dificuldades em se entender ou conceber propostas de trabalho que fujam àquelas abordagens.

Por exemplo, da edição do PNLD 2005 até a do PNLD 2011, foram feitas reelaboraões que encaminham especial atenção ao estudo da variação linguística e da variante de prestígio e um trabalho abrangente com os conhecimentos linguísticos, em situações de uso e articulado com os outros eixos. Esta última recomendação sinaliza a hipótese de que, com o passar dos anos, mudam-se os modos de olhar para o que seria o trabalho enunciativo / discursivo com os componentes do sistema da língua. Isso não quer dizer que antes não se sabia o que era abordagem enunciativa ou discursiva, mas indica que aplicar a teoria a propostas concretas de análise linguística não é algo que se possa proceder de maneira superficial, como se tudo não passasse de uma nova “roupagem” para velhas práticas. Pesa, ainda nesse contexto, o ônus da desconfiança por parte dos que resistem a novas concepções de ensino de língua / linguagem, aos avanços da linguística e insistem na permanência de conceitos e metodologias incoerentes com as demandas da sociedade em que vivemos.

Quanto às avaliações dos conteúdos de ensino de conhecimentos linguísticos feitas pelos Guias, percebemos diferenças no modo em que são apresentados os critérios de avaliação nas “fichas”. Uma significativa mudança, todavia, se dá é no Guia de 2014, que encaminha a análise, por meio da “ficha de avaliação”, a partir de dois questionamentos que requerem resposta em nível discursivo, mais reflexivo e menos padronizado, “encaixotado”. Julgamos que essa nova proposta da “ficha de avaliação”, reverberada também nas “resenhas”, acaba por refletir um entendimento diferenciado de análise sobre *o quê* e *como* se ensina o que se ensina. Isso mostra que há uma compreensão mais aprimorada, não só dos conceitos que foram base para elaboração do PNLD, mas também de como eles podem ensejar práticas de ensino renovadas, uma vez que é reforçada uma perspectiva de integração entre os eixos de ensino.

A coleção *Português: linguagens* mantém os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de língua portuguesa que nortearam a confecção da coleção desde a primeira edição que passou pelo processo avaliatório do PNLD. Ela se baseia numa perspectiva de

alargamento dos horizontes dos estudos da linguagem, em que as práticas de ensino-aprendizagem são redimensionadas, priorizando-se a abordagem dos conhecimentos linguísticos no nível do texto e do discurso, conforme o Manual do Professor. Nesse contexto, a metalinguagem é praticada com fins de aplicação discursiva, para que se explore a construção de sentido na materialidade textual. Concebe-se o ensino de português como uma integração entre os eixos da leitura, produção textual e reflexão sobre a língua. Além disso, ainda no MP, há a definição da tendência metodológica seguida, a da reflexão/construção, entendida como auxiliar para que o aluno possa ter elementos para operar efetiva e conscientemente a língua nas diversas situações do cotidiano.

Organizamos cinco subquestões procedimentais de análise, baseadas em Aparício (2006) e Manini (2009) e, a partir da categoria sintática “sujeito”, fizemos a análise. Em relação à subquestão procedimental de análise agrupada em (a), a respeito do modo de apresentação e da metodologia proposta para os conhecimentos linguísticos, vimos que os conteúdos e as atividades referentes ao eixo são apresentados em uma seção específica na coleção, chamada “A língua em foco”, que é subdividida em cinco tópicos, quatro referentes aos quatro eixos de ensino e um outro a questões notacionais da língua, em todas as quatro edições em estudo.

Essas divisões na parte “A língua em foco” podem contribuir para a compartimentação exagerada de um tópico que seria exclusivamente gramatical e outro, textual; algo que vai na contramão do que a própria coleção indica, ao pontuar que o lugar de estudo da língua é justamente em “situações concretas de comunicação”. O questionamento continua ressoando o que já se vinha apontando em outras pesquisas. Por exemplo, Casteluber (2012), ao analisar esta mesma coleção, com enfoque em abordagens acerca do trabalho com gêneros opinativos, afirma que “elementos argumentativos imprescindíveis na articulação do texto argumentativo não foram nem sequer mencionados nas atividades [de produção textual], como a conjunção, o pronome, o artigo as locuções, os verbos, os modalizadores, as marcas de pressuposições” (CASTELUBER, 2012, p.160). Ela também questiona, assim como nós, por que não trabalhar essas categorias já na seção referente à apresentação de um determinado texto?

Ainda em relação à subquestão procedimental em (a), quanto à metodologia de ensino-aprendizagem, observamos um encaminhamento pela tendência da reflexão e construção dos conteúdos selecionados, sendo ela combinada com outras tendências metodológicas, como a transmissão, vivência e uso situado – essas categorizações, presentes no PNL, foram

apontadas na seção 3.1, do Capítulo 3. Ocorre que, no caso do ensino de gramática, mesmo que seja feita a tentativa em incitar os estudantes à reflexão/construção do próprio conhecimento, a coleção, muitas vezes, faz esse processo de modo abreviado e não atinge o objetivo de priorizar a reflexão, a construção ativa dos objetos de ensino-aprendizagem. Desse modo, muitas vezes, o predomínio é da transmissão de conteúdo. Isso não significa, todavia, que a transmissão de conteúdos já sistematizados atue de modo contrário a ganhos cognitivos importantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas – desde que o aluno não seja considerado página em branco, na qual os agentes educadores imprimem perspectivas e conhecimentos já formatados.

Quanto aos objetos de ensino privilegiados, se estão em nível frasal, textual, discursivo – subquestão procedimental de análise (b), concluímos que o nível frasal é o mais recorrente tanto na apresentação dos conceitos quanto nos exercícios propostos na seção “A língua em foco”. Há um forte enfoque aos objetos de ensino consagrados pela tradição, segundo as categorias da GT, o que prejudica o redimensionamento no ensino da gramática. Mesmo assim, é possível observar tentativas de trazer o nível textual e o nível discursivo nas atividades propostas, alternando-se práticas tradicionais com as chamadas práticas inovadoras. Nesses casos, também se verificam objetos de ensino diferentes das padronizações da GT, como elementos coesivos em seu funcionamento textual, análise de efeito de sentido da escolha semântico-lexical, marcas de pressupostos etc. Assim, percebe-se, em geral, uma convivência de propostas de reflexão textual, semântica e discursiva, que, no trabalho de “Estudo do texto” – seção da coleção *Português: linguagens* – vai se tornando mais acertada e recorrente ao longo dos anos. Ocorre que, quando se trata de estudar os conteúdos gramaticais selecionados pela coleção, como o sujeito, por exemplo, a metalinguagem exercida no nível frasal ganha destaque.

Quanto ao tratamento dado aos conhecimentos linguísticos – subquestão procedimental de análise (c) –, observamos que, embora haja privilégio da metalinguagem, a coleção se esforça em trazer pequenos textos ou tirinhas para fazer o aluno perceber que há situações reais em que a “língua da escola” é usada. Destacamos que o trabalho epilinguístico é encaminhado mais efetivamente quando há situações “forjadas” para o ensino que se aproximam da vivência dos estudantes. Nesses casos, é possível atestar a coerência da coleção em relação à proposta constante no MP, de que a metalinguagem é trabalhada como meio de acesso a práticas epilinguísticas. Vale dizer, assim como observado por Manini (2009), em sua análise

de três coleções referentes ao PNLD 2008,⁸¹ a coleção *Português: Linguagens* também não faz menção a atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Isso se torna um problema porque realizar análise linguística, conforme proposta por Geraldi (1984) e reverberada nos PCN, ao invés de GT, pressupõe compreensão do que são essas atividades. Concordamos com Manini (*op. cit.*) em que é importante que não haja “economia” nem simplificações quando da explicitação de conceitos didático-metodológicos, pois o LD é – e pode ser –, muitas vezes, fonte de instrução, de atualização para o professor. Nesse sentido, a coerência entre o que se afirma no MP e as propostas de trabalho no livro do aluno deve ser rigorosa. No caso da coleção analisada, esse rigor está aquém do necessário.

Por fim, foi analisada a articulação entre o eixo dos conhecimentos linguísticos e os outros eixos – subquestão procedimental de análise (d). O que se pode concluir é que há articulação do eixo conhecimentos linguísticos sobretudo com o eixo da produção de texto. Há também, no eixo da leitura, essa articulação, com a reflexão semântica, com a reflexão sobre os efeitos de sentido de determinados itens lexicais etc. Não se vê, entretanto, uma articulação evidente entre o conteúdo gramatical – no caso, as categorias tradicionais de ensino de gramática – a ser estudado na seção “A língua em foco” e esses outros eixos. Assim, o objeto de ensino proposto para a análise linguística fica distante do estudo do texto e da produção textual.

Consideramos, a partir daí, que o avanço nas orientações metodológicas para ensino-aprendizagem, no modo de olhar para os objetos a serem trabalhados, bem como na (re)configuração desses objetos de ensino, pelo PNLD, não significou, necessariamente, avanços na coleção didática analisada. Essa constatação é relevante se pensarmos que muitos professores se pautam pelas propostas apresentadas pelo LD para o trabalho em sala de aula. Por exemplo, na pesquisa de Aparício (1999), o LD utilizado pelos professores foi considerado um dos impeditivos para a prática de renovação em ensino de língua materna, pois ele tinha uma abordagem tradicional de gramática (APARÍCIO, 1999, p. 143) e a recomendação era a de que a escola deveria seguir a proposta do livro didático. Há, como se pode perceber, muitos fatores a serem trabalhados para que ocorram mais avanços.

⁸¹ O trabalho de Manini (2009) aqui é o mesmo que foi apresentado no Capítulo 2. Relembrando, as coleções que ela analisou foram: *Linguagens do século XXI* (TAKAZAKI, H.H.), editora IBEP, 2006; *Português, uma proposta para o letramento* (BECKER, M. S.), editora Moderna, 2002; *Projeto Araribá* (Autoria Institucional), editora Moderna, 2007.

Batista (2004), por exemplo, apontou, em pesquisa com professores de várias regiões do país, que o Guia de LD ou não era utilizado para a seleção do livro didático – porque não havia Guias disponíveis na escola – ou era considerado, por esses professores, como um discurso de autoridade quer governamental, quer acadêmica. Quer dizer, se, de um lado, há desencontros de ordem logística e/ou hierárquica,⁸² por outro lado há desencontros de ordem profissional, pois os professores, na pesquisa, segundo Batista (2004), entendiam que o Guia de LD era uma forma de subjugar a experiência deles, o seu “saber-fazer” à inovação acadêmica.

É importante, embora se tenham passado 10 anos da pesquisa de Batista, recuperar esses pontos, pois são eles que movem novas perguntas e podem auxiliar a lançar luz sobre a persistência de um ensino de gramática desatualizado frente aos avanços teóricos e metodológicos já alcançados. Por isso mesmo, ensino esse pouco eficaz para com as exigências da sociedade moderna, em seus diversos setores da participação do sujeito cidadão. Assim, é preciso diminuir a distância que se supõe entre o conhecimento formal da academia e, recuperando as palavras de Batista, o “saber-fazer” presente na realidade da sala de aula. Reconhecemos no PNLD um instrumento legítimo de diminuição dessas barreiras, já que desde a primeira publicação do Guia, como apontam trabalhos de Batista (2004), ele vem se reformulando, atento, em certa medida, às necessidades de se manter em diálogo com os professores, com a academia e também com as editoras de LD.

Além disso, concordamos com Batista (2003) a respeito da cristalização do modelo “Manual Didático”, que pode ser um obstáculo para o avanço nas práticas pedagógicas, uma vez que limita as formas de organização do currículo escolar. Um bom recurso para se ultrapassar esse modelo são as propostas de trabalho com “objetos educacionais digitais” (OEDs). Na própria coleção *Português: linguagens*, vemos o interesse que ela tem em se manter atualizada; um exemplo disso são esses OEDs. Assim, mesmo que a base de seleção e organização proposta nas quatro edições analisadas permaneça a mesma, há, por parte da coleção, o esforço em incorporar novidades. Nesses objetos digitais, a coleção não apenas busca atender ao Edital do PNLD que faculta às coleções a presença desses objetos, mas propõe atividades com a oralidade, por exemplo, que só são possíveis com o uso desse suporte. No ensino de gramática, no entanto, a coleção apenas apresenta nos OEDs jogos que se configuram nos moldes escolares tradicionais, segundo informações do PNLD 2014 (cf. p.87 e 89).

⁸² A pesquisa de Batista revelou que muitas não chegavam quantidades suficientes do Guia de LD do PNLD às escolas. Outras vezes, eles ficavam em poder restrito dos diretores. (cf. BATISTA, 2004).

Chegamos ao término desta pesquisa com a sensação de que alguns passos importantes têm sido dados, ou seja, os estudos sobre como trabalhar o ensino da gramática de modo a fazer sentido, de modo a participar efetivamente do cotidiano dos estudantes começam a ser melhor interpretados e aplicados via livro didático. Aparício (2006) já indicara nossa consideração em sua tese, quando verificou que perspectivas de trabalho reflexivo sobre a língua e a linguagem, que indicam o caminho da inovação em ensino de gramática, eram feitas nos LDs por ela analisados⁸³ - com o PL isso não é diferente. A questão é que, ainda segundo Aparício (2006), ocorre uma “solidarização” entre a tradição gramatical e a teoria linguística, quer dizer, há uma convivência entre as propostas de linguistas “preocupados com a inovação do ensino de gramática na escola” e a análise linguística praticada na escola. Porém, ainda não se trata de práticas coincidentes com a inovação – embora não sejam incompatíveis com as propostas de reflexão linguística (APARÍCIO, 2006, p. 189). Pode ser que a forte presença do ensino tradicional de gramática dificulte a reconfiguração dos objetos de ensino, num trabalho que vá além das categorias da GT.

A “falta de consistência” em relação aos objetos e metodologias de ensino a que a coleção *Português: linguagens* se refere, aliada à segurança estabelecida pela tradição, são sintomáticos da necessidade de contínua investigação nesse eixo e de aproximação entre a pesquisa e a sala de aula. Nesse sentido, importa que se estabeleça um diálogo em termos reais da prática escolar, de modo a aplicar a pesquisa linguística em situações concretas de ensino-aprendizagem. Esperamos que o panorama analítico traçado nesta dissertação possa contribuir como fonte para a continuidade de pesquisas e de inspiração para práticas de ensino de gramática que estejam, de fato, voltadas para o uso real, cotidiano dos alunos.

⁸³ Na pesquisa, Aparício analisou as coleções: *Análise, linguagem e pensamento* (CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A.), publicado pela editora FTD, em 1993; e *Tecendo textos - Ensino de Língua Portuguesa através de projetos* (SIQUEIRA E SILVA, A. de.; BERTOLINE, R.; OLIVEIRA, T. A.), publicado pela editora IBEP, em 1999.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. 6ª Ed. São Paulo:Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP, 1999.

_____. **A produção da inovação em aulas de gramática do Ensino Fundamental II da escola pública estadual paulista**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – IEL/UNICAMP, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAGNO, M. & RANGEL, E. de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In.: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 5, n. 1. Belo Horizonte: MG: ALAB / Faculdade de Letras da UFMG. 2005. p. 63-81.

BATISTA, A. A. Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: ALB, 2000. pp. 529-575.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). In. ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, A. A. Gomes. & ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In.: COSTA VAL, M. da Graça.; MARECUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

BARROS-MENDES, A. N. N.; PADILHA, S. J. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa. In. COSTA VAL, M. das G. & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006 [1974].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. **Guia de Livros Didáticos, PNLD/2005: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2004.

_____. **Guia de Livros Didáticos, PNLD/2008: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2007.

_____. **Guia de Livros Didáticos, PNLD/2011: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2010.

_____. **Guia de Livros Didáticos, PNLD/2014: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2013.

BUNZEN JÚNIOR, C. S. Conhecimentos linguísticos na escola: como os livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: COSTA VAL, M. G. **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 87-110.

CASTILHO, Ataliba de. O que é língua? In: XAVIER, J. C. & CORTEZ, S. **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003.

CEREJA e MAGALHÃES. **Português: linguagens**, 6ª série. 2ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2002.

_____. **Português: linguagens**, 7ª série. 2ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2002.

_____. **Português: linguagens**, 7º ano. 4ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2006.

_____. **Português: linguagens**, 8º ano. 4ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2006.

_____. **Português: linguagens**, 7º ano. 5ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

_____. **Português: linguagens**, 8º ano. 5ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

_____. **Português: linguagens**, 8º ano. 6ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.

_____. **Português: linguagens**, 9º ano. 6ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.

_____. **Português: linguagens**, 7º ano. 7ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2012.

_____. **Português: linguagens**, 8º ano. 7ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

FARACO, C. Alberto. O que é língua? In: XAVIER, J. C. & CORTEZ, S. **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** [com] NEGRÃO, E. Vailati. & MÜLLER, Ana Lúcia. POSSENTI, Sírio (Org.) 1ª Ed. 2ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2013 [2006].

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

LOPES, Célia Regina dos Santos; CALLOU, D.M.I. Contribuições da Sociolinguística para o ensino e pesquisa: a questão da mudança e variação linguística. **Revista do GELNE (UFC)**; v.5, 2004, p. 63-74.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 9ªreimp. São Pulo: E.P.U., 2005.

MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP, 1999.

MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. In: **Alceu** - v.1 - n.1. Rio de Janeiro: PUC-RJ, jul/dez 2000, p. 38-46.

MARCUSCHI, L. A. O que é língua? In: XAVIER, J. C. & CORTEZ, S. **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio. In: **Língua, Linguística & Literatura**: revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/Santa Maria: Pallotti. Vol. 3, n.1, 2005. p. 11-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-26.

NEVES, M. H. M. **A gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990a.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ensino de língua e vivência de gramática: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PONTES, E. S. L. **Sujeito**: da sintaxe ao discurso. São Paulo: Ática: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras Edição e Livraria, 2007.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 13-20.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, Rosa Mattos e. Tradição gramatical e gramática tradicional. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, M. Um olhar sobre o Livro didático. **Presença Pedagógica**, v.2, n.12, nov./dez. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1996. p.53-63.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. Org. **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, pp. 155-176.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª. ed. 1989[1984].

ANEXOS

ANEXO 1 - Apresentação dos princípios orientadores para avaliação de LD no PNLD

Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral - especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação -, nas maneiras mais complexas e variadas possíveis;	O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação) em situações o mais complexas e variadas possível;	O desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;	O desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
	A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;	O pleno acesso ao mundo da escrita; e, portanto, a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira; desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;	O pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social; a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
O desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido, sem que se desconsiderem as demais variedades linguísticas que funcionam em outras situações;	O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;	a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;	o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística;
	O domínio das normas	o domínio das normas	o domínio das normas

	urbanas de prestígio ⁸⁴ , especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;	urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;	urbanas de prestígio, ² especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
A prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos. cf. p. 249	A prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. cf. p. 11-12	As práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.	As práticas de análise e reflexão sobre a língua, à medida que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. cf. p. 16

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com transcrição textual dos Guias de LD do PNLD. (BRASIL, MEC/SEB, 2004; 2007; 2010; 2013).

⁸⁴ A partir do guia de 2008, passa-se a apresentar a nomenclatura “normas urbanas de prestígio”, com a justificativa em nota de que essa denominação, que, segundo o documento, substitui o termo “norma culta”, presente no guia de 2005, corresponde ao “termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes de português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa”. (BRASIL, MEC/SEB, PNLD, 2008, p.12).

ANEXO 2: Evolução dos critérios comuns de avaliação de LD do PNLD de 2005 a 2014

	Guia de 2005	Guia de 2008	Guia de 2011	Guia de 2014
(1) Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental	-----	-----	<p>Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o EF, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos:</p> <p>→ Constituição da República Federativa do Brasil;</p> <p>→ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008;</p> <p>→ Estatuto da Criança e do Adolescente; e</p> <p>→ Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF.</p>	<p>Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o EF, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos:</p> <p>→ Constituição da República Federativa do Brasil;</p> <p>→ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008;</p> <p>→ Estatuto da Criança e do Adolescente;</p> <p>→ Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF.</p>
(2) Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano	<p>Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:</p> <p>→ Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais;</p> <p>→ Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação;</p> <p>→ Não fazer do livro didático um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e</p>	<p>Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:</p> <p>→ Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais;</p> <p>→ Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação;</p> <p>→ Não fazer do livro didático um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e</p>	<p>Serão excluídas do PNLD 2011 as coleções que:</p> <p>→ veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;</p> <p>→ fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;</p> <p>→ utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.</p>	<p>Serão excluídas do PNLD 2014 as coleções que:</p> <p>→ veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;</p> <p>→ fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;</p> <p>→ utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.</p>

	<p>serviços comerciais;</p> <p>→Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade lingüística;</p> <p>-----</p>	<p>serviços comerciais;</p> <p>→Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade lingüística;</p> <p>→Colaborar para a construção da ética democrática e plural (formação de atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações.</p>		
<p>(3) Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados</p>	<p>Uma vez que a natureza dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é essencialmente procedimental, as deficiências metodológicas são particularmente sérias. Daí a necessidade de o livro didático explicitar a concepção de língua e de ensino-aprendizagem a partir da qual se estrutura. Ler, escrever e falar segundo as regras socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de capacidades básicas – de natureza discursiva, textual e gramatical –, que, não podendo ser aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Assim, atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal conduzidas, comprometem o desenvolvimento de</p>	<p>Uma vez que a natureza dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é essencialmente procedimental, as deficiências metodológicas são particularmente sérias. Daí a necessidade de o livro didático explicitar a concepção de língua e de ensino-aprendizagem a partir da qual se estrutura. Ler, escrever e falar de acordo com as regras e necessidades socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de capacidades e competências básicas – de natureza discursiva e lingüística – que, não podendo ser aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Assim, atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal</p>	<p>Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica:</p> <p>→escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo;</p> <p>→ ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.</p> <p>Em consequência, serão excluídas as coleções que não atenderem aos seguintes requisitos:</p> <p>→explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;</p> <p>→apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc. que configuram o livro do aluno; por isso mesmo, no caso de uma coleção recorrer a mais de um</p>	<p>Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica:</p> <p>→escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo;</p> <p>→ ser coerente com essa escolha do ponto de vista dos objetos e dos recursos propostos.</p> <p>Em consequência, serão excluídas as coleções que não atenderem aos seguintes requisitos:</p> <p>→explicitar, no Manual do Professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;</p> <p>→ apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc. que configuram o livro do aluno; por isso mesmo, no caso de uma coleção recorrer a mais de um</p>

	<p>estratégias e de capacidades fundamentais e levam à construção de procedimentos ineficazes ou prejudiciais. Nesse sentido, seja qual for sua opção, o livro didático não pode deixar de atender a três requisitos metodológicos básicos:</p> <p>→ deve mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem;</p> <p>→ deve explicitar sua proposta metodológica, respeitando os preceitos básicos que lhe dão identidade e permitem não só identificá-la, mas compreender seu alcance. No caso de o livro didático recorrer a mais a mais de um modelo teórico-metodológico, deve indicar claramente a articulação que pretende estabelecer entre eles;</p> <p>→ considerando-se as opções teórico-metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo dos livros didáticos da coleção, de maneira coerente, nas diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>	<p>conduzidas, tanto comprometem o desenvolvimento de estratégias, capacidades e competências fundamentais quanto levam à construção de procedimentos ineficazes ou prejudiciais. Nesse sentido, seja qual for sua opção pedagógica, o livro didático não pode deixar de atender a cinco requisitos metodológicos básicos:</p> <p>→ Em primeiro lugar, deve explicitar sua proposta metodológica, abordando os preceitos básicos que lhe dão identidade e permitem identificá-la, e compreender seu alcance;</p> <p>→ Em segundo lugar, considerando-se as opções teórico-metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo dos volumes da coleção, de maneira coerente, nas diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem;</p> <p>→ Em terceiro lugar, deve mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a</p>	<p>modelo teórico-metodológico, deve indicar claramente a articulação entre eles;</p> <p>→ organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que as compõem quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>→ favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;</p> <p>→ contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.</p>	<p>modelo teórico-metodológico, deve indicar claramente a articulação entre eles;</p> <p>→ organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que as compõem quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes – visando a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>→ favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;</p> <p>→ contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.</p>
--	--	--	---	---

		<p>argumentação) envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem;</p> <p>→Em quarto lugar, deve apresentar articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integrem uma coleção;</p> <p>→Finalmente, deve contribuir para a percepção das relações entre o conhecimento construído e suas funções na vida social.</p>		
(4) Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos	<p>Assim como o de outras áreas, o livro didático de Língua Portuguesa deve se pautar pela clareza e correção, quer dos conceitos, quer das informações que transpõe. Ainda que os objetivos do ensino, nesta área, sejam essencialmente práticos, é necessário recorrer a informações e conceitos capazes de conduzir o educando tanto à reflexão sobre os fatos de linguagem envolvidos quanto ao desenvolvimento das capacidades necessárias ao uso da linguagem escrita ou oral. Para que cumpram com eficácia ambos os propósitos, é indispensável que os livros estejam isentos de erros e/ou de formulações que induzam a erros.</p>	<p>Assim como o de outras áreas, o livro didático de Língua Portuguesa deve se pautar pela clareza e correção, quer dos conceitos, quer das informações que transpõe. Ainda que os objetivos do ensino, nesta área, sejam essencialmente práticos, é necessário recorrer a informações e conceitos capazes de conduzir o educando tanto à reflexão sobre os fatos de linguagem envolvidos quanto ao desenvolvimento das capacidades necessárias ao uso da linguagem escrita ou oral. Para que cumpram com eficácia ambos os propósitos, é indispensável que os livros estejam isentos de erros e/ou de formulações que induzam a erros.</p>	<p>Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática, serão excluídas as coleções que:</p> <p>→apresentem de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem;</p> <p>→ utilizarem de modo equivocado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.</p>	<p>Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática, serão excluídas as coleções que:</p> <p>→apresentem de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objeto de ensino-aprendizagem;</p> <p>→ utilizarem de modo equivocado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.</p>
(5) Observância das características e das finalidades específicas do Manual			<p>O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação</p>	<p>O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de</p>

<p>do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada</p>			<p>didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral. Considerando-se esses princípios, serão excluídas as coleções cujos Manuais não se caracterizem por:</p> <p>→ explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;</p> <p>→ descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;</p> <p>→ relacionar a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o EF, no que diz respeito ao componente curricular em questão;</p> <p>→ discutir o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;</p> <p>→ indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;</p>	<p>complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo que propicie ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve também colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção quanto no da pedagogia e da didática em geral. Considerando-se esses preceitos, serão excluídas as coleções cujos Manuais não se caracterizem por:</p> <p>→ explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;</p> <p>→ descrever a organização geral da coleção tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;</p> <p>→ relacionar a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o EF, no que diz respeito ao componente curricular em questão;</p> <p>* discutir o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;</p> <p>→ indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola com base no componente curricular abordado na coleção;</p> <p>→ discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;</p>
---	--	--	---	--

			<p>→discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>→propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;</p> <p>→apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.</p>	<p>→propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;</p> <p>→apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do Livro do Aluno.</p>
(6) Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção			<p>A proposta didático-pedagógica de uma coleção deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina. Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as coleções que não apresentarem:</p> <p>→organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;</p> <p>→legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;</p> <p>→ impressão em preto do texto principal;</p> <p>→títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;</p> <p>→isenção de erros de revisão e/ou impressão;</p>	<p>A proposta didático-pedagógica de uma coleção deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina. Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as coleções que não apresentarem:</p> <p>→organização clara, coerente e funcional do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;</p> <p>→ legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, das dimensões e da disposição dos textos na página;</p> <p>→ impressão em preto do texto principal;</p> <p>→ títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;</p> <p>→isenção de erros de revisão e/ou impressão;</p>

			<p>→referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e, facultativamente, glossário;</p> <p>→sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;</p> <p>→impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.</p> <p>Quanto às ilustrações, devem:</p> <p>→ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;</p> <p>→quando o objetivo for informar, ser claras, precisas e de fácil compreensão;</p> <p>→reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;</p> <p>→no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;</p> <p>→estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação).</p> <p>→trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;</p> <p>→no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas.</p>	<p>→referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e, facultativamente, glossário;</p> <p>→sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e das atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;</p> <p>→ impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.</p> <p>Quanto às ilustrações, devem:</p> <p>→ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;</p> <p>→quando o objetivo for informar, ser claras, precisas e de fácil compreensão;</p> <p>→reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;</p> <p>→no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;</p> <p>→estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação);</p> <p>→trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;</p> <p>→ no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com transcrição textual dos Guias de LD do PNL. (BRASIL, 2004; 2007; 2010; 2013).

ANEXO 3: Texto usados no tópico “Construindo o conceito”, da seção “A língua em foco”, 7º ano (6ª série) – ref. PNLD 2014

Vermelho

Gostar de ver você sorrir
 Gastar das horas pra te ver dormir
 Enquanto o mundo roda em vão
 Eu tomo o tempo
 O velho gasta solidão
 Em meio aos pombos na Praça da Sé
 O pôr do sol invade o chão do apartamento

Vermelhos são seus beijos
 Que meigos são seus olhos
 Ver que tudo pode retroceder
 Que aquele velho pode ser eu
 [...]

(<http://letras.terra.com.br/vanessa-da-mata/1004440/>)



Sandra Ronca

1. As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais: um que informa de quem ou de que se fala e outro que apresenta informações sobre o ser de que se fala. O primeiro é chamado de **sujeito**, e o segundo é chamado de **predicado**. Na oração “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:
 - a) A respeito de que se fala alguma coisa? *A respeito do pôr do sol.*
 - b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser? *invade o chão do apartamento*
2. O sujeito apresenta como núcleo (palavra significativa, mais importante) um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada. Já o predicado sempre apresenta verbo, que geralmente é o seu núcleo. Em “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:
 - a) Qual é o núcleo do sujeito? *pôr do sol*
 - b) Qual é o núcleo do predicado? *invade*

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2014 (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, 2012, p. 82).

ANEXO 4: “A oração sem sujeito na construção do texto”, retirado do livro *Português: linguagens, 8º ano (7ª série)* – ref. PNLD 2005

A ORAÇÃO SEM SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

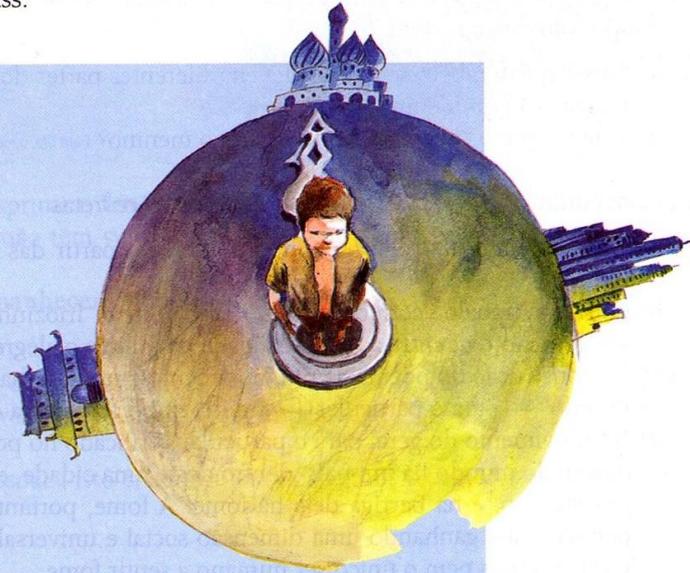
Leia este poema, de Vera Beatriz Sass:

MEIO-DIA

É meio-dia
no meio do mundo
balões verdes
balões vermelhos
cirandam com os raios de sol
coloridos, dispersos
refletidos nos vitrais
das igrejas.
Será o meio do mundo
no país dos egípcios
ou na Montanha Meru
dos hindus?
Bate meio-dia
no relógio solar
da capital da China,
abre-se o portão dos deuses
na Babilônia.
É meio-dia
no meio do mundo
no friozinho da barriga
do menino da rua.

(*Gata cigana*. Erechim: Edelbra, 1991. p. 12.)

vitrail: vidraça em cores ou com pintura sobre o vidro.



PARA QUE SERVEM AS ORAÇÕES SEM SUJEITO?

As orações sem sujeito servem para indicar os fatos que acontecem independentemente de nossa ação ou desejo. Orações como “Anoiteceu”, “Ficou tarde”, “Vai chover”, “Está escuro” indicam que, apesar de o homem ser o grande agente transformador do mundo, a natureza está viva e tem movimentos e leis próprias, independentes de nossa vontade.

- Há, no poema, uma oração que se repete duas vezes e que é responsável pela indicação do tempo em que ocorrem as ações verbais.
 - Qual é essa oração? *É meio-dia.*
 - Ela apresenta sujeito? Em caso afirmativo, classifique-o. *Não, é uma oração sem sujeito.*
 - Que diferença sintática ocorre entre a oração apontada no item a e esta: “Bate meio-dia / no relógio solar / da capital da China”? *Na oração “Bate meio-dia”, o sujeito é meio-dia.*
- A palavra **meio** é empregada nesse texto com dois sentidos. Qual é o sentido dela nas expressões:
 - meio-dia? *metade (metade do dia)*
 - meio do mundo? *centro (centro do mundo)*
- O poema tem como personagem um menino de rua. O meio-dia provoca efeitos no mundo exterior e sensações no menino.
 - Que efeitos de luz o meio-dia provoca nos vitrais das catedrais? *Cria cores e formas.*
 - Por que esses efeitos são associados pelo menino a balões coloridos? *Porque os balões também possuem cores e formas.*

- c) Quanto às sensações internas do menino:
- Que palavra dos últimos versos está em oposição ao **calor** dos raios de sol do mundo exterior? *O friozinho da barriga.*
 - Essa palavra indica que o menino está tendo que tipo de sensação? *Fome.*
4. Nos primeiros versos, ao afirmar que “É meio-dia / no meio do mundo”, o eu lírico faz referência ao tempo e ao espaço.
- a) Supor que também seja meio-dia em diferentes partes do mundo é um pensamento lógico ou é imaginação do menino? *É imaginação infantil.*
- b) Que lugar é o “meio do mundo” para o menino? *Para ele, o meio do mundo é o meio da rua.*
5. Concluindo esse estudo, assinale as afirmativas corretas:
- a) O poema cria um jogo de tempo e espaço a partir das expressões “meio-dia” e “no meio do mundo”.
- b) O poema trabalha com oposições, como entre o “friozinho” da barriga do menino e os raios de sol do meio-dia; entre a triste realidade da fome e o alegre mundo de imaginação da criança.
- c) Na construção do poema há um movimento que caminha do geral — “é meio-dia”, “no meio do mundo” — para o particular — “no friozinho da barriga / do menino da rua”.
- d) No movimento do geral para o particular verificado no poema, passa-se pelo seguinte caminho: dentro do mundo há um país, dentro deste uma cidade, e dentro desta uma rua. E nessa rua há um menino, e na barriga dele há fome. A fome, portanto, é uma situação particular, mas no poema acaba ganhando uma dimensão social e universal, já que esse menino não é o único a viver nas ruas nem o único ser humano a sentir fome.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2005 (CEREJA & MAGALHÃES, 7ª série, 2002, p. 47-48).

ANEXO 5: “Linguagem e Interação”, retirado do livro *Português: linguagens*, 8º ano (7ª série) – ref. PNLD 2005

Linguagem  interação

1. Você já não ouviu frases semelhantes a estas?

“Tem dias que eu levanto com um sono!”
“No supermercado novo tem de tudo um pouco!”

Na linguagem coloquial, é muito comum o emprego do verbo **ter** como impessoal, no lugar do verbo **haver**.

Muitos escritores e compositores já incorporaram esse tipo de construção em seus textos, embora a variedade padrão recomende que se empregue nesses casos o verbo **haver** como impessoal.

Assim, de acordo com a variedade padrão, como ficariam os versos a seguir?

- a) “Na Rua Toneleiros tem um bosque que se chama, que se chama, solidão.” (Manuel Bandeira) Na Rua Toneleiros há um bosque...
- b) “Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu” (Chico Buarque) Há dias em que a gente...
- c) “Em Pasárgada tem tudo, Em Pasárgada há tudo...
É outra civilização” (Manuel Bandeira)

2. Compare a forma original dos versos acima com a forma resultante da substituição do verbo **ter** pelo verbo **haver**. Qual delas parece mais agradável de ouvir? Por quê?

Resposta pessoal. Sugestão: As construções dos poetas; porque soam mais naturais no português brasileiro, de acordo com o falar próprio de situações informais.

ANEXO 6: “Linguagem e Interação”, retirado do livro *Português: linguagens*, 8º ano (7ª série) – ref. PNLD 2005

Linguagem interação

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 1 a 3:

Precisa-se de cozinheira com pouca experiência.

O Microondas Jet Defrost da Brastemp é o lançamento perfeito para a cozinha da nova geração. Além de bonito, o Jet Defrost faz um conjunto perfeito com a lava-louça da Brastemp e com o refrigerador e o freezer compactos. Tudo com a praticidade e inteligência que só a Brastemp oferece e um design para ninguém botar defeito.




BRASTEMP
Não tem comparação

(Artefato 10. Amostra Brastemp para São Paulo.)

1. Identifique o sujeito da oração “Precisa-se de cozinheira com pouca experiência”. indeterminado
2. O texto principal desse anúncio publicitário lembra as chamadas dos anúncios classificados. Troque idéias com os colegas:

É um anúncio de pequeno formato, geralmente sem ilustração, divulgado em jornais e revistas, em seções de oferta de empregos, venda, compra e aluguel de terrenos e imóveis, etc.

 - a) O que é um anúncio classificado?
 - b) O que o texto da parte superior do anúncio em estudo apresenta de diferente em relação a um classificado?

Geralmente quando oferece um emprego, o classificado exige experiência do candidato, indica telefone ou endereço para contato, etc.
3. O anúncio apresenta dois novos produtos: um microondas e um conjunto compacto de lava-louça, refrigerador e freezer. Considerando os dois textos do anúncio, responda:
 - a) Que tipo de consumidor esse anúncio pretende atingir? As donas de casa jovens, que têm pouca experiência na cozinha, ou as que não querem ter muito trabalho na cozinha.
 - b) Na sua opinião, o anunciante desvaloriza o consumidor que tem pouca experiência na cozinha? Por quê?

Não, os produtos anunciados foram feitos para atender a esse público, conforme a afirmação “é o lançamento perfeito para a cozinha da nova geração”.
4. O emprego do sujeito indeterminado é muito comum em situações em que o falante tem, por algum motivo, a intenção de não se referir a uma pessoa específica. Por exemplo: uma mãe, quando diz a seus filhos “Sujaram o tapete novo da sala”, espera que um deles assuma o que fez. Há, a seguir, alguns textos com sujeito indeterminado. Identifique qual é a intenção do falante ao empregá-lo nestes contextos.
 - a) — Mãe, alguém ligou para mim? Ao empregar o sujeito indeterminado, a mãe tem a intenção de criar suspense, mistério, deixar a filha curiosa, porque, provavelmente, a garota esperava a ligação de alguém importante para ela.
 - Sim, telefonaram pra você.
 - Quem, mãe, quem? Ele?
 - Não sei... Telefonaram... Telefonaram... — responde a mãe sorrindo.
 - b) Durante o recreio, Pedro vê uma turminha de alunos, colegas seus, quebrar o bebedouro. A água começa a jorrar e a molhar o pátio. Uma inspetora de alunos pede a Pedro que vá chamar o diretor.

ANEXO 7: “Linguagem e Interação”, retirado do livro *Português: linguagens, 7º ano (6ª série)* – ref. PNLD 2005

4. O sujeito desinencial é bastante empregado em nossa língua, porque torna as frases mais econômicas, mais sintéticas, e costuma dar aos textos um dinamismo maior. O texto seguinte, por exemplo, com sujeito explícito e repetido, fica enfadonho, cansativo.

• Reescreva-o, transformando, quando possível, os sujeitos explícitos em sujeitos desinenciais. Faça as adaptações que forem necessárias.

Eu e meu irmão somos muito unidos. Temos um cachorrinho chamado Pingo, que é uma graça. Todos os dias, à tardezinha, nós (o) levamos (Pingo) para passear na pracinha. Jogamos uma bolinha e (ele) (o Pingo) sai atrás (da bolinha) (dela). Brincamos até escurecer e depois voltamos para casa porque temos que fazer lição.

Eu e meu irmão nós somos muito unidos. Nós temos um cachorrinho chamado Pingo. O Pingo é uma graça. Todos os dias, à tardezinha, eu e meu irmão levamos o Pingo para passear na pracinha. Eu e meu irmão jogamos uma bolinha e o Pingo sai correndo atrás da bolinha e ele a traz de volta. Eu e meu irmão brincamos com ele até escurecer e depois eu e meu irmão voltamos para casa porque eu e meu irmão temos que fazer lição.

Professor: Há outras possibilidades de resposta. Sugerimos que o exercício seja feito na lousa, com a participação de toda a classe. Se desejar, poderá criar outros exercícios a partir de redações de seus alunos. É importante mostrar aos alunos que textos como esse não estão errados, do ponto de vista gramatical, mas que o uso de certos recursos de coesão torna a comunicação mais eficiente.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2005 (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª série, 2002, p. 113).

ANEXO 8: Boxe “Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado”, retirado do livro *Português: linguagens*, 8º ano (7ª série)

NÃO CONFUNDA SUJEITO DESINENCIAL COM SUJEITO INDETERMINADO

Observe que, na fala do 1º balão da tira abaixo, o sujeito da forma verbal **vierem** é **desinencial**, porque ela se refere a **moscas**, palavra que será expressa no último balão. Já em um enunciado como “Quebraram o trinco da porta da sala”, sem informações complementares, o sujeito não é desinencial, e sim indeterminado, pois, em casos assim, o locutor não sabe quem praticou a ação ou não quer identificá-lo.



(Angeli. *Chiclete com banana*. 6. ed. São Paulo: Circo Editorial, 1984. p. 41.)

Fonte: Coleção *Português: linguagens*, ref. PNLD 2005 (CEREJA & MAGALHÃES, 7ª série, 2002, p. 28).