



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

NILSON BARBOSA DOS SANTOS

**O LUGAR QUE OCUPA A ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO
DA LÍNGUA: UM ESTUDO INCIPIENTE NO LIVRO DIDÁTICO**

**CAMPINA GRANDE
2017**

NILSON BARBOSA DOS SANTOS

**O LUGAR QUE OCUPA A ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO
DA LÍNGUA: UM ESTUDO INCIPIENTE NO LIVRO DIDÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Coordenação do Curso de Letras
– Língua Portuguesa – da Universidade
Estadual da Paraíba, como pré-requisito para a
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Anaísa Bezerra Ramos

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S2371 Santos, Nilson Barbosa dos.

O lugar que ocupa a atividade de análise linguística no ensino de língua [manuscrito] : um estudo incipiente no livro didático / Nilson Barbosa dos Santos. - 2017.

79 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Marta Anaisa Bezerra Ramos, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Livro didático. 2. Análise linguística. 3. Uso-reflexão-uso.

21. ed. CDD 371.32

NILSON BARBOSA DOS SANTOS

O LUGAR QUE OCUPA A ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DA
LÍNGUA: UM ESTUDO INCIPIENTE NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Coordenação do Curso de Letras
– Língua Portuguesa – da Universidade
Estadual da Paraíba, como pré-requisito para a
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Letras.

BANCA EXAMINADORA

Marta Anaisa Bezerra Ramos NOTA: 10,0
Profª.Dra. Marta Anaisa Bezerra Ramos (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Iara Francisca Araújo Cavalcanti NOTA: 10,0
Profª.Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ranieri Machado Bezerra de Mello NOTA: 10,0
Prof. Ranieri Machado Bezerra de Mello
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha esposa Adriana e meus filhos Níckolas e Arthur, por estarem comigo em todos os momentos,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça salvífica em Cristo, pelo dom da vida, proteção e saúde.

A minha família, pela confiança em minha capacidade, companheirismo e incentivo aos estudos.

Ao corpo docente do Curso de Letras, em especial, Ranieri Machado, Iara Cavalcanti, Kalina Naro, Ana Lúcia, Clara Regina, Linduarte Pereira, Diógenes Maciel, Ricardo Soares, Alfredina Rosa, pelos momentos de reflexão e contribuição na minha formação científica e cidadã.

Aos colegas de classe (Nathalia, Jamilton, Jefferson, Haynner, Marcilane, Caline, Cleyson, Flavia, Álvaro, Erica, Elaine, Istênia, Miriam, Gabriela, Rivonaldo, Mônica, Dyana, Thaty, Angélica, Daniele, Franciedson), pelos laços de amizade e companheirismo.

À professora Marta Anaísa pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pelo acompanhamento e dedicação a esse trabalho de monografia.

Aos professores da rede municipal de ensino de Juazeirinho (Edilene, Izabelle, Camila, Adelucia, Soraide), por disponibilizarem a coleção de livros didáticos utilizados nesta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, da biblioteca, da coordenação e do Departamento de Letras, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Desta falsíssima preocupação de ensinar a língua viva do nosso berço como os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal, precede esse monstruoso sistema, que torturando a puerícia, não lhe deixa no entendimento uma infinitésima partícula sequer de saber útil (GERALDI, 1997, p118-119).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as atividades voltadas à abordagem do tópico gramatical *sujeito e predicado* estão sendo desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) nos volumes da coleção didática *Português: Linguagens*, dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2015). Verificamos se o tratamento que é dado a esse conteúdo está em consonância com um ensino reflexivo de gramática, cuja metodologia se volta para o USO-REFLEXÃO-USO, como difundem os documentos oficiais (PCN, Guia PNLD/2017). Para atingir esse objetivo realizamos uma investigação de natureza documental, de base exploratória, e bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica, buscamos, inicialmente, refletir sobre os tipos de gramática subjacentes à concepção de língua/linguagem e suas implicações pedagógicas para as ações escolares. Prosseguindo, defendemos o ensino de uma gramática contextualizada, o que implica considerar as situações reais de uso da língua e suas influências na organização do material linguístico. Completamos a discussão teórica dedicando uma atenção especial sobre a importância que as práticas de análise linguística ocupam como eixo complementar para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, nos atos de ler e produzir textos orais e escritos; e, por fim, sobre as perspectivas e desafios nos quais se insere o livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental no contexto atual. Na discussão de dados, descrevemos um panorama da estrutura composicional de duas unidades dos volumes selecionados (segunda unidade do 7º ano e primeira, do 8º ano), e do manual do professor, refletindo sobre o modo de apresentação dos conhecimentos gramaticais, e tecendo, em seguida, uma análise crítica sobre a adequação ou não da sintaxe do *sujeito e predicado* às atividades epilinguísticas que pudessem suscitar reflexões para professores e alunos sobre a função que as estruturas sintáticas podem exercer nas construções de sentidos do texto. Para construir uma relação amigável entre a teoria e a análise do corpus, fundamentamos este trabalho nos estudos de Geraldi (1997 e 2011[1984]), Possenti (1996); Travaglia (2003 e 2009), Bezerra & Reinaldo (2013), Rojo (2003), Antunes (2010), Neves (2002), nos apoiamos também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997 e 1998), Guia Nacional do Livro Didático (PNLD/2017 - Língua Portuguesa), et al.

Palavras-chave: Livro didático. Análise linguística. Uso-reflexão-uso.

ABSTRACT

The present research aims to analyze how the activities aimed at approaching subject and predicate grammatical topic are being developed in the final years of elementary school (6th to 9th year) in the volumes of the Portuguese didactic collection: Languages, by authors William Cereja and Thereza Cochar (2015). We verify if the treatment that is given to this content is in line with a reflexive teaching of grammar, whose methodology turns to USE-REFLECTION-USE, as diffused the official documents (PCN, Guide PNLD / 2017). In order to achieve this goal, we carried out an investigation of a documental, exploratory, and bibliographic nature. In the literature search, we initially sought to reflect on the types of grammar underlying the conception of language / language and its pedagogical implications for school actions. Continuing, we defend the teaching of a contextualized grammar, which implies considering the real situations of language use and its influences on the organization of the linguistic material. We complete the theoretical discussion by paying special attention to the importance that the linguistic analysis practices occupy as a complementary axis for the development of the students' linguistic competence, in the acts of reading and producing oral and written texts; and, finally, on the perspectives and challenges in which the Portuguese language textbook of elementary school is inserted in the current context. In the discussion of data, we describe an overview of the compositional structure of two units of the selected volumes (second unit of the 7th and first year of the 8th year) and the teacher's manual, reflecting on the presentation of grammar knowledge, then a critical analysis on the adequacy or not of the syntax of the subject and predicate to the epilinguistic activities that could provoke reflections for teachers and students on the function that the syntactic structures can exert in the constructions of senses of the text. To build a friendly relationship between theory and analysis of the corpus, we base this work on the studies of Geraldi (1997 and 2011 [1984]), Possenti (1996); Travaglia (2003 and 2009), Bezerra & Reinaldo (2013), Rojo (2003), Antunes (2010), Neves (2002), we also supported the National Curriculum Parameters (PCN, 1997 and 1998), National Guide to Didactic Book PNLD / 2017 - Portuguese Language), et al.

Keywords: Textbook. Linguistic analysis. Use-reflection-use.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de avaliação – Guia PNLD/2017	39
Quadro 2 – Seções e subseções do 8º ano	44
Quadro 3 – Objetivo das seções e subseções	45
Quadro 4 – Distribuição do conteúdo nas subseções	49

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	50
FIGURA 2	51
FIGURA 3	51
FIGURA 4	52
FIGURA 5	53
FIGURA 6	53
FIGURA 7	55
FIGURA 8	56
FIGURA 9	57
FIGURA 10.....	58
FIGURA 11.....	59
FIGURA 12.....	60
FIGURA 13.....	62
FIGURA 14.....	64
FIGURA 15.....	65
FIGURA 16.....	66

LISTA DE SIGLAS

AL	ANÁLISE LINGUÍSTICA
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
GT	GRAMÁTICA TRADICIONAL
LD (S)	LIVRO DIDÁTICO (S)
LDP	LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
LM	LÍNGUA MATERNA
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNLD	PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
RCEF	REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL- PARAÍBA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPITULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	15
1.2 ENSINO DE GRAMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO TEXTO.....	20
1.3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM NOVO EIXO DE ESTUDO PARA O ENSINO REFLEXIVO DA GRAMÁTICA	24
1.3.1 Análise linguística do <i>sujeito</i>.....	33
1.4 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	36
CAPITULO II – ASPECTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO.....	43
2.1 ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES DA COLEÇÃO ANALISADA.....	43
2.2 DESCRIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR.....	45
2.3 A RELAÇÃO ENTRE A VISÃO DE LÍNGUA ADOTADA NO MANUAL DO PROFESSOR E OS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO.....	46
3. CAPITULO III – REFLEXÃO SOBRE O TRATAMENTO DA ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO.....	49
3.1 O TÓPICO GRAMATICAL SUJEITO/PREDICADO NAS DUAS UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
ANEXOS.....	72
ANEXO 1 – SEGUNDA UNIDADE DO 7º ANO.....	73
ANEXO II – PRIMEIRA UNIDADE DO 8º ANO.....	76

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um número considerável de estudos tem investigado alternativas para o ensino de gramática nas escolas. Partindo do princípio de que a abordagem da gramática pautada em uma metodologia clássica de definições, memorização e classificação de unidades da língua é insuficiente para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos educandos, busca-se uma reorientação do ensino baseada em uma concepção sociointeracionista da língua, vista como um estatuto histórico-social.

Em linhas gerais, esse movimento de reorientação seguiu a evolução promovida pelos estudos linguísticos, que fizeram emergir, na segunda metade do século XX, um novo objeto de estudo – a língua em uso. Da contribuição destes estudos, culminou um conjunto de orientações para o ensino de língua materna (LM), sintetizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997 e 1998). Esse documento oficial institucionalizou o ensino de análise linguística, termo que já havia sido cunhado por Geraldi em 1984 na obra: “O texto na sala de aula”, na qual o autor aponta os textos dos alunos como o ponto de partida e de chegada para as atividades de reflexão sobre a língua. O mesmo autor sinaliza, na obra “Portos de passagem”, a necessidade de se tomar o texto como instrumento de análise dos “recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos” (1997, p.193). Isso significa motivar os educandos a refletirem sobre as construções linguísticas que influenciam na produção de sentidos do texto, ideia que está reforçada nos PCN (1998), ao afirmar que o professor deve trabalhar com os alunos atividades epilinguísticas, propiciando os saberes sobre a língua para construção de textos adequados a variedade de uso e ao contexto social.

Estas mudanças sinalizaram um olhar diferenciado por parte dos professores para a elaboração de materiais didáticos adequados e para a avaliação dos livros didáticos de português (doravante, LDP). O que se percebe, no entanto, é que, passadas duas décadas da publicação dos PCN, muitos ainda permanecem confusos – parte dos docentes opta pela inércia de um ensino sistêmico (gramatical), enquanto outros criam uma caricatura de teorias novas e práticas antigas. Em razão dessas dificuldades, o atalho encontrado tem sido a adoção dos LDP, que passam a ditar os objetivos e o norte para as aulas de língua (ROJO, 2003). Por outro lado, o uso dessa ferramenta sem o conhecimento dos arcabouços teóricos que respaldam uma abordagem reflexiva da língua chega a ser preocupante, pois se corre o risco de não fazer a escolha acertada, caso em que essa ferramenta atuaria mais como vilão do que

protagonista na formação da competência comunicativa/discursiva dos alunos e no desempenho que se espera do professor.

É preciso esclarecer, como salientam Bezerra e Reinaldo (2013) que se o trabalho com a leitura e a escrita já conquistou um espaço respaldado pelas teorias já referidas, o mesmo não se pode dizer com o estudo das formas linguísticas. Nesse sentido, o ensino de gramática mais prazeroso e eficaz é um desafio. É preciso entender que o estudo de análise linguística deve ser integrado ao da leitura e escrita, de forma a desenvolver a competência linguística dos alunos.

Disso decorre o interesse pela investigação do espaço dedicado, no livro didático, à atividade de análise linguística, procurando observar que concepções de linguagem subjazem à abordagem dos conteúdos e quais suas limitações na formação crítica dos alunos. Acreditamos que a análise desse material poderá contribuir para ampliar o leque de estudos voltados para a temática. Nesse sentido, objetivamos analisar qual perspectiva de gramática está presente em uma coleção de língua portuguesa (LP) do ensino fundamental e, por conseguinte, qual o espaço dedicado ao trabalho de análise linguística nesse instrumento didático. Objetivamos, ainda, verificar se as atividades propostas para a reflexão dos aspectos gramaticais atendem ao eixo de ensino USO-REFLEXÃO-USO, conforme orientam os documentos oficiais.

Para atingir os objetivos propostos adotamos uma metodologia de caráter bibliográfica com relação a temática; e documental de base exploratória, já que nos concentramos na inspeção de livros didáticos de português. Para a definição do corpus documental escolhemos a coleção mais requisitada pelos professores durante o processo de adesão do PNL D. Assim, dentre as seis aprovadas pelo programa, para atender aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) no triênio 2017/2018/2019, selecionamos para análise a coleção “Português: linguagens”, dos autores William Cereja e Thereza Cochar, edição de 2015 e publicada pela editora Saraiva. Ao todo 5.792.929 de exemplares dessa coleção foram distribuídos para as escolas públicas, incluindo o livro do aluno e o manual do professor. Estes números representam 53% do total das seis coleções distribuídas, um percentual bastante considerável. Além dos números, isso nos revela um quadro geral e predominante da concepção de gramática que os professores adotam no país no que se refere ao segundo ciclo do ensino fundamental.

Utilizamos como critério para delimitação do *corpus* a abordagem de um mesmo conteúdo em mais de um volume. Observamos que o conteúdo relativo a sujeito e predicado está presente em dois volumes: distribuído nos capítulos 1 e 2 da segunda unidade do livro do

7º ano; e nos capítulos 1 e 2 da primeira unidade do livro do 8º ano. Para análise dos dados, utilizamos como critério a observação do tipo de atividade proposto - de caráter epilinguístico ou metalinguístico

A fim de fundamentar essa pesquisa, procuramos investigar o que já se tem produzido sobre assunto; assim nos debruçamos nos estudos teóricos de Geraldi (1997 e 2011[1984]), Possenti (1996); Travaglia (2003 e 2009), Bezerra & Reinaldo (2013), Rojo (2003), Antunes (2010), Neves (2002), Val (2002), apoiamo-nos também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997 e 1998), Guia Nacional do Livro Didático (PNLD/2017 - Língua Portuguesa), no manual do professor, et al.

No tocante a organização do trabalho, procuramos estruturá-lo em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No **primeiro capítulo** situamos o estudo com um breve percurso sobre os tipos de gramática ensinados na escola, apontando suas deficiências, contribuições e implicações pedagógicas para o ensino de LM. Defendemos, em seguida, que as escolhas linguísticas são decorrentes de influências discursivas e pragmáticas e, por isso, o ensino de gramática deve se ater a relação macro e micro textuais. Em seguida apresentamos alguns caminhos metodológicos para as práticas de análise linguística, como instrumento complementar às atividades de leitura e escrita. No mesmo capítulo, fechamos a discussão teórica envolvendo o quadro histórico-social dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, discutindo os desafios que os professores terão no manuseio desse instrumento.

Considerando os aspectos didáticos e metodológicos sobre a composição do corpus, no **segundo capítulo**, apresentamos um panorama descritivo da organização geral da coleção, das unidades e capítulos analisados e do manual do professor. Ainda nesse capítulo procuramos verificar a posição teórica dos autores dos livros e a relação com a organização das obras para o processo de ensino-aprendizagem.

No **terceiro capítulo**, buscamos analisar as atividades que abordam a sintaxe do sujeito, de modo a verificar se estão de acordo com as perspectivas teóricas defendidas neste trabalho para um ensino produtivo da língua a partir das atividades epilinguísticas. No decorrer do exame fomos destacando os pontos positivos e negativos que tais propostas trazem para os conhecimentos linguísticos, contrastando, comparando, comentando as atividades selecionadas e destacando possíveis soluções para o preenchimento das lacunas identificadas.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Atualmente, muito se tem discutido nos cursos de graduação em Letras-Português sobre uma nova perspectiva para o ensino de gramática na educação básica. Essa preocupação decorre, por um lado, do fracasso escolar revelado nos principais programas de avaliação¹ dos estudantes e, por outro, das novas conquistas linguísticas que redefiniram um novo espaço para os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos.

Sobre a primeira questão, Rojo e Batista (2003), por meio de uma pesquisa acurada sobre os programas de avaliação do MEC, demonstraram que os resultados apresentados pelo Saeb/2001 e o Pisa/2000 em relação ao ensino médio, de longa duração, apontam a ineficácia das “práticas didáticas”, e questionam: “a que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos (os alunos) por cerca de dez anos?” (p.14).

Estes resultados refletem bem o consenso de que o ensino de LP ainda apresenta muitos entraves na formação de leitores proficientes e produtores de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. Em consequência, a é rotulado pejorativamente em razão dos altos índices de analfabetismo funcional e do abandono escolar, principalmente das classes mais pobres. Como parte desse problema, o papel da escola tem sido questionado, já que é o maior responsável pela formação de sujeitos, devendo prepará-los para enfrentar as demandas que o mundo do trabalho e as relações sociais exigem.

Em relação ao ensino de gramática, é preciso compreender qual a concepção de língua e de gramática assumir, pois o modo como o professor concebe a língua e a aprendizagem é o ponto chave para entendermos que crenças e princípios linguísticos fundamentam suas escolhas no processo de elaboração do plano de curso. Como bem frisa Oliveira (2010, p.32), "a forma como o professor vê a língua determina a maneira como ele ensina português".

Assim, iniciamos a reflexão fazendo um breve percurso do caminho percorrido pelas gramáticas, e as concepções de linguagem a elas subjacentes, nas últimas décadas. Para Travaglia (2009), três gramáticas perpassam o ensino de língua, não necessariamente

¹ Considerando os resultados do PISA de 2015 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), vemos que o Brasil está estagnado, fica na 59ª posição em leitura entre 70 países. De acordo com dados da avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) divulgados em 2016, os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio ficaram abaixo da meta com índices de 4,5 e 3,7 respectivamente. Estes dados inferem que o aprendizado não avançou, houve baixo rendimento e muitas reprovações. (Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1583665>).

caminhando de forma conjunta: a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática internalizada, sobre as quais passamos a fazer ponderações.

A gramática normativa é o modelo que predomina nas escolas brasileiras a favor da variedade padrão ou norma culta. É entendida como um conjunto de regras prescritas que "se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a "falar e escrever corretamente" (POSSENTI, 1996, p.62). Suas bases remontam a filosofia greco-latina que concebia a linguagem como expressão do pensamento. Em outras palavras, se o indivíduo não conseguisse se expressar corretamente é porque não tinha um pensamento logico-gramatical organizado. Disso decorre a observação das normas e dos usos consagrados pela literatura clássica como modelos pressupostos de uma linguagem articulada (TRAVAGLIA, 2009).

Nesse contexto, a língua apresentada ao aluno é a variedade padrão, sendo-lhe imposto um conjunto de normas que devem regular sua oralidade e escrita, desconsiderando, assim, outras variedades adquiridas por ele no meio social. O resultado dessa prática reducionista é a formação de um sujeito que acredita não saber português, e que não compreende a importância do papel da linguagem nos seus diversos usos sociais. Nestes termos, o professor assumiu o papel de detentor do saber, enquanto o aluno mero receptor, um sujeito passivo e sem voz para refletir sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta. A transferência de conhecimentos é o que importa nessa tendência e não a sua construção. Uma crítica a esta abordagem pedagógica é feita por Almeida (1997, p.16 *apud* ANTUNES, 2003, p.17, grifos do autor):

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é "determinado" ou "indeterminado", por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade "sujeitos inexistentes".

É importante ressaltar que a norma culta tem seu lugar de importância nos estudos linguísticos, pois está presente nos diversos textos que circulam na esfera privada, mas não pode ser tomada como a única variedade e o único meio utilizado para que o aluno saiba falar, ler e escrever de forma adequada e competente. Além disso, o trabalho com a gramática não pode estar restrito somente a nomenclaturas, incluindo a memorização de classes de palavras e identificação de termos sintáticos, sem considerar outros fatores no processo de construção do texto.

Em defesa de que a norma padrão deve ser ensinada na escola, Possenti (2006, p.17, grifos do autor) reforça que: "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é

um equívoco político e pedagógico”. No mesmo pensamento, Oliveira (2010) defende que a escola deve cumprir seu papel ao ensinar português para os alunos que já falam português ao oportunizar meios que o auxiliem a se apropriar de outras formas de comunicação que ainda não dominam, incluindo as comunicações de prestígio. Portanto, tanto a variedade padrão culta quanto as variedades regionais e locais devem ocupar o espaço de ensino por meios de atividades que levantem reflexões sobre os recursos da língua.

Uma reorientação para essa prática de ensino na escola aconteceu somente na segunda metade do século XX quando duas tendências linguísticas contribuíram de forma significativa na redefinição de língua. Os PCN (1998) registram essa mudança no contexto histórico no início dos anos 80 com a ascensão dos estudos estruturalistas e funcionalistas que abarcaram uma base de observação empírica e epistemológica sobre os fenômenos da língua/linguagem, em oposição ao modelo tradicional e abstrato da tendência anterior:

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita (p.17).

Podemos resumir o estruturalismo na visão de seus dois maiores expoentes, Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky. Nessa concepção a língua é concebida como um sistema formal e homogêneo, portanto gramatical. Meados da década de 70 esse era o modelo que ainda legitimava nas escolas brasileiras. O OCEM² registra que “faltava uma certa convicção quanto à importância das questões relativas à variação e à mudança linguísticas, como efeito, inclusive, da abordagem estruturalista nos estudos linguísticos, que ainda vigorava” (BRASIL, 2006, p.22).

Assumindo a linguagem como instrumento de comunicação, o viés estruturalista, principalmente a de cunho gerativista, contribuiu com um segundo tipo de gramática, a descritiva. Para Travaglia (1999) e Geraldi (2011), a preocupação desta gramática consiste em descrever o conhecimento que o falante tem de sua língua materna, independentemente de seu grau de escolarização. Por isso, Possenti (1996, p.65) a define como um “conjunto de regras que são seguidas”. Para esse autor, a descrição não está preocupada com o “erro”, portanto, não tem um caráter prescritivo, mas considera como objeto de análise as variedades sociais ou

² Orientações Curriculares para o Ensino Médio - BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

até mesmo a própria variedade padrão. Esse modelo, por um lado, revelou falhas ao considerar os falantes e ouvintes ideais para a construção de uma gramática também ideal e uniforme sem a interferência do meio externo.

Embora a descrição da língua pudesse servir a um bem maior, que seria proporcionar recursos de investigação da língua usual dos falantes, ao nosso ver, foi incorporada à normativa reforçando o ensino tradicional que passou a utilizar de forma indevida a descrição para o ensino de identificação das partes de uma oração, o que configurou uma gramática normativa-descritiva restrita a nomenclaturas. Escrever nesse viés consiste apenas em combinar palavras em estruturas sintáticas para se chegar a um texto. Isso se relaciona com as implicações pedagógicas que Mendonça (2006, p.203-204, grifos do autor) assinala:

A lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração, para o período. Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto. Menos ainda se tematizam aspectos discursivos. É o que denominamos de **organização cumulativa**".

Embora devamos reconhecer a contribuição desses estudos, a crítica que se faz ao modelo que Saussure e Chomsky representam é a exclusão dos usos reais da língua, denominado parole (fala) por Saussure e desempenho linguístico por Chomsky. Na dicotomia entre língua e fala que Saussure estabelece, por exemplo, a língua é tomada como objeto de estudo das formas de expressão, enquanto a fala é excluída desse escopo de análise.

Essa visão estabeleceu noções de certo e errado, uma vez que desconsiderou as influências históricas, geográficas e sociais na realização da fala. Oliveira (2010, p.33) argumenta que "afinal como podemos vislumbrar um ensino de línguas que desconsidera o sujeito, o uso da língua e as variações linguísticas? Sem sujeito não há língua nem uso da língua".

É somente com a contribuição funcionalista, na virada pragmática da década de 70, que os estudos linguísticos se voltam para os usos sociais da linguagem. Destacam-se também as pesquisas da sociolinguística, da linguística aplicada, das teorias da enunciação, da pragmática e de uma linguística do texto. Nesse cenário, vem à tona o conceito de gramática internalizada, que segundo Travaglia (2009, p. 28) pode ser definida como um "conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar".

Partindo deste conceito, entendemos que o aluno não é uma "tabula rasa", mas traz consigo uma experiência de linguagem adquirida por ele no convívio social, ou seja, outras variedades de uso da língua de que se utiliza para se comunicar ao produzir diversos textos.

Ao contrário da normativa, o ensino nessa acepção parte do princípio de que “não há “erro”, e sim inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa (ibidem, p.29).

Do percurso histórico desses tipos de gramática e de suas implicações pedagógicas, Travaglia (2009) resume basicamente em quatro os tipos que estão pedagogicamente mais voltadas para o ensino, as quais descreveremos brevemente para fins de elucidação.

Gramática de uso – é a gramática implícita de uso inconsciente do falante, por isso está ligada com a gramática internalizada. O foco desta gramática na escola atende ao estudo e ampliação da competência textual dos alunos pela qual se tornam aptos para ler, ouvir e produzir textos orais e escritos.

Gramática reflexiva – compreende a observação e reflexão sobre os fatos e princípios da língua, conscientes ou não, a partir de suas evidências; é “a gramática em explicitação” que trabalha as construções e efeitos de sentido por meio da semântica e da pragmática, utilizando principalmente atividades epilinguísticas.

Gramática teórica – compreende o estudo sistematizado da língua por meio da metalinguagem, munindo-se da observação científica da língua, principalmente por meio da gramática descritiva.

Gramática normativa – aquela que prescreve normas para o uso da língua oral e escrita para a adequação de textos na variedade culta.

Feitas essas observações, é pertinente pensar em meios de convergir o uso destas gramáticas para o ensino de LM. Como forma de sistematizar um ensino que dê segurança ao professor para a aplicação desses conteúdos em sala de aula, o autor (Idem, 2003) indica duas formas de estruturação. A primeira consiste no trabalho conjunto da “gramática de uso”, “gramática reflexiva” e a “gramática normativa”, essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Essas três gramáticas seriam trabalhadas em um ensino mais assistemático e reflexivo. A segunda forma de estruturação abrangeria apenas a gramática teórica (descritiva) para o desenvolvimento do saber cultural da língua por meio de seu estudo científico, atendendo a um princípio mais sistemático e auxiliar ao primeiro objetivo.

De acordo com os níveis de estudo da gramática que o autor estabelece, percebemos que tanto a gramática normativa quanto a descritiva fazem parte do objetivo da formação linguística dos alunos, trabalhando a favor de uma abordagem reflexiva. Estas gramáticas têm seu espaço no ensino de LM, mas agora atendendo a um objetivo mais eficaz para o ensino de LP, assunto que retomamos adiante na discussão da prática de análise linguística (AL), a

ponte necessária para o desenvolvimento da competência gramatical e comunicativa dos alunos.

1.2 ENSINO DE GRAMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO TEXTO

Até chegarmos aos estudos teóricos da sociolinguística, das teorias da enunciação, da linguística funcionalista e de uma linguística textual, o texto era concebido como uma soma de frases, um produto acabado que requeria para sua interpretação apenas uma decodificação da combinação dos elementos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Nesses termos, o ensino tradicional cumpria seu papel ao prescrever regras, fixando os conceitos através de exercícios mecânicos de memorização como pressupostos de que os alunos chegariam a uma compreensão textual.

Com a evolução dos estudos linguísticos, ganha espaço a noção de que o falante tem uma gramática internalizada; assim a produção de textos não está necessariamente ligada ao ensino sistêmico, mas a condições externas que contribuem para o desempenho de variedades de uso da língua. Sob essa nova ótica, os sentidos do texto não estão ligados somente aos aspectos formais da escrita, mas também a forças de ordem discursivas que atuam sobre a produção dos significados enunciativos. Assim, isoladas do sentido global do texto, que envolve as intenções do enunciador, o contexto de produção e os interlocutores, o estudo dos tópicos gramaticais não tem um fim em si mesmo.

A significação do texto é um processo que se dá em contextos efetivos de uso da língua, nas práticas de linguagem, nas relações corriqueiras do dia a dia do processo comunicativo, nos quais a atribuição de sentidos ao texto se dá de acordo com o contexto social no qual está inserido; não é meramente um produto como se acreditava em décadas passadas, nos quais os requisitos de textualidade que o definiam olhavam apenas para a composição do material linguístico.

Ancorada em uma abordagem que tome o texto como elemento central, Val (2002) esclarece que é preciso considerar a interdependência entre as dimensões gramaticais, semântico-cognitiva e discursiva para que se possa pensar em um ensino efetivo que contemple as necessidades linguísticas dos alunos. Para a autora, essa abordagem só será possível após superarmos o “abismo intransponível” que separa a sintaxe do discurso, até porque na contramão dessa perspectiva “o que se observa, em geral, é análise morfológica e sintática de palavras, expressões e frases retiradas de um texto e focalizadas enquanto formas

linguísticas isoladas” (p.8, grifos do autor). A autora sugere como solução o ensino de uma gramática do texto e no texto, que segundo ela:

Diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem. É a gramática que “funciona” nesses textos” (2002, p.4, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a reflexão sobre os fatos linguísticos avança ao considerar que os recursos linguísticos selecionados pelo falante não são gratuitos, mas veiculam sentidos para atender a intenções pragmáticas, implicando no que será dito de uma forma e não de outra. Essa percepção é compartilhada por Neves (1997, p.21 *apud* SILVA & MARTINS, 2010, p.158) ao afirmar que “essa visão, que necessariamente relaciona padrões discursivos a padrões gramaticais, faz uma integração da pragmática na gramática”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, e preocupada com o aspecto didático-pedagógico, Antunes (2010) procura apontar caminhos para a exploração do texto, argumentando em favor de uma proposta que observe, além do estudo de tópicos gramaticais, o léxico, os recursos de textualidade e o contexto interacional como partes essenciais, sem os quais o sentido textual fica prejudicado.

Segundo a autora, a expressão das intenções resulta de “determinações contextuais, textuais, lexicais e gramaticais, que atuam para além do que aparece na superfície. Cada um desses conjuntos de determinações promove a instauração daqueles sentidos e intenções, de maneira que um não pode prescindir dos outros” (p.16). Particularmente sobre a gramática, a autora reforça a insuficiência de seu estudo isolado, razão de defender o estudo de uma gramática contextualizada.

Para uma análise efetiva do texto, Antunes (*op.cit*) aponta duas dimensões bastante consideráveis: a *global*, por meio da coerência e o dos aspectos *mais pontuais de sua construção*, propondo como critérios de análise uma lista indicativa dos objetos de observação em dois quadros demonstrativos³ que, segundo ela, não pretendem ser exaustivos. A primeira dimensão diz respeito à questão da interpretatividade e a unidade de sentido do texto como um todo, explorado, dentre outros, pela observação, compreensão e interpretação da esfera

³ Para conhecer todos os elementos de coerência que a autora cita, conferir o quadro demonstrativo no capítulo 3 do livro “Análise de textos: fundamentos e práticas”, na seção 3.5 “Que elementos analisar?”.

discursiva na qual o texto circula, de sua ideia central, seu propósito e função comunicativa, do grau de adequação ao nível comunicativo, do diálogo com outros textos etc.

Após o primeiro foco de análise, que deve vir primeiro, podem-se examinar os aspectos pontuais da construção textual a partir dos seguintes critérios: retomadas referenciais de continuidade na substituição pronominal (anáforas, catáforas e dêiticos textuais), ou a substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes), a presença de estruturas sintáticas paralelas, as elipses, os valores sintáticos-semânticos da conexão interfrásica (preposições, conjunções, advérbios e locuções), e outros.

Para a autora, é inconcebível separar o plano local, que reside nos aspectos pontuais da gramática, com o plano mais global dos sentidos, pois “qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito” (Ibidem, p. 59). Essa postura frente ao texto significa, então, inverter a lógica do ensino de gramática nas escolas, ao direcionar o estudo dos recursos linguísticos partindo dos aspectos macro em direção ao micro textual. As possibilidades de compreensão do texto, nesse ponto de vista, vão além do ensino de gramática pela gramática porque permitem o estudo das funções discursivas dos itens da língua, reveladas nas escolhas que os falantes fazem.

Adotando uma linha funcionalista, cuja preocupação reside em estudar os fenômenos linguísticos e suas relações com o contexto social, Neves (2002), alarga nosso campo de visão para um ponto em comum dessa corrente teórica com o que Val (2002) e Antunes (2010) postulam para uma linguística do texto. Neves explica que as motivações para os fatos da língua que ocorrem no interior do texto são frutos do uso interativo da língua. Dito de outra maneira, a abordagem funcional parte do princípio de que a análise sintática sozinha não dá conta de explicar certas regularidades linguísticas que só tem seu sentido completo na situação comunicativa.

Conforme Neves afirma, “em cada ponto da relação interativa está mais do que codificação e decodificação, respectivamente” (p.93). Dessa forma, podemos considerar os fatores extralinguísticos como um efeito para a causa da arrumação interna da gramática no texto, ou seja, há uma relação entre forma e função. Podemos exemplificar, com base no que a autora estabelece, por meio da função interacional e textual que os pronomes pessoais exercem. Na primeira função, os pronomes de primeira e segunda pessoa marcam o papel discursivo dos sujeitos, enquanto na função textual, por meio do recurso de referência, possibilitam uma continuidade e condensação do texto, evitando a redundância e a repetição.

Ao incorporar estudos da linguística do texto e da pragmática, a teoria funcionalista torna-se uma importante ferramenta para instrumentalizar os professores a elaborarem atividades que contemplem uma descrição mais minuciosa da língua para seus alunos, mostrando que nem sempre, ao tratar de itens gramaticais, os “ingredientes” são mais importantes do que o efeito que produzem. Logo, o ensinamento desses autores conduz à visão de que uma abordagem puramente gramatical não é suficiente para dar conta de explicar o sentido mais amplo de um texto. Apesar disso, Antunes sustenta que “*não é possível isolar o que é pontual, ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou a função global do que é dito*” (Ibidem, p.17, grifos do autor).

Como concretização das realizações humanas nas quais os discursos se materializam, o texto, então, é que deve ser tomado como a unidade privilegiada e o ponto de partida para as aulas de português, conforme sugerem os PCN (BRASIL, 1997, p. 35): “a unidade básica de ensino só pode ser o texto, pois é a partir dele que o aluno tanto pode aprender a escrever palavras e frases, como ordená-las de modo a produzir algo com conteúdo e qualidade”.

Isso nos faz lembrar dos gêneros textuais, pois “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKAR, 1999, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.145). Isso nos faz notar que, ao produzir textos contextualizados, estamos na verdade produzindo gêneros.

Ao utilizar gêneros como objeto de ensino, o professor prevê estratégias para a conscientização dos alunos no que diz respeito às suas especificidades temáticas, estruturais e estilísticas na organização do texto. Para esse trabalho, viabiliza as discussões com o alunado sobre o grau de adequação mais formal ou menos informal da língua, os interlocutores envolvidos, a intencionalidade enunciativa e a função social pretendida; fornecendo ferramentas para que desenvolvam sua competência para elaborar textos situados.

As orientações curriculares propõem como meta que ao longo do ensino fundamental (EF) “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 2008, p.19). Isso amplia de forma significativa o uso de linguagens verbais e não verbais e a produção de sentidos em um amplo universo semiótico no qual os educandos estão inseridos. Por isso, explorar uma diversidade de gêneros plurilinguísticos é essencial para a formação cidadã e linguística do aluno, tanto com os que circulam na esfera pública quanto com os da esfera privada.

Diante das observações feitas até aqui, espera-se que o professor tome para si o papel de mediar a reflexão sobre os usos linguísticos, para que o ensino de gramática, tendo como

base o estudo dos textos, faça sentido na vida dos alunos. Para isso, é preciso conhecer os aspectos constitutivos dos gêneros textuais escritos e falados, presentes no cotidiano dos educandos, completando o objetivo do ensino de LM que é sua formação discursiva e inserção na sociedade letrada.

1.3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM NOVO EIXO PARA O ENSINO REFLEXIVO DA GRAMÁTICA

No contexto tradicional é consenso que o ensino dos eixos de leitura, escrita e gramática se dá de forma estanque e fragmentada. Quando ocorre a integração entre esses eixos, a prática mais comum que temos observado nas escolas é que a leitura é utilizada como pretexto para o ensino de gramática prescritiva e as produções de textos restringem-se apenas a uma higienização dos “erros” que a norma culta considera inaceitáveis, ou seja, o critério é meramente corretivo. Apesar disso, Costa (2004, p.263 *apud* SILVA&MARTINS, 2010, p.167) alerta que insistindo nessa prática muitos estão “impedindo que nossos alunos pensem por si sós, hipotetizem, debatam, encontrando estímulos que tornem a aula de português mais dinâmica e, principalmente, mais verdadeira”.

É sobre uma sistematização metodológica que aborde o ensino de gramática a partir dos usos reais da língua, conjugando os eixos mencionados, que muitos professores têm estado aflitos, pois superada a discussão sobre o dever ou não de ensinar gramática, as dúvidas persistem agora sobre como ensinar (SILVA&MARTINS, 2010). Por não compreenderem as teorias linguísticas ascendentes, muitos docentes ainda permanecem inseguros em migrar de uma tendência tradicional para uma inovadora, e os que o fazem costumam mesclar os conteúdos dessas abordagens, colocando remendo velho em roupa nova.

De fato, seria negar-se a si mesmo abandonar convicções já cristalizadas sem antes estar convencido teoricamente de mudanças mais promissoras. É pertinente, então, pensarmos em uma transposição adequada para o ensino de gramática que os documentos oficiais respaldam, diminuindo a distância entre as discussões acadêmicas e o ensino destes conteúdos no EF. Em outras palavras, é preciso pensar em um novo objeto para o ensino reflexivo de gramática nas escolas a partir das práticas de análise linguística⁴ (AL). Alicerçada inicialmente por Geraldi (1997), esses estudos são assim definidos pelo autor:

⁴ Ao contrário do que alguns podem pensar, a expressão análise linguística não é uma nova terminologia para o ensino da gramática pedagógica. Esse termo foi cunhado, a princípio, na obra “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984), no capítulo “Unidades básicas do ensino de Português”, no qual o autor propõe um conjunto

Com a expressão ‘análise linguística’, pretendo referir precisamente esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (p. 189-190, grifos do autor).

Nestes termos, poderíamos justificar a visão de Geraldi a partir de usos corriqueiros da língua, nos quais os falantes, embora não estejam preocupados em monitorar de forma explícita a arrumação das ideias no ato de fala, de acordo com as estruturas ensinadas pela gramática escolar, estão sempre moldando o uso da língua para se fazerem entendidos. Para isso, utilizam intencionalmente as repetições, as correções, as paráfrases e os marcadores conversacionais como recursos expressivos, em outras palavras operam com e sobre a língua para atingirem seus interlocutores.

O papel da escola, nesse sentido, é conscientizar os alunos no uso dessas escolhas linguísticas, principalmente as que ainda não dominam, para que estejam aptos a usar a língua de forma adequada nas situações das mais diversas. As atividades de AL se inserem nesse objetivo à medida que, ao suspenderem o objeto de estudo da língua para fins de análise e reflexão, contribuem para o aperfeiçoamento das atividades linguísticas.

Um equívoco a ser desmistificado é que, apesar de haver uma gramática internalizada da língua, conforme comentamos nos estudos de Travaglia (tópico 1.1), raramente esse estudo está alinhado com a gramática que é ensinada nas escolas. Em outras palavras, muitos professores acham que insistindo em práticas mecanizadas da gramática normativa, estão contribuindo para o entendimento do uso da gramática que de fato acontece na língua dos falantes, na verdade isso pouco acontece. Memorizar regras ortográficas, reconhecer categorias gramaticais ou conhecer regras de acentuação não significa está apto para usar a língua. Diga-se de passagem, que muito dessas regras encontram-se em desuso com as formas linguísticas praticadas na língua dos falantes.

Entendemos a língua como o lugar no qual os discursos dos sujeitos são determinados sócio e historicamente, isso significa que não podemos separá-la da responsabilidade dos falantes, das esferas sociais e da ideologia de classe a que pertencem. Portanto, em sua plenitude, a língua não se limita apenas enquanto objeto de estudo da forma. Por conseguinte,

de atividades para turmas do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, articulando o trabalho de gramática com a leitura e a escrita a partir das produções textuais dos alunos. Em seu texto, Geraldi orienta que o professor selecione apenas um aspecto linguístico por vez para a prática de análise linguística, utilizando a “autocorreção”. Por meio da reescrita e explorando na construção do texto os vários níveis estruturais: textual, sintático, morfológico e fonológico.

o texto, como é o resultado de operações discursivas, é a unidade privilegiada e o meio pelo qual as experiências dos alunos devem estar voltadas. Não pode ser tomado como algo pronto e acabado, enrijecido sobre moldes imutáveis, sob os quais os falantes estariam fadados apenas a repetição e reprodução dos modelos que a escola impõe. Por isso, concordamos que “o termo análise linguística (...) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p.205).

Para explorar no texto as necessidades linguísticas dos alunos, em vez de tarefas de reprodução e reconhecimento, o professor deve estimular os estudantes para a produção e a construção de conhecimentos, fazendo-os observarem, como sujeitos ativos, as condições de produção do texto de acordo com as estratégias do dizer, que “são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 1997, p.164).

Nesse interim, Geraldi (Ibidem, p.137) nos convida a perceber que para se produzir textos, em qualquer modalidade, certas condições de produção devem ser observadas pelo professor e pelo aluno: (a) *se tenha o que dizer* – que materialize no texto suas experiências vividas como ponto de partida e não reproduza apenas o que a escola já diz como, por exemplo, os exercícios de redação sobre datas comemorativas e outras tarefas sem sentido; (b) *que se tenha razões para dizer o que se tem a dizer* – em vez de apenas cumprir uma tarefa como parte das obrigações para se ter uma nota, que o aluno tenha uma motivação para realizá-la; (c) *se tenha para quem dizer o que se tem a dizer* – a comunicação não é um monólogo construída no vazio, mas é dialógica, se constitui na relação com o outro, mesmo que esse outro seja uma projeção; é isso o que a torna a mensagem significativa; (d) *Como locutor se constitua como sujeito* - que assuma de forma responsável aquilo que se diz; (e) *se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*.

De acordo com essas condições para o trabalho com o texto, as estratégias do dizer são a chave para que o professor conduza o aluno a trilhar outros caminhos, a explorar novas formas de se dizer, expandindo o uso dos recursos expressivos a partir do que se conhece de um conjunto de configurações textuais e de operações discursivas⁵. Mas as estratégias não se prendem somente aos aspectos linguísticos, mais do que afirmar como se diz “importa inferir,

⁵ Além de sugerir uma categorização de problemas de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica, Geraldi destaca como estratégias do dizer as configurações textuais, entendidas como o plano global do texto e suas sequências tipológicas; e nas operações discursivas: de argumentação, de categorização dos objetos, de determinação, de condensação, de simbolização, de explicitação, de exemplificação, de ambigüização e operações metadiscursivas (RAMOS, 2012).

na prática da linguagem, o que historicamente está prática foi construindo” (Ibidem, p.183). É preciso entender que as afirmações do aluno refletem sua visão de mundo enquanto sujeito discursivo, marcado historicamente por outros dizeres que foram se constituindo na prática de linguagem ao longo de sua vida.

Pelos motivos aqui elencados, é que nas atividades de AL se inserem as estratégias linguísticas, textuais e discursivas, tanto no trabalho com a leitura como no de produção de textos. Elas se relacionam com o trabalho de leitura no sentido de que, é prescrutando o que o texto tem a dizer, ou as formas do dizer, que podemos ampliar nossos horizontes de análise a partir do que outros já disseram. É nessa leitura de contato que vamos nos apropriando e conhecendo certas “estruturas”, ou um conjunto de “regularidades” que alimentam nossa percepção para novas possibilidades das estratégias do dizer. Cada gênero de texto proporciona que o leitor recupere no texto pistas que o autor deixou para construir sua produção de sentidos. Esse aspecto também é comentado por Galdi:

O conjunto de textos que se oferecem à leitura de aprendizes da língua escrita não só funcionam como modelos implícitos de discursos a serem proferidos no que tange aos conteúdos ‘válidos’ que se dão como tais, mas também enquanto ‘modelos’ a seguir enquanto forma de configurar textos (Ibidem, p.180, grifos do autor).

Então, para melhor compreender tais estratégias é precipuamente essencial que esclareçamos em que âmbito das atividades de AL elas acontecem. Nos referimos as atividades epilinguísticas e metalinguísticas que concorrem no bojo das práticas de AL. As primeiras, têm por finalidade propiciar uma reflexão sobre os recursos expressivos que o falante utiliza para interpretar, para falar ou escrever textos, são aquelas que “suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (Ibidem, p.24). São parte dessa atividade a busca de reflexões para melhorar o que se tem a dizer que comentamos nos parágrafos anteriores.

As atividades epilinguísticas constituem uma importante ferramenta que possibilita aos alunos testarem possibilidades de realização do texto (leitura e produção) em atividades linguísticas e ao mesmo tempo oportunizam a explicitação dos conceitos da gramática em uso por meio da metalinguagem. São, portanto, uma ponte necessária para estas duas atividades, as linguísticas e as metalinguísticas. Isso está de acordo com o que os PCN (1998) postulam ao dizer que:

É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, [...], 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 (p.28).

Caso ache necessário, o professor pode, após o ensino reflexivo, sistematizar os conhecimentos em torno de uma gramática contemporânea que teorize sobre as propriedades fonológicas, morfológicas, sintáticas ou semânticas de uma categoria gramatical. Aqui entram em ação as atividades metalinguísticas, conhecidas como “aquelas que tomam a linguagem como objeto, não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1997, p.25).

A favor de que a metalinguagem também faz parte do objeto de ensino de LP, Mendonça (2006) desfaz alguns equívocos sobre as polêmicas entre ensinar ou não nomenclaturas, atestando que seu domínio é essencial para que os alunos saibam verbalizar tais conhecimentos no ato de “saber” e “saber dizer”. Essa necessidade se justifica no reconhecimento que os alunos precisam ter para manusear um dicionário de verbetes, por exemplo, ou que até mesmo que para refletir sobre algum aspecto da língua, no mínimo, precisam partir de algum conhecimento prévio do que já possuem do sistema linguístico.

Vale dizer que para se construir um conhecimento essencial de descrições categóricas sobre fenômenos da língua, antes estas devem levar em conta o funcionamento das regras de uso. Em outras palavras, as atividades metalinguísticas devem suceder as epilinguísticas sob pena de instruir os alunos em uma gramática que não faz parte da experiência linguística adquirida por eles no convívio social. A esse respeito, os PCN ressaltam que:

As situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. (BRASIL, 1997, p. 31.)

Amparados em uma perspectiva funcional e pragmática da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) consideram que a etapa do EF tem por finalidade formar o aluno segundo uma base teórica sólida e consistente, cujo aprendizado será posteriormente aprofundada no ensino médio, logo essa etapa merece um olhar diferenciado por parte dos educadores. Segundo o documento, o que se espera é que “durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, e como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais

variadas situações”. (p.19). Dentre os objetivos que os PCN listam para essa etapa de escolarização, selecionamos três, por sintetizarem de forma global o que as escolas devem implementar progressivamente para progredirem no processo de ensino-aprendizagem:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- conhecer e valorizar diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.32-33)

Este instrumento de orientação didática ao lado dos RCEF-PB (2010) adotou como base os estudos de Geraldi (1984;997), Travaglia (1998) e de outros autores, e passou a organizar os conteúdos de LM nos eixos USO e REFLEXÃO. No eixo USO residem as práticas de escuta/leitura e de produção de textos orais/escritos e no eixo REFLEXÃO a prática de análise linguística. Na articulação destes dois eixos, o eixo de REFLEXÃO é “desenvolvido sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito” (BRASIL, 1998, p.36). Didaticamente, esse princípio organizacional pode ser esquematizado da seguinte forma: USO-REFLEXÃO-USO.

Em face do princípio exposto, por um lado se acentua o objetivo *do que ensinar*, a partir dos critérios de seleção dos aspectos da língua que serão transmitidos e, por outro, pensa-se em um tratamento didático específico para que se defina o *como ensinar*. Essa questão envolve não somente que tipo de conteúdo abordar na aula, mas também deve responder a que tipo de tratamento devo dar a ele.

Na relação das atividades de AL com os eixos de compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto a sua função complementar, os PCN advertem que “as práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. (p.36). Visto que é em função do uso da língua dos estudantes que a AL deve atuar, podemos remodelar o esquema anteriormente exemplificado, de acordo com o que Mendonça (2006) propõe:

- **USO:** Leitura e escrita/Produção de textos orais e escritos > **REFLEXÃO:** AL > **USO:** Reescrita/refacção do texto oral.

Nesse processo, para as práticas de produção do texto (apenas um dos caminhos possíveis, além da escuta e leitura de textos orais e escritos), o professor pode, a partir dos problemas linguísticos que se revelam no texto do aluno, direcioná-lo para outras escolhas linguísticas, descrevendo a gramática que aprendeu ao falar, e, em seguida, conduzi-lo a levantar hipóteses sobre o emprego da língua, questionando-o sobre fatores extralinguísticos como o interlocutor a quem se dirige o texto, as razões e o objetivo pretendidos.

Não deve haver nessa atividade a preocupação com a estigmatização do erro e o domínio de terminologias que seriam apreendidas automaticamente. A descrição a qual nos referimos aqui não é a de identificação e engavetamento dos tópicos da língua em classes e funções gramaticais, mas a que se detém na observação das regularidades.

Isso implica fazer o aluno confrontar a forma como fala ou escreve com a gramática que é ensinada na escola, municiando-o para reescrever o final de seu texto sob a orientação do professor. Esse processo suscita uma ampliação gradual da capacidade autônoma dos estudantes para que estes construam textos cada vez mais adequados a variedades da língua (BRASIL, 1997).

Reconhecemos que em parte os PCN deixam a desejar sobre a explicitação de uma ordenação dos aspectos da língua que devem ser considerados no ensino de AL. No documento do “Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa”, nas seções que tratam da prática de AL, são apresentados alguns quadros de dicas com trechos topicalizados para dar ao professor uma rápida noção do que pode ser focado.

Algumas dessas possibilidades são vagamente exemplificadas, e, quando são, aparecem em notas de rodapé. Na tentativa de complementar e suprir essa falta, nos remetemos as orientações de Geraldí (1984;1997), Ramos (2003) e Bezerra e Reinaldo (2013) para melhor categorizar as sugestões que os PCN indicam. Propomos uma organização a partir dos níveis de análise do texto que não pretende ser exaustiva mas pode instrumentalizar o professor na manipulação de estratégias que fomentem a ferramenta AL. De acordo com a atividade epilinguística que se deseje trabalhar, qualquer uma das instâncias poderá ser escolhida. Com algumas variações, o modelo que os autores supracitados sugerem pode ser assim elencado:

Macroestrutura textual – ligeiramente mencionada pelos PCN, também é chamada de “sequencial-composicional” por Bezerra e Reinaldo (2013). Diz respeito a prática de

análise que se remete aos aspectos linguísticos subjacentes à estrutura tipológica discursiva dos textos. É no interior do plano geral das configurações do texto que se dar a composição estrutural que caracteriza cada gênero. Disso decorre “o entendimento de que a fábula, a crônica, o conto são gêneros de estrutura narrativa como também o são a notícia, a crônica ou a reportagem, na esfera jornalística; que a entrevista é um gênero de estrutura dialógica e um artigo, um gênero de estrutura dissertativa” (RAMOS, 2003, p.9).

O professor deve atentar-se para os artifícios de que o texto pode comportar outras configurações entrelaçadas a sua, numa espécie de cruzamento de tipologias e gêneros, usadas intencionalmente para surtir um efeito diferente; esse recurso é conhecido como *intertextualidade intergenérica* em que a função de um gênero é perpassado pela forma e função de outro (Marcuschi, 2002)⁶. Um poema que tenha na sua estrutura uma série de enunciados injuntivos com expressões típicas de uma receita culinária, por exemplo, certamente implicará uma leitura diferenciada de reconhecimento das estratégias e dos objetivos utilizadas pelo autor para a estranheza provocada na leitura do texto.

Ampliação do repertório lexical – para esse nível, os PCN estabelecem que as escolhas das palavras se deem em função do que se pretende dizer no contexto social do texto, adequando o vocabulário as modalidades de fala ou escrita de acordo com o registro formal ou informal. Para esse tópico, podem ser explorados, além das expressões coloquiais típicas da conversação privada, as palavras decorrentes do regionalismo, estrangeirismo, arcaísmos, neologismos, jargões e gírias. As orientações curriculares orientam que “o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior, linguístico, em função do contexto situacional” (Brasil, 1998, p.84).

Estudo da sintaxe – Dentre as indicações que os PCN recomendam, concorrem aqui o estudo das concordâncias e regências verbais, a composição de orações coordenadas e subordinadas; atentando-se para o fato de que a realização de operações sintáticas é afetada por operações discursivas e pragmáticas. Como exemplo, indicamos dois pontos claramente exemplificados com as notas de rodapé ²² e ²³:

- reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase²²;

²² **Exemplos:**

- a) Eu já li esse livro quando estava no terceiro ano. ⇔ Esse livro eu já li quando estava no terceiro ano. ⇔ No terceiro ano, eu já li esse livro.

⁶CF.MARCUSCHI, L.A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (eds.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-36.

b) A gente não faz direito a redação quando faz depressa. ⇔ Depressa, a gente não faz direito a redação. ⇔ A gente, depressa, não faz direito a redação. ⇔ A redação a gente não faz direito quando faz depressa.

c) Minha tia pôs foi o gato num saco e jogou bem longe. ⇔ Foi o gato que minha tia pôs no saco e jogou bem longe.

• expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na seqüência discursiva)²³

23 Exemplos:

a) Eu tava no banheiro aí o balão caiu eu não vi. O vizinho pegô. ⇔ Eu não vi o balão cair porque estava no banheiro (quando caiu). Por isso o vizinho (o) pegou (ele). ⇔ O vizinho pegou o balão porque eu não o vi. Quando caiu, eu estava no banheiro.

b) Tem coisa que me irrita aqui na escola. Por exemplo, a gente não poder sair da sala para ir no banheiro. ⇔ Aqui na escola me irrita, por exemplo, que se proíba sair da sala para ir ao banheiro (Ibidem, p.61-62).

Marcas discursivas/argumentativas – focaliza as marcas linguísticas que revelam a responsabilidade enunciativa do enunciador. Para a reflexão desse nível, o professor foca nas imagens discursivas que os conteúdos revelam por meio das marcas espaciais e temporais dêiticas, da força argumentativa dos modalizadores, das vozes do discurso, dos recursos coesivos, dos operadores lógicos argumentativos, da topicalidade, da ênfase pela clivagem, dentre outros. Inserem-se aqui também o conjunto de operações discursivas que Geraldi indica, as quais fizemos menção anteriormente (ver nota de rodapé nº4).

Morfologia – De acordo com os PCN, além das propriedades morfológicas já conhecidas, que o estudo se situe também “como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica” (BRASIL, 1998, p.63). Embora as orientações curriculares não façam referência aos processos de recategorização em que uma determinada classe morfológica passa a desempenhar a função de outra, ao nosso ver, este é um recurso que pode ser explorado, a exemplo dos processos de substantivação (O azul do céu é lindo), no uso dos verbos do infinitivo na função sintática de sujeito, para enfatizar a ação (O cantar é divino), dentre outras formas utilizadas no uso da língua moderna.

Grafo-Fonêmico – Aqui entram os problemas de ordem ortográfica, de acentuação e divisão silábica. A metodologia, no entanto, é que deve se distanciar do que temos visto habitualmente na maior parte dos LDP, em que esse assunto é exemplificado com uma lista de exercícios enfadonhos de preenchimento de lacunas do tipo: complete com *g/j*, *x/ch*..... Para inverter essa realidade, as orientações curriculares apostam em dois eixos:

- a) privilégio do que é ‘regular’, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra.

- b) preferência, no tratamento das ocorrências ‘irregulares’, dos casos de frequência e maior relevância temática (BRASIL, 1998, p.85, grifos do autor).

Semântico – nesse plano, o professor pode explorar com os alunos a carga de sentido veiculada pelos enunciados e o subjetivismo implícito na seleção vocabular que aponta para as escolhas intencionais do enunciador. É importante que não fique limitado a significação de palavras isoladas do texto, até porque em textos literários, as palavras podem ocupar sentidos diferentes dos significados dicionarizados.

Embora essa explanação não pretenda ser um modelo rígido a ser seguido, serve, contudo, como parâmetro e guia para a confrontação dos textos dos alunos e de outros autores, possibilitando caminhos para adentrar a análise epilinguística do texto a níveis cada vez mais profundos.

Em suma, diante das discussões explanadas até aqui, concluímos que é urgente colocar em prática a perspectiva metodológica para o ensino dos conhecimentos gramaticais em torno da análise linguística, com o objetivo de dar um novo sentido as teorias linguísticas em debate na academia e diminuir a distância que estes conteúdos podem fazer na formação cidadã e social dos alunos. Seguindo a vertente da AL, o ensino de LM encontra um caminho melhor para os alunos que questionam a relevância em estudar LP na escola, de maneira que essa disciplina possa ser reconhecida por eles “como sendo úteis nas suas práticas sociais de recepção de textos” (RCEF-PB, 2010, p.58).

1.3.1 Análise linguística do *sujeito*

Como são vários os critérios de classificação (morfológico/sintático e semântico), o conceito de sujeito merece atenção especial de nossa parte, para que possamos, no momento da análise, identificar qual o critério adotado no LD em observação.

Dentre as noções mais recorrentes sobre o termo “sujeito”, encontramos aquelas que caracterizam esse constituinte como o *ser sobre o qual se faz uma declaração* (CUNHA, 2006)⁷, o *elemento que pratica a ação expressa pelo verbo* (SANTOS, 2003)⁸ e o *termo da oração que está em relação de concordância com o núcleo do predicado* (PERINE, 2005)⁹. Podemos também incluir o aspecto morfológico que atribui a função de sujeito a classe dos substantivos ou palavras com valor de substantivo. Segundo Pontes (1986), esses conceitos

⁷ CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Breve gramática do português brasileiro*. Lisboa: JSC, 2006.

⁸ SANTOS, Márcia Angélica. *Aprenda análise sintática*. São Paulo: Ática Editora, 2003.

⁹ PERINE, Mario A. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática Editora, 2005.

estão estreitamente ligados com os traços pragmáticos, semânticos e sintáticos, respectivamente. Conforme a autora esclarece: “é preciso ter bem claro que o agente costuma ser considerado um traço semântico, o tópico um traço pragmático e posição e concordância, traços sintáticos” (p.129-130).

Com base em uma pesquisa realizada entre professores e alunos do meio acadêmico, a autora colheu um corpus de enunciados de registros formais e informais, e chegou à conclusão que, a partir de dados concretos de realização da fala, os conceitos expostos não atendem satisfatoriamente aos critérios de que devam ser “singularmente necessários e conjuntamente suficientes”. Singularmente necessário, implica que “cada exemplo do conceito tem que ter esse traço” (Ibidem, p.128) e conjuntamente suficientes significa que “cada entidade que tenha aquele conjunto seja um exemplo do conceito” (Ibidem, p.128). Em outras palavras, tratados de forma independente, os traços referidos podem não englobar todos os casos, logo são “não-definidores” e “não-necessários” para categorizar o *sujeito*.

No nível sintático, uma das definições é a de que o sujeito é aquele que mantém uma relação de concordância com o verbo, porém há contraexemplos em relação a essa definição, pois alguns tipos de sujeito não satisfazem esse traço, como em: (a) *Convém que todos compareçam à reunião*; e (b) *É incrível as loucuras que eles dizem*. Na sentença (a), o sujeito oracional posposto (*que todos compareçam à reunião*) não concorda com o verbo. E em (b), o sintagma nominal posposto vem no plural, não concordando com o predicado (*é incrível*). Por isso, para a autora, a concordância é um traço secundário porque procura inicialmente identificar o sujeito para depois procurar associá-lo a um verbo.

No nível semântico, a ideia mais consensual que se tem é a de um ser que pratica ou sofre a ação (agente e paciente). O agente da ação nos lembra um ser dotado de consciência e vontade deliberativa, por isso é conhecido como animado (+humano), como em *O aluno quebrou a janela*. Esse tem sido o traço mais utilizado pelos falantes, principalmente na atribuição da ação humana. Quando abrange características menos humanas, a exemplo de *A bola quebrou o vidro*, o agente é tomado como ser inanimado (-humano). Porém, sentenças como *O milho começou a bonecar*, não confirmam tal traço, pois o sujeito *milho* não desempenha a ação de um agente, mas conota um acontecimento. Há também orações com verbos de estado, nas quais não se pode classificar o sujeito como agente ou paciente: *Minha bicicleta estourou o pneu*. Ou: *O trem matou o passageiro*, caso em que o responsável pelo acidente seria o maquinista e não o trem.

Considerando o plano pragmático, são frequentes construções do tipo: *Aquele campeonato eu não jogarei*. Observa-se que o termo *aquele campeonato*, sobre o qual se faz

uma declaração na frase (tópico), não constitui o sujeito, que está representado pelo pronome *eu*. Isto nos faz concluir que nem sempre o sujeito corresponde ao tópico, ou seja, ao tema oracional. O entendimento do sentido pragmático da sentença sobressai aos demais porque leva em conta as intenções enunciativas do contexto. Sobre isso, Kato (1987)¹⁰ expõe os seguintes exemplos:

- a) Foi João que casou com Maria;
- b) O João, ele casou com Maria.

Nesses enunciados há uma mesma asserção, a de que João casou com Maria, mas se for aplicado o teste da pergunta à sentença a) *Quem casou com Maria?* teremos uma informação nova: A expressão “Foi João”. Ela representa uma novidade em relação a um dado já conhecido “que alguém casou com Maria”. Em b) cabe a pergunta *Quem casou com o João?* a informação nova é que “ele casou com Maria”. É preciso esclarecer que esses enunciados têm que estar bem situados, num contexto específico, para que possa haver a compreensão dos fenômenos linguísticos.

No nível pragmático, define-se o sujeito como tópico, e o predicado é comentário; esses exemplos revelam que o sujeito pode ou não coincidir com o tópico. Dentre as características do tópico destaca-se o deslocamento a esquerda, geralmente separado por sinal de pontuação, não necessita manter uma relação de concordância com o verbo, ao contrário do sujeito, como na oração: *Os caras de pau, nós gostamos de assistir*. Percebe-se nesse exemplo que existe um sujeito sintático - o *nós* - um tópico do discurso - *Os caras de pau*-, que não estabelece uma concordância com o verbo *assistir*; o que dá a ideia de um duplo sujeito. Pelos exemplos elencados, a definição “ser sobre o qual se declara algo” mostra-se falha, porque se informa sobre um objeto, que pode ser o tema (tópico) do enunciado, embora o sujeito sintático seja outro.

Diante das dificuldades em identificar e definir o constituinte *sujeito*, emerge inevitavelmente a pergunta: como transpor para os alunos a ideia de sujeito a partir dos traços apresentados? e quais devem ser considerados para cumprir esse objetivo? A partir dos estudos de Keenam (1976)¹¹, Pontes direciona a problemática da definição do sujeito, apontando como possível solução a noção de sujeitos básicos - aqueles que ocorrem em

¹⁰ KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

¹¹CF. KEENAM, Edward L. 1976. Towards a universal definition of subject. In: Li, C., org. *Subject and topic*. New York, Academic Press. (Syntax & Semantics, 5).

sentenças básicas¹² (por exemplo, *O aluno escreveu o TCC*) e não-básicos (*A criança acha que o pai é um super-herói*).

Cabe destacar que no trabalho desenvolvido pela pesquisadora ao constatar o uso dos falantes, destaca-se nas sentenças básicas o sujeito típico: “agente, anteposto a um verbo de ação” (*Op. cit.*, p.125). Para identificação do sujeito, teríamos, então, que considerar o maior número de traços que ocorrem nos sujeitos típicos (ou prototípicos), deixando por último, os menos típicos ou não básicos, que seriam avaliados por analogia.

O modelo adotado é o probabilístico do maior número de amostras. Para a autora, não é possível chegar a uma construção do conceito de sujeito sem levar em conta o que os falantes pensam a respeito, por isso “partindo da ideia de que o conceito de sujeito é estabelecido a partir dos casos típicos [...], teremos como traços definidores: agente e tópico. A posição pré-verbal e a concordância são as contrapartes formais correspondentes à categoria sintática do sujeito” (p.277).

Quanto ao aspecto morfológico, o sujeito é representado por substantivos. Esse traço pode ser confuso, considerando que os complementos verbais (objetos direto e indireto) também podem ser materializados pela classe dos substantivos. Além disso, outras classes de palavras como adjetivos e verbos podem, por um processo de substantivação, exercer a função de sujeito na oração: *O belo das flores me encanta, O agir de Deus é lindo*.

Portanto, os dados concretos colhidos da realidade dos falantes fogem ao que é ensinado na visão clássica da escola. Soma-se a isso, o problema de que muitos LD priorizam para o ensino do sujeito os casos atípicos. O professor deve priorizar os exemplos mais afluentes e, a partir deles, instigar reflexões sobre o sujeito. É preciso mostrar que semanticamente, há sujeito que sofre a ação (semântico); no nível sintático, o sujeito é aquele com o qual o verbo concorda, esse sujeito pode vir anteposto ou posposto; e no nível pragmático, pode haver exemplos em que o tema é (tópico) do enunciado, ou não.

1.4 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

Nos dias atuais é quase impossível não pensar no processo de ensino e aprendizagem de LP sem considerar a inserção do livro didático e as influências que esse instrumento delineou para a disciplina ao longo dos anos. O perfil desse material didático começou a ser

¹²Percebe-se que as sentenças básicas são aquelas que se encaixam melhor nas orações coordenadas, enquanto as não-básicas nas subordinadas.

traçado, mais especificamente, por volta das décadas de 60 e 70 com a ampliação da democratização do ensino no país. A clientela, que antes se constituía de alunos da elite da alta sociedade, passa agora a integrar várias camadas da população mais pobre. Essa abertura para uma aparente “igualdade de direitos” trouxe uma expansão considerável para o sistema educacional brasileiro e, em contrapartida, exigiu mudanças que a educação pública não estava preparada para enfrentar.

Na esteira dessas mudanças, exigiu-se soluções imediatas para atender a demanda crescente de alunos, dentre elas uma quantidade maior de professores. O resultado foi a formação de futuros professores em cursos relâmpagos que não tinham um alicerce teórico respaldado nas teorias da linguagem e da psicologia da aprendizagem. O baixo nível de escolarização acarretou a desvalorização dos profissionais, os baixos salários e as más condições de trabalho. Frente a esse novo cenário, buscou-se um instrumento didático que suprisse o despreparo dos docentes, atendesse a clientela “educação para todos” e ao mesmo tempo se adequasse a variedade dos currículos escolares. Geraldi (1997, p.117) ratifica esse contexto ao afirmar que:

Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro, que sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles.

Ocupando a posição do professor, o LDP reduziu ainda mais a autonomia do trabalho docente, pois com o acúmulo de aulas, a falta de tempo para planeja-las, e tendo que trabalhar em vários turnos do dia para sobreviver, o profissional de letras passou a ter seu ritmo ditado por um manual que passou a figurar-se como voz autoridade, ditando conhecimentos prontos para que os alunos os recebessem sem questionamentos. Batista menciona que essa ferramenta se tornou “sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizado, enfim, o cotidiano da sala de aula” (2003, p. 28).

Em vez de adotar, o professor e o aluno passam a ser adotados pelos artificios do LD, e conseqüentemente reduzidos as meras “máquinas de repetição material” (GERALDI, 1997). Em muitas escolas vemos que esse é a única fonte dos professores para explorarem o desenvolvimento dos educandos nas práticas letradas, relegando à margem outros recursos

que serviriam para enriquecer o senso crítico dos jovens para a conscientização linguística no desempenho de funções comunicativas sociais e políticas.

Entendemos que o LD Pode constituir-se como aliado, como um instrumento de apoio ao professor, mas não pode ser o fim último sob o qual o aprendizado deve estar engessado. Há livros que vão requer por parte do professor uma readaptação de seus procedimentos metodológicos e mesmo os que se mostrem plausíveis de uma boa pedagogia, não impede que seja complementado com outros textos e outras abordagens, visando o desenvolvimento do aprendiz.

A cerca do espaço que esta ferramenta de trabalho vem consolidando na escola, Rojo (2003), embora não negue a importância do modelo que se cristalizou após a revolução de 64, assegura que tais materiais são demasiadamente rígidos para se adequarem a padrões mais flexíveis de organização escolar, como forma de atender as especificidades do projeto político-pedagógico da escola, ao perfil do aluno e ao contexto de sua realidade social e cultural.

Um avanço considerável desse instrumento didático só pôde ser notado na década de 90, com o processo de democratização do ensino e as políticas públicas que se voltaram para o desenvolvimento da educação no país. Destacamos nesse contexto três conquistas fundamentais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e um conjunto de orientações didáticas para o ensino de LP no ensino fundamental, reunidas nos PCN (1997 e 1998).

A LDB representou um marco para o progresso da educação no Brasil, ao passo que garantiu o direito à educação com acesso público e gratuito a todos os brasileiros, universalizando o ensino na educação básica. Nesse documento ressalta-se para a etapa do ensino fundamental que a educação escolar deve considerar os alunos como sujeitos ativos no processo de construção dos conhecimentos, estimulando sua autonomia para o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e a capacidade de aprender; utilizando para isso os conhecimentos linguísticos como meio de inserção dos jovens em uma sociedade não igualitária.

Em seu artigo 4º, inciso VII, a referida lei faz alusão aos programas de implementação do material didático: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3). Ao mesmo tempo em que se regulamentava o sistema educacional, o controle e circulação das obras didáticas no país vinha ganhando corpo com o amadurecimento de programas precursores que tiveram

como alavanca o decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937, lei criou o Instituto Nacional do livro didático. Desde então, caminhamos para o programa PNLD que passou a ampliar gradualmente a distribuição dos livros de forma ininterrupta para o ensino fundamental (1º a 8º série), principalmente a partir dos anos de 1996 e 1997.

Nesse espaço de tempo, o programa consolidou um fluxo de controle destes materiais que permanece até hoje: (1) as coleções são inscritas pelas editoras; (2) são avaliadas por uma equipe de especialistas da educação de acordo com um conjunto de critérios; (3) é publicado o guia da coleção com as resenhas críticas; (4) as coleções aprovadas são selecionadas pelos professores, tendo o guia como subsídio; (5) os livros são transportados para as escolas públicas que registraram adesão.

O guia do livro didático é um documento que tem como objetivo subsidiar os professores nas escolhas que melhor atendam às suas necessidades curriculares e metodológicas. Ele traz resenhas críticas para cada uma das coleções aprovadas, resumando, em uma visão geral e também pormenorizada, cada um dos eixos do ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos. Para o eixo de conhecimentos linguísticos, nosso objeto de estudo, arrolamos na tabela abaixo os critérios da *ficha de avaliação* anexada ao guia, como requisitos que a coleção deve contemplar sob pena de ser eliminada:

Quadro 1- Critérios de avaliação – Guia PNLD/2017.

As atividades propostas oferecem uma abordagem reflexiva dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas (articulam os conhecimentos linguísticos com o processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva, na produção de textos e na oralidade)?
Promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?
Na abordagem das normas urbanas de prestígio, tomam como referência o português brasileiro contemporâneo?
Promovem o ensino-aprendizagem reflexivo das convenções da escrita (ortografia, pontuação, etc.)?
Selecionam objetos de ensino pertinentes para o nível de ensino em questão?
Auxiliam o aprendiz a conhecer o dicionário, compreendendo suas organizações e função?
Apresentam um trabalho reflexivo com o léxico da língua portuguesa?
Consideram e valorizam a variação linguística na abordagem das diferentes normas?

Com a preocupação das editoras em se adequarem as normas estabelecidas pelo PNLD, é notável que muitos resultados positivos foram alcançados. Uma das mudanças foi a contemplação de uma diversidade de gêneros textuais das esferas de circulação formal e

informal. Se antigamente os livros contemplavam apenas gêneros clássicos da literatura como arquétipos para o ensino de leitura e gramática, podemos perceber, atualmente, uma heterogeneidade de textos dos mais diversos tipos. Não obstante, a pergunta que não quer calar é: qual o enfoque que a leitura, a produção de textos e a gramática tem recebido nesses novos materiais pedagógicos? Os autores seguem de fato as orientações curriculares ou a nova roupagem apenas camufla uma velha prática conhecida?

Discutir as dúvidas colocadas são pertinentes porque mesmo as coleções aprovadas podem maquiagem um saber inovador ao propor para o ensino dos eixos mencionados, gêneros de textos atrativos como a charge, a tirinha, HQs, anedotas, contos da literatura fantástica e outros, sem, contudo, apresentar uma metodologia que explore no plano do texto as dimensões macro e micro textuais. Em se tratando do ensino de língua, essa “inovação” pode não prever uma ponderação dos aspectos da língua como partes indissociáveis da tessitura do texto; ao invés disso podem se limitar ao estudo da palavra e da frase e rotular disfarçadamente essa prática como um ensino de gramática contextualizada.

A exemplo disso, estão as atividades que solicitam que os alunos localizem e identifiquem os recursos coesivos de referência em um texto, apenas para a memorização de nomenclaturas, o que significa utilizar um conteúdo relevante como guarda-chuva de uma perspectiva tradicional. Tal abordagem é criticada por Val (2002) ao sinalizar que “de nada adiantará substituir os conteúdos da gramática tradicional (doravante, GT) por outros mais atuais e manter o mesmo tratamento formalista e classificatório, que só propõe aos alunos a identificação e a categorização dos recursos expressivos, sem considerar o seu uso” (p.120). Da mesma forma, Antunes (2010, p. 19) descreve esse perfil do livro didático ao informar que:

Frequentemente, trazem proposta de atividades que extrapolam o texto, que incidem sobre opiniões pessoais acerca de aspectos temáticos abordados ou que, para serem resolvidas, dispensam a consulta ao que foi lido. Por esses prismas, a rigor não são, propriamente, atividades de análise de texto.

Bezerra e Reinaldo (2013) chamam a atenção para identificação de possíveis sutilezas que as coleções de LDP podem esconder ao utilizar expressões sinônimas do termo *Análise linguística* na denominação das subseções do eixo de conhecimentos linguísticos sem, contudo, corresponderem satisfatoriamente ao que é exigido no guia de avaliação do MEC. Através de uma pesquisa acurada sobre LDs dos anos finais do EF, publicados no período de

2000 a 2010, os autores identificam três tendências que podem estar perpassadas nos manuais selecionados, conhecidas como: conservadora, conciliadora e inovadora.

A primeira consiste no uso do texto como pretexto para o ensino de gramática em seus aspectos descritivos e prescritivos, logo está relacionada com a GT. A tendência conciliadora remete a “influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical” (Ibidem, p.55) em que as seções e subseções dos capítulos do livro normalmente são rotuladas com termos da linguística moderna que remetem a língua como objeto de estudo, mas não rompe com o temas da GT. Por último, a tendência renovada configura-se como aquela que “adota denominações para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da Linguística e se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas” (Ibidem, p.58).

Embora a expressão AL não seja recorrente em LDs, os temas abordados nos livros pesquisados pelos autores se qualificam por uma tentativa de inovação no que se refere a manifestação dos conhecimentos gramaticais no texto, “no entanto, o texto se apresenta como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado” (Ibidem, p.54). Os resultados desvelam que o caminho adotado nesses livros não é do texto para a gramática, mas da gramática para o texto.

Isso nos revela que, apesar dos avanços que o livro didático tem sofrido ao longo dos anos, não podemos cair na ingenuidade diante do entusiasmo que a diagramação de suas páginas pode oferecer. Desde o projeto de sua confecção até a ocupação das estantes escolares, um longo caminho é traçado e intenções distintas orientam suas escolhas, incluindo a análise de especialistas da educação preocupados com um bom conteúdo a meros interesses de consumo. Segundo Souza (1999), o aparato editorial mantém certos padrões do livro didático que são “motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares” (p. 28).

Sendo o lucro o maior objetivo da grande maioria das editoras, a forma como as obras são apresentadas nem sempre estão dispostas a propor reflexões críticas ao aluno, nem tão pouco ao despertamento para a investigação da língua. Por isso, Coracini (1999, p.35) nos apresenta uma série de razões sem fundamentos, usadas sob o pretexto de centrar a aula única e exclusivamente no manual didático, dentre as quais a autora sublinha:

Os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas. A escolha do livro a ser adotado depende, também, de vários fatores: o(a) coordenador(a) indicou, porque estava na lista do MEC; o livro é atraente (pela

apresentação visual); o livro já é tradicionalmente adotado e a criança pode usar o livro do irmão, ou até do vizinho [...]

Apesar das considerações feitas sobre os livros didáticos, não podemos simplesmente apontá-lo como o único responsável pela relação apática dos alunos com o ensino de gramática, porque ao professor também compete a missão de promover aulas interativas em função do uso social da língua. Da capacidade do docente e ao uso consciente que faz do manual didático, depende o sucesso de formar alunos proficientes, passando-os de simples leitores vítimas à leitores críticos. O LD não pode ser então o único meio utilizado para formar indivíduos letrados que estão mais para reféns de seus artificios.

Portanto, como responsável pelo uso do livro didático e de outros recursos, o professor é a peça chave para quebrar paradigmas consolidados pela tradição do ensino de LM, devendo atuar como mediador no processo de formação de leitores e produtores de textos, não trazendo atividades prontas, mas construindo o conhecimento através de práticas individuais e coletivas.

CAPÍTULO II – ASPECTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

Nesta seção, como já mencionado, voltamos a atenção para a reflexão sobre como o livro didático aborda a atividade de análise linguística. Sabemos que essa atividade pode (e deve) se realizar a partir da análise dos textos produzidos pelos alunos; mas, considerando que o suporte de análise aqui é o livro didático, nosso objeto de estudo é a parte destinada, nesses livros, à abordagem dos tópicos gramaticais, e mais precisamente, a abordagem de um tópico gramatical – **o sujeito/predicado**.

Por essa razão, antes de passar à análise propriamente dita do tratamento dado a esse conteúdo, apresentamos, inicialmente, um panorama da estrutura composicional das duas unidades dos volumes¹³ selecionados (segunda unidade do 7º ano e primeira, do 8º ano), (seção 2.1), bem como uma breve descrição do manual do professor (2.2), de modo a identificar, a partir das orientações didático-metodológicas presentes nesse instrumento, qual a perspectiva de língua e de gramática que está subjacente à abordagem do texto (2.3) e, conseqüentemente, analisar, na seção seguinte (3.), **a adequação das atividades propostas, observando sua relação com o que determinam os PCN e para um ensino reflexivo de gramática**.

2.1 ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES DA COLEÇÃO ANALISADA

Em linhas gerais, cada volume da coleção está dividido igualmente em quatro unidades temáticas, que por sua vez, englobam três capítulos cada, subdivididos em cinco ou seis seções. Estas unidades expõem, inicialmente, uma imagem ilustrativa acompanhada de um pequeno texto, seguindo-se a seção “Fique ligado!”, com indicações de livros, filmes e sites que pretendem complementar e dinamizar a unidade. Em seguida, são apresentados vários textos, que abordam temas do cotidiano do aluno, para o estudo nos diferentes eixos – leitura, escrita e análise linguística.

Cada um dos eixos de ensino mencionados corresponde as seguintes seções: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “De olho na escrita” e “A língua em foco”. Ao final de cada unidade, os autores apresentam ainda uma seção intitulada “Passando a limpo” que compõe uma série de questões de múltipla escolha para avaliação, e apresenta na seção “Intervalo”

¹³ Devemos esclarecer que todos os capítulos adotam uma metodologia didática semelhante, com poucas variações.

uma proposta de projeto didático voltado para as práticas de letramento que, segundo os autores, permite “propiciar ao aluno momentos de socialização, vivência lúdica dos conteúdos e desenvolvimento de outras formas de expressão” (CEREJA & COCHAR, 2015, Vol. 2, p.281). A composição dos livros, incluindo as subseções, pode ser melhor visualizada no quadro abaixo, relativo à unidade I - capítulo primeiro do volume do 8º ano:

Quadro 2- Seções e subseções do 8º ano

UNIDADE 1 - TEMA: Humor: entre o riso e a crítica	
CAPÍTULO 1 - TEMA: Infância perdida	
SEÇÃO	SUBSEÇÃO
Estudo do texto (Texto: O menino)	- Compreensão e interpretação - A linguagem do texto - Leitura expressiva do texto - A linguagem do (s) texto (s) - Leitura expressiva do texto - Trocando ideias
Produção do texto ¹⁴	- Planejamento do texto - Revisão e reescrita - Para escrever com expressividade
A língua em foco Tópico: Sujeito e predicado	- Construindo o conceito - Conceituando - Exercícios - O sujeito e o predicado na construção do texto - Semântica e discurso
De olho na escrita	-
Passando a limpo	-
Intervalo	-

Como já dito, nosso interesse de investigação concentra-se na seção voltada para a abordagem de aspectos da gramática da língua, cujo espaço reside na seção “A língua em foco”. Por outro lado, verificamos que também a subseção “A linguagem do texto”, que faz parte do eixo de leitura, também constitui um espaço no qual se percebe uma tentativa dos autores em conciliá-la com a prática de análise linguística; por isso, daremos faremos menção a esse espaço no LD.

¹⁴ É importante destacar que a modalidade oral é trabalhada regularmente dentro da seção de “Produção do texto” e na seção “Trocando ideias”, que aparece intercalada entre os eixos de leitura e produção textual;

2.2 DESCRIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR

Segundo o guia de livro didático de LP para os anos finais do ensino fundamental (GUIA-PNLD, 2017), o manual do professor constitui uma fonte de orientação didática e metodológica importante para a condução dos trabalhos em sala de aula. Esse instrumento de apoio docente está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, constituída pelas respostas dos exercícios do livro do aluno, são feitos comentários (dicas) que indicam como as questões podem ser melhor resolvidas; e, no final de cada volume, são discutidos princípios teóricos e metodológicos que embasam as propostas didático-pedagógicas apresentadas pela coleção. Esta última parte está organizada da seguinte forma: “Sumário”, “Introdução”, “Pressupostos teóricos e metodológicos”, “Avaliação”, “Estrutura e metodologia da obra”, “Cronograma” e “Plano de curso”.

Em linhas gerais, a “introdução” situa os objetivos principais da coleção em relação às edições anteriores; os “Pressupostos teóricos e metodológicos” refletem a visão dos autores para a concepção de língua que consideram para cada um dos eixos de ensino; no tópico “Avaliação” os autores sugerem critérios para mensurar até que ponto os alunos correspondem ao objeto de língua defendido na seção anterior. Para a gramática, a avaliação deve levar em conta “primeiramente, em que medida o aluno domina as regras prescritas pela norma-padrão e, em segundo lugar, em que medida determinados recursos linguísticos contribuem para a construção dos sentidos do texto” (Idem, 2015, Vol. 2, p.280). Em “Cronograma” e “Plano de curso” há uma sugestão de organização dos conteúdos de acordo com o calendário escolar. Por fim, em “Estrutura e metodologia da obra” as unidades, capítulos, seções e subseções são brevemente descritas de acordo com seus objetivos como parte de um todo.

Haja vista que o nosso escopo de análise corresponda à seção “A língua em Foco”, achamos oportuno apresentar os objetivos que o manual do professor aponta para as suas subseções, com o fim de compreendermos melhor como se articulam para o ensino-aprendizagem de língua:

Quadro 3: objetivo das subseções

Construindo o conceito	inicia com textos curtos (geralmente tirinhas e quadrinhos) seguidos de questões visando levar o aluno a explorar um fato da língua por meio de inferência, observação e análise para a formulação do conceito.
Conceituando	tem o propósito de formalizar o conceito, reforçando-o com boxes, exemplos, esclarecimentos e questões de fixação
Exercícios	pretende fazer com que os alunos reconheçam e classifiquem

	as categorias consagradas, ou não, da gramática já estabelecidas nos tópicos anteriores.
[Categoria gramatical estudada] na construção do texto	Propõe-se a explorar os recursos linguísticos estudados “na organização e na construção dos sentidos de um texto”, observando “sua <i>função semântica e estilística</i> ”.
Semântica e discurso	busca ampliar as categorias metalinguísticas ao observar esses recursos em situações comunicativas concretas com o auxílio da semântica e de questões enunciativas
Linguagem do texto	volta-se ao estudo da linguagem do texto na busca de explorar “os sentidos de certas expressões e construções da língua”.

Dentre os conteúdos abordados, situam-se nestas subseções as classes morfológicas que a GT dividi comumente em variáveis e invariáveis, a gramática da sintaxe (frase, oração, orações coordenadas, subordinadas), o estudo da variação linguística e de recursos estilísticos da linguagem. Os textos utilizados para desenvolver a gramática são dos mais diversos gêneros, dentre eles poemas, tirinhas, histórias em quadrinho, fábulas, anúncios publicitários e outros.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE A VISÃO DE LÍNGUA ADOTADA NO MANUAL DO PROFESSOR E OS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO

No manual do professor, na parte de “Pressupostos teóricos e metodológicos” para o ensino da língua, os autores William Cereja e Thereza Cochar comentam que embora tenham havido muitas contribuições da linguística para definição de um objeto de língua, essas ainda são insuficientes para subsidiar a elaboração de programas que contemplem a maioria dos tópicos gramaticais, e que a gramática normativa ainda funciona como “porto seguro” para muitos professores até que as aplicações dos estudos teóricos alcancem voos mais altos e seguros; o argumento que usam é o de que “Talvez, neste momento, o mais importante seja estar aberto a outras dimensões da língua, como o texto e o discurso, sem que, para isso, seja necessário pôr abaixo tudo o que a tradição gramatical construiu” (2015, p.274).

Ainda assim, esses autores afirmam que a coleção priorizará o ensino de uma gramática contextualizada, ao invés de usar o texto como pretexto para a normatização de conceitos e reconhecimentos de categorias gramaticais em exercícios exemplificativos do texto; segundo eles, “Em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomados até então como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos.” (Ibidem, p.172).

Contrapondo as posições teóricas assumidas pelos autores dos LDP e o que presenciamos no livro didático do aluno (volumes do 7º e 8º ano), constata-se que não se efetiva uma equivalência satisfatória. Dito de outra maneira, há uma incoerência entre o que se promete e o que se cumpre, principalmente quando afirmam que darão primazia para um ensino de gramática contextualizada. A proposta se insere mais apropriadamente em uma concepção conciliadora, segundo a qual, os conteúdos da GT recebem uma atenção privilegiada e em maior proporção que as atividades que se prezam a reflexão.

Partindo dos esclarecimentos de Val (2002) podemos afirmar que esse perfil do LD até pode se mostrar graficamente atraente e possibilitar ao professor que este ministre aulas com divisões menores do livro (subseções), organizando melhor seu tempo de aula, mas esse tratamento aparentemente “elegante” pode custar um preço alto na conta de aprendizagem dos alunos caso o professor, mesmo preparado, não complemente as atividades do livro.

Um olhar para o caminho metodológico escolhido para a condução das propostas nos revela algumas deficiências. A primeira delas, a falta de integração entre os eixos de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos. O próprio guia de livros didáticos reconhece essa fragmentação na coleção ao afirmar que “A articulação entre os eixos de leitura e de produção de texto é efetivada por meio do gênero textual ou por meio do tema. Contudo, a articulação entre esses eixos e o dos conhecimentos linguísticos não é tão evidente na obra” (GUIA-PNLD, 2017, p. 41). Essa opção dificulta a integração dos eixos para que o princípio USO-REFLEXÃO-USO entre em cena e opere sobre a competência discursiva dos alunos.

O caminho que o livro adota é o inverso, sobrecarrega os alunos inicialmente com as atividades das primeiras subseções (Conceituando, Construindo o conceito e Exercícios) com um tratamento puramente metalinguístico, e reservam por último, a parte que seria mais produtiva para atingir os objetivos da aprendizagem, a da reflexão (Sujeito e predicado na construção do texto, Semântica e discurso).

As três primeiras subseções (Conceituando, Construindo o conceito, Exercícios) se limitam aos níveis da palavra e da frase, procurando estabelecer e fixar definições enraizadas pela GT. Pouco se localiza nestes espaços, propostas de análise que busquem compreender o significado do texto pelas estratégias linguísticas adotadas pelo autor. Em contrapartida, as últimas subseções (O sujeito e o predicado na construção do texto, Semântica e discurso e Linguagem do texto) mantêm uma proximidade com a perspectiva da linguística do texto e de seus aspectos enunciativos, procurando explorar as intenções discursivas no plano global do texto e o papel da gramática nesse sentido.

Dessa forma, o texto principal que abre cada capítulo não é o ponto de convergência para que se vincule as estratégias discursivas e argumentativas utilizadas pelo enunciador na compreensão da configuração textual, dos aspectos da língua acerca de suas dependências com as propriedades semânticas e pragmáticas. Para suprir essa falta, os autores optaram por desenvolver em cada seção, conhecimentos da língua por meio de gêneros textuais específicos.

Na seção “A língua em foco”, por exemplo, além dos exercícios voltados para o estudo da gramática em si, existem questões voltadas para a compreensão e interpretação dos gêneros, contudo são superficiais e muitas das vezes descontextualizadas. Ao referir-se a tal assunto, o GUIA-PNLD/2017 diz que “assim, não há, de maneira geral, articulação entre as atividades das seções desse eixo e os outros exercícios e textos presentes nas seções direcionadas para a leitura, produção de textos escritos ou oralidade” (2017, p. 44).

Da mesma forma, cabe mencionar que a seção “De olho na escrita”, a segunda destinada aos conhecimentos linguísticos para os assuntos de fonologia, ortografia e acentuação, não apresenta qualquer relação de diálogo com os outros eixos nem com a seção “A língua em foco”.

Na seção seguinte, ficará mais evidente que a posição teórica defendida pelos autores dos LDP em análise é predominantemente metalinguística e perpassada por uma tentativa de exploração da competência epilinguística, prioriza a prescrição e a descrição das propriedades da língua como pressupostos de uma aparente gramática do texto, salvando-se alguns casos que se tiverem a interferência do professor, poderão ser melhor canalizados, beneficiando o ato de ensinar e o de aprender.

CAPÍTULO III - REFLEXÃO SOBRE O TRATAMENTO DA ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

3.1 O TÓPICO GRAMATICAL *SUJEITO/PREDICADO* NAS DUAS UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

Conforme já dito, o objeto de análise deste trabalho é a abordagem do tópico gramatical *sujeito/predicado*, nos volumes do 7º e do 8º ano de uma coleção didática. No primeiro volume, esse tópico aparece na segunda unidade, nos capítulos I e II; e no segundo volume, na primeira unidade, também nos capítulos I e II, estando a seção **A língua em foco**, distribuída da seguinte maneira:

Quadro 4 – Distribuição do conteúdo nas subseções

Volume do 7º ano - segunda unidade	
Capítulo I	Capítulo II
Etapa preparatória: - Morfossintaxe: seleção e a combinação das palavras - Sujeito e Predicado - O sujeito e o predicado na construção do texto - Semântica e discurso	- Tipos de sujeito - Semântica e discurso
Volume do 8º ano - primeira unidade	
Capítulo I	Capítulo II
- O sujeito indeterminado - O sujeito indeterminado na construção do texto - Semântica e discurso	- A oração sem sujeito - Verbos impessoais - A oração sem sujeito na construção do texto - Semântica e discurso

Convém esclarecer que estabelecemos como critérios de análise os seguintes aspectos: (1) a observação da atividade proposta para verificar se atendem à perspectiva de uma gramática contextualizada; o que se prioriza - a reflexão em torno do funcionamento da língua ou a classificação, a partir de atividades voltadas para a metalinguagem; (2) identificação da concepção de língua adotada pelos autores, para constatar se há correspondência com o manual do professor. Para analisar o tratamento dado ao conteúdo selecionado para essa investigação - sujeito e predicado -, procuramos observar a relação entre as seções do LDP e

tecemos considerações críticas. Para melhor fundamentar os comentários, apresentamos recortes de figuras e, sempre que a reflexão exigir, a figura da página da atividade na íntegra.

Em se tratando do volume do 7º ano, o ponto de partida para o estudo de sujeito e predicado no primeiro capítulo é a exposição de noções de morfologia e de sintaxe no tópico “A morfossintaxe: seleção e combinação das palavras”. Os autores propõem uma metáfora da composição de um time de futebol, objetivando esclarecer que as palavras têm funções semelhantes à de um time: podem ser selecionados e combinadas para formular frases. As próximas questões conduzem o aluno a um painel de seleção e combinação de palavras que ele pode usar para treinar o que foi exposto anteriormente. Devemos esclarecer que, no manual do professor, há uma orientação para que este inicie a discussão a partir de perguntas oralmente sobre as escolhas e a função que os jogadores ocupam em um time esportivo, no intuito de levar os alunos a entender o assunto. A figura abaixo ilustra a atividade apresentada inicialmente:

	A	equipe	depende	de	seus	jogadores.
SELEÇÃO	artigo	substantivo	verbo	preposição	pronome	substantivo
COMBINAÇÃO	sujeito		predicado			

3. A seguir há um painel de palavras, que você deverá utilizar para formar frases. Primeiramente **selecione** palavras e depois **combine-as** para formar enunciados coerentes. Se necessário, acrescente outras palavras ou faça adaptações.

Professor: Embora simples, este é um exercício importante para a internalização do conceito de sintaxe, conteúdo novo para o aluno do 7º ano.

ARTIGOS	SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	ADVÉRBIOS
o, a, os, as, um, uns, uma, umas	menino, garota, mãe, avô, conselho, brinquedo, bicho, livro, biblioteca	sabido, triste, bom, bonito, novo, usado, chorão, amistoso, sentimental	estar, viajar, brincar, vir, pensar, falar, jogar, rir, doar, ganhar	felizmente, nunca, sempre, não, no parque, amanhã

(Figura 1 – CEREJA & COCHAR. *Português: linguagens*. Vol.2, p.86)

Após essa etapa inicial, a subseção “Conceituando” apresenta o conceito básico de morfologia como um agrupamento das palavras que se encaixam em certas classes gramaticais e o de sintaxe como a função que as palavras exercem quando estão conectadas no interior de uma oração. É apresentada ainda uma história em quadrinhos, a partir da qual são discutidas as diferenças entre frase e oração, conforme demonstram as figuras 2 e 3 abaixo:



(Figura 2 - Idem, p.86)

Observe que, no balão do 2º quadrinho, existem duas frases, delimitadas pelo ponto de exclamação:

"Vou ficar ali!"

"Um raio não cai duas vezes no mesmo lugar!"

Essas frases também são orações, pois, em cada uma delas, há um verbo ou uma locução verbal. Na primeira, há a locução verbal **vou ficar**, que equivale a **ficarei** (verbo **ficar**), e, na segunda, há a forma verbal **cai** (verbo **cair**).

Agora, observe:

Acho que o raio não vai com a sua cara!

Há, nessa frase, duas orações. Veja:

Acho (1ª oração)

que o raio não **vai** com a sua cara! (2ª oração)



(Figura 3 - Idem, p.87)

Concordamos que a noção de morfossintaxe é importante para contextualizar o assunto, preparando o aluno para entender as noções de sujeito e predicado, portanto, é uma estratégia válida, por conduzi-lo a criar sentenças, o que incomoda são atividades propostas na sequência, que se centram na identificação ou quantificação de orações. Além da história em quadrinhos acima, na parte dedicada aos "Exercícios", é exposto um texto publicitário apenas para se observar o número de frases e orações (Veja o texto no Anexo A):

1. Considere o texto verbal do anúncio:

“Um cachorro faz sua vida mais feliz. Adote.”

a) Quantas frases há nesse texto verbal?

b) E quantas orações?

2. Leia agora este enunciado:

Um cachorro faz sua vida mais feliz, por isso adote.

a) Quantas frases há no enunciado?

b) E quantas orações?

(Figura 4 - Idem, p.88)

Porém, não se solicita ao aluno que pesquise nos textos a que têm acesso no seu cotidiano e busque as regularidades no uso da língua. Deveria estar mais claro para o aluno que frases e orações constituem textos que promovem a interação, seguindo certas regularidades de uso da língua; logo, há uma organização sintática – todos os constituintes oracionais têm um lugar na estrutura e uma função, podendo haver também alterações, estas dependendo da situação, chegam a alterar o sentido do texto.

Percebemos, então, que nas subseções “Conceituando” e “Exercícios”, os textos são apenas pretexto para a identificação da frase e da oração, desconsiderando o efeito que tais enunciados poderiam surtir no contexto do gênero. Não é explorado o efeito de sentido provocado pela diferença no uso da vírgula ou do ponto nas duas versões apresentadas (“Um cachorro faz sua vida mais feliz. Adote” e “Um cachorro faz sua vida mais feliz, por isso adote”), esse recurso é usado como parâmetro apenas para quantificar frases e orações. O exercício poderia pedir ao aluno a criação de novas versões para a frase ou levá-lo a comparar as versões anteriores com a seguinte: “Adote um cachorro, pois ele faz sua vida mais feliz”, que seria outra possibilidade de escolha do usuário da língua. Discutir sobre qual delas é mais apelativa, por exemplo; o porquê do uso do verbo *faz* no presente ou *adote*, no imperativo, fazendo a associação com o gênero de que a frase/oração é parte.

Por isso, é necessário o professor investir em sua formação, pois uma vez consciente das fragilidades expostas complementar o assunto apontando frases de situação como “silêncio!”, presente em certos ambientes como hospitais, escolas, mas não em outros como em um estádio de futebol; e também “Que calor!”, que, pronunciada em uma sala com janelas fechadas, pode não ser uma declaração, mas um pedido para que se abram as janelas, assumindo um tom apelativo.


A ausência da reflexão, ou seja, da atividade epilinguística vai de encontro ao argumento dos autores no manual do professor de que “espera-se que o aluno deixe de aprender apenas a descrever a língua e passe efetivamente 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” (Idem, p.286, grifos do autor).

Quanto à abordagem das noções de sujeito e predicado, especificamente, é apresentado um texto motivador, na seção “Construindo o conceito”, o poema “Vermelho” (Vide Anexo B), do qual um trecho da canção é retirado para explorar os termos elementares da oração. Mais uma vez não se analisa o texto, mas apenas um único enunciado “O pôr do sol invade o chão do apartamento”, a partir de duas questões em que se utilizam velhos macetes da GT para que o aluno identifique o sujeito e o predicado na frase, como podemos visualizar no recorte da figura abaixo:

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?

b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser?



(Figura 5 - Idem, p.89)

Logo após, na subseção “Conceituando”, afirma-se que sujeito e predicado são termos essenciais da oração, seguindo-se os conceitos de modo esquemático, para fixar as nomenclaturas:

<p>Sujeito é o termo da oração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • que informa de quem ou de que se fala; • com o qual o verbo geralmente concorda. <p>Predicado é o termo da oração que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • geralmente apresenta um verbo; • está em concordância com o sujeito; • contém uma informação a respeito do sujeito. 	<p>Morfossintaxe do sujeito</p> <p>O sujeito pode apresentar como núcleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um substantivo: Seus beijos são vermelhos. • um pronome: Eu gosto de você. • uma palavra substantivada: Amar é fácil.
---	---

(Figura 6 - Idem, p.89)

O conceito de “sujeito” requer atenção de nossa parte, pois são utilizados dois critérios para defini-lo: o pragmático (tópico), quando diz que sujeito é o termo da oração “que informa de quem ou de que se fala”; e o sintático, quando, na exposição de um exemplo, mostra que o sujeito é o termo “com o qual o verbo geralmente concorda”.

O primeiro é insuficiente, do nosso ponto de vista, por não englobar todos os casos. Na frase citada “Seus beijos são vermelhos”, de fato, há uma declaração sobre o substantivo “beijos”, mas isso não fica tão evidente na frase “Eu gosto de você”, em que não se evidencia, explicitamente, uma informação sobre o termo da oração “Eu”, mas é o próprio sujeito quem faz a declaração. Além disso, outros termos da oração podem ser tópico, mas não corresponder ao sujeito, como por exemplo: “o trabalho do TCC, eu só conclui há agora há pouco”, em que o sujeito da oração “eu” não é tópico, enquanto o termo “trabalho do TCC” é o objeto direto, que foi deslocado para a esquerda, na posição de tópico, pois é dele que se fala, e nem por isso é o sujeito.

A segunda definição, de cunho sintático, leva em consideração que a estrutura linguística exige uma harmonia na organização mas não é suficiente para se chegar ao reconhecimento da categoria gramatical em foco, pois como já defendemos nesse trabalho (tópico 1.3.1) nem sempre, na língua usual, há uma relação de concordância entre sujeito e verbo. Esses são detalhes que carecem de reflexão, sendo necessário que o professor tenha um embasamento teórico para observar os fenômenos linguísticos a serem ensinados, para não gerar confusões conceituais e prejudicar a compreensão do assunto.

Verificamos uma contradição pontual na explicação proposta, pois, ao mesmo tempo em que esses termos são concebidos como “dois elementos essenciais”, o que significa dizer que não podem faltar em uma oração, afirma-se, mais adiante, no volume do 8º ano, na primeira unidade, que “em uma oração, pode não existir sujeito, mas o predicado é indispensável: não há oração sem predicado” (Idem, Vol. 3, p. 258). Sabemos que os autores se referem a orações sem sujeito, o que implica dizer que grande parte dos livros didáticos reproduz a inconsistência teórica da GT, que é o modelo adotado.

Também na parte que trata dos “Exercícios”, o poema “Noite de São João” é usado exclusivamente para se “identificar” os termos da oração; logo uma atividade que não instiga a reflexão, como revela a questão 1 da figura 7. O poema pode ser lido nos anexos (FIGURA C):

1. Identifique o sujeito e o predicado das seguintes orações do poema.
- a) “e a lua em chamas se derrama na fogueira”
 - b) “Uma a uma, as bandeirinhas vão fugindo dos quadros do Volpi”
 - c) “Na noite de São João ninguém fica triste”
 - d) “o sol volta do Japão”
 - e) “as bandeirinhas vão enfeitando a cidade de todas as cores e assombros”

(Figura 7 - Idem, p.90)

Essa parece ser uma tendência presente em toda unidade: há uma diversidade de gêneros textuais interessantes que exploram o humor, diferentes linguagens e poemas atrativos para cativar uma relação amigável entre o leitor e a atividade, mas que são pouco aproveitados. O que se esconde por trás dessa pretensão, entretanto, é a valorização do padrão clássico que esgota a exploração da significação do texto nos limites da palavra e da frase. Pouco se analisam os usos e as escolhas linguísticas no texto; a gramática está embasada em uma concepção conservadora que privilegia a prescrição. No manual do professor vemos que o discurso dos autores até se coaduna com as orientações linguísticas mais atuais para o ensino de língua; os procedimentos empregados, porém, muitas vezes, seguem na contramão.

Concordamos com Pinheiro (2006)¹⁵ que o uso de textos literários como pretexto para o ensino de gramática são práticas didáticas que pouco incentivam o envolvimento do aluno pelo prazer estético da leitura, e ao reconhecimento desse gênero como uma construção peculiar que difere de outros, a exemplo dos jornalísticos, acadêmicos, religiosos etc.

Na subseção “O sujeito e o predicado na construção do texto”, há uma atividade referente ao poema “Hortelã” (FIGURA D-Anexo) que tem alguns aspectos mais interessantes, pois levam o aluno a observar que um constituinte pode ter diferentes funções semânticas de acordo com a ordem que ocupa em uma oração. A questão 3) apresenta essa ideia ao perguntar sobre que função (agente da ação, paciente da ação, circunstância em que ocorre a ação) a palavra *noite* desempenha nas alternativas abaixo:

- a) “**a noite** trazia o pai do trabalho”
- b) “era o pai que trazia **a noite**”
- c) “**à noite**, ela e o pai brincavam de dar nome às estrelas”
- d) “Ela gosta da **noite**”

¹⁵ PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

A questão 5), por sua vez, trata de levar o aluno a inferir sobre qual das alternativas (*a*, *b*, *c*, *d*) que apresenta é a verdadeira para a função semântica que os termos *noite*, *menina* e *pai* cumprem no poema. A alternativa *a*) satisfaz a opção correta:

- a) Os termos que desempenham a função de sujeito se alternam: quem age ora é a menina (esperava, gostava), ora é o pai (trazia), ora é a noite (trazendo), ora seu pai e a menina (brincavam).

As demais alternativas (incorretas) permitem ao aluno investigar no texto o papel semântico do “sujeito” nos seguintes enunciados:

- b) No poema, o sujeito desempenha sempre a função de paciente, isto é, de quem recebe uma ação.
 c) Na última estrofe, a menina e o pai são sujeitos da ação de brincar, o que torna a menina feliz.
 d) Dos termos que desempenham a função de sujeito nas orações do poema, **a noite** é o mais importante, pois é ela que traz o pai, esperado pela menina.

Tendo desenvolvido o conhecimento consciente dessa estratégia linguística por meio da leitura, a parte escrita, (questão 6) ao solicitar que o aluno dê continuidade ao poema redigindo uma estrofe a mais, está lhe conferindo o poder de colocar em ação os conhecimentos práticos da língua para verbalizar enunciados da voz ativa e passiva do tópico sujeito.

Para finalizar a análise do capítulo I, no- item “Semântica e discurso”, há um poema, “Trovão-Coração”, que apesar de ter sido pouco explorado, pode oferecer uma reflexão satisfatória com a intervenção do professor. O texto e o exercício podem ser acompanhados na sequência das figuras abaixo:

Trovão-coração

Bem longe... bem longe...
estala o trovão.

Bem perto... bem perto...
bate o meu coração.

O trovão é o coração do céu
quando está zangado.

Que bate tão forte
Que fica tudo assustado...

(In: Alda Beraldo. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v. 1, p. 36.)



(Figura 8 - Idem, p.93)

4. Observe a 1ª e a 2ª estrofes do poema.
- Quantas orações há em cada uma delas?
 - Identifique o sujeito e o predicado das orações dessas estrofes.
 - Que elemento é destacado nas duas orações: o sujeito ou a ação?
 - A que se deve esse destaque?
5. Na 3ª estrofe, ocorre o encontro de elementos das estrofes anteriores.
- Quais são esses elementos?
 - Qual é a função sintática desses elementos na oração do primeiro verso?
 - Que relação há entre esses elementos: de oposição ou de equivalência?
6. Observe a 4ª estrofe do poema.
- A palavra **que** do primeiro verso dessa estrofe é sujeito do verbo **bater**. Qual é o termo retomado por essa palavra?
 - Qual é o sujeito e qual é o predicado da oração constituída pelo segundo verso dessa estrofe?

(Figura 9 - Idem, p.94)

Através das alternativas *c)* e *d)* da questão 4, o professor pode direcionar a reflexão, explicando aos alunos que os verbos *estalar* e *bater*, das orações das duas primeiras estrofes do poema, enfatizam a ação pelo fato de terem sido empregados antes do sujeito.

A rima do poema também é justificada por essa inversão, que, se estivesse na forma sujeito + verbo + advérbio, não produziria no efeito de sentido que o autor pretendia. Isso poderia ser exemplificado para os alunos, pedindo que eles colocassem as duas orações do poema na ordem direta (“O trovão estala bem longe... bem longe...” e “O meu coração bate bem perto... bem perto...”); e, em seguida, que apontassem as diferenças entre essas e as orações do poema.

Além de explicar a inversão do sujeito posposto como um artifício utilizado na linguagem poética, o professor pode argumentar com outros exemplos, que não o poético, e solicitar aos alunos que produzam pequenos poemas que utilizem o recurso da anteposição do predicado.

A questão 6) permite ao professor trabalhar a recuperação do sujeito por meio do pronome relativo *que* a partir do primeiro verso da terceira estrofe (“Que bate tão forte”). A alternativa *a)* preenche como resposta o predicado da oração “O trovão é o *coração do céu*”. O professor pode utilizar esse exemplo para mostrar que o predicado de uma oração pode ser sujeito de outra, e vice-versa; abrindo caminho para o ensino do mecanismo coesivo, como um recurso de conexão das ideias do texto, conforme nos esclarece as contribuições de Antunes (2010).

Passamos agora à observação da abordagem dada aos tipos de sujeito (simples, composto e desinencial) no capítulo 2. Semelhantemente, são apresentados trechos retirados do gênero “tira” para exemplificar os conceitos (Ver Anexo E):

- 1) **Jon e eu** formamos um casal bacana / (**Você**) não acha Garfield?
- 2) **Eu** senti sarcasmo no seu sorriso.

Através desses exemplos, define-se o sujeito simples como aquele que apresenta um só núcleo; o sujeito composto, dois ou mais núcleos; e o sujeito desinencial o que está implícito na desinência do verbo. Nesse último caso, não se atenta para o fato de que algumas vezes, devido à proximidade, não é necessário repetir o sujeito; assim, ao marcar na desinência, evita-se a repetição, dando concisão ao texto. Além disso, as intenções motivam o autor a usar o sujeito implícito no texto, seja para servir a um estilo, ou para evitar comprometimento em relação ao que diz.

Uma atividade proposta localizada nos exercícios busca mostrar que o sujeito pode ocupar diferentes posições na oração. Vejamos a atividade:

3. Reescreva as orações a seguir, mudando a posição do sujeito.
- a) Do ovinho nascem jacarés, lagartixas e outras coisas.
 - b) Ao meio-dia em ponto, caiu uma chuvinha fina e gelada.
 - c) Brilhava apenas uma estrela na noite escura.
 - d) Crianças e adultos gritavam de medo na montanha-russa.

(Figura 10 - Idem, p.109)

O problema desta questão é mais uma vez o fato de não trabalhar o texto, não se discutem as razões de os termos poderem ou não mudar sua ordem, e as implicações semânticas no enunciado. Deveria estar explícito como orientação ao professor que, apesar de duas sentenças conterem o mesmo significado comunicativo (ato locucionário), para atender intenções do emissor (promessa, asserção, ordem etc.), ou mesmo um conteúdo proposicional semelhante, contudo, podem assinalar algo a mais para o receptor (ato ilocucionário) (KATO, 1987).

Possivelmente, os alunos chegarão aos seguintes resultados para a frase presente na alternativa *d*):

- Na montanha-russa, gritavam de medo crianças e adultos

- Gritavam de medo, crianças e adultos na montanha-russa
- Crianças e adultos, na montanha-russa, gritavam de medo

O problema é que se torna difícil explorar o sentido em frases isoladas, criadas apenas para aquele fim, e não há nenhuma orientação notificada no manual do professor, explicando que essa alteração dos enunciados implica em leituras diferentes. Nesse sentido, a primeira frase dá destaque ao “lugar onde se dá a ação”, por isso a locução adverbial (Na montanha-russa) vem no início, nas duas frases seguintes, estão em destaque a ação e os agentes, logo, vêm no início – na primeira o predicado, e na segunda o sujeito.

Por essa razão, o professor deve também propor outras situações (textos complementares) para reforçar o assunto, explicando que o deslocamento do sujeito na frase não é simplesmente para deixá-la diferente ou para dizer a mesma coisa de formas diferentes. O professor não pode simplesmente achar que o instrumento didático é suficiente. Na verdade, o manual do professor oferece instruções, talvez não tanto quanto o professor esperasse, por supor que o professor já tem esse conhecimento ou está construindo em sua prática pedagógica.

Um aspecto positivo que destacamos no capítulo, na subseção “Semântica e discurso”, é a atividade que solicita ao aluno a reescrita de um texto propositadamente alterado, que se apresenta redundante e repetitivo, de forma que o aluno deve apresentar uma nova versão, tornando-o mais coeso:

3. Note que, no 1º quadrinho, a personagem diz “**Cansei**”, sem explicitar o sujeito desinencial **eu**, o que torna a frase mais dinâmica e enxuta. O texto a seguir, em razão da repetição de sujeitos explícitos, está enfadonho. Leia-o e depois reescreva-o, transformando, quando possível, os sujeitos explícitos em desinenciais. Faça as adaptações necessárias.

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.

(Figura 11 - Idem, p.111)

Essa questão se sobressai, uma vez que permite ao aluno desenvolver a escrita, reconhecendo o porquê da opção pelo o sujeito desinencial, que pode ser usado como recurso

coesivo de organização das ideias do texto, para deixá-lo enxuto e menos redundante. Esse tipo de exercício propicia o estudo das **marcas discursivas/argumentativas** do texto.


Passando à análise do no capítulo 1 da primeira unidade do volume do 8º ano, que aborda o conceito de sujeito indeterminado, tentaremos apontar as incoerências e os pontos plausíveis para o ensino de uma gramática reflexiva nestes conteúdos. Como ponto de partida, apresentamos a página na íntegra:

A língua em foco

O SUJEITO INDETERMINADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Disponível em: <http://alehand.wordpress.com/tag/niquel-nausea/>. Acesso em: 17/6/2014.)

1. Nas frases “Fui abduzido” e “Seres estranhos injetaram substâncias em mim”:
 a) Qual é o sujeito da forma verbal **fui**? *eu (desinencial)*
 b) Em que pessoa está a forma verbal **injetaram**? A qual termo da oração ela se refere? Qual é a função sintática desse termo na oração da tirinha? *3ª pessoa do plural. / Ela se refere a Seres estranhos. / Sujeito.*
2. Na frase “Me colocaram numa nave vermelha”:
 a) Em que pessoa está a forma verbal **colocaram**? *3ª pessoa do plural.*
 b) Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente? *Não.*
 c) Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal? *Não.*
3. No 2º quadrinho da tira, é possível identificar os responsáveis pela “abdução” do cachorro.
 a) Quem são eles? *Os donos do cachorro.*
 b) Além da fala da personagem, há no 2º quadrinho um elemento não verbal que permite deduzir o que o cachorro identificou como “nave vermelha”. Qual é esse elemento? *O carro vermelho.*
 c) Conforme se deduz da fala do homem no 2º quadrinho, quem seriam os “seres estranhos” a que o cachorro se refere no 1º quadrinho? *Os funcionários da clínica veterinária que aplicaram vacina nele.*
4. Levante hipóteses: Por que o cachorro, ao contar como foi levado à clínica, emprega uma frase em que o sujeito é indeterminado? *Porque ele ficou tão traumatizado com a vacinação, que se esqueceu de que quem o levou para a clínica foram seus próprios donos.*

(Figura 12 – CEREJA & COCHAR. *Português: linguagens*. Vol.3, p.28)

A “tira” de Fernando Gonsales apresenta os requisitos para a reflexão sobre a língua e a atividade busca levar o aluno a perceber que os dois verbos usados na terceira pessoa têm comportamento diferente – em um dos usos é possível identificar a que faz referência e em outro não. (Ver questões 1 e 2).

Um olhar atento para as questões permite verificar uma incongruência, quando, na questão (2) tenta-se passar a ideia de que o sujeito de *colocaram* não foi mencionado anteriormente, não sendo possível determinar o sujeito da ação, para induzir o aluno a atribuir ao verbo, em “Me *colocaram* numa nave vermelha”, sujeito indeterminado. Por outro lado, na questão (3), o aluno é levado a afirmar quem é o responsável pelas ações “Os donos do cachorro”, de modo que o sujeito seria determinado (aqui o critério de definição é o semântico – sujeito agente). Logo, parece haver uma contradição, tudo porque pouco se explora a relação entre o verbal e o não verbal e desconsidera-se o contexto da língua. Um aluno atento pode levantar questionamentos, e o professor precisa estar preparado para explicá-lo.

De fato, o sujeito é indeterminado, mas só na questão 4 se pede para levantar hipóteses sobre as razões da indeterminação (no caso, o cachorro não sabia quem o teria colocado numa nave, por estar traumatizado com a vacinação). A partir dessa atividade, o conceito de “sujeito” indeterminado será explicitado na seção conceituando. Parece haver uma tentativa de trabalhar a gramática no texto, mas a atividade epilinguística ainda é limitada.

Dois atividades no capítulo que chamaram nossa atenção por despertar o senso crítico do estudante encontram-se em “Exercícios” e “Semântica e discurso”. No primeiro caso, a questão (3) do exercício, a partir do poema “Texto futuro” (Vide Anexo - F), pede-se no enunciado da questão: “Explique o papel do sujeito indeterminado na construção de sentidos do poema”.

Essa questão diferencia-se das duas primeiras por levar o aluno a considerar que o poema se refere às expectativas de uma leitura que será feita futuramente. Isso justifica a opção do eu lírico pela indeterminação do sujeito, uma vez que não está ao seu alcance saber quem serão os futuros leitores. O primeiro verso torna essa interpretação coerente - “O que *vão* descobrir em nossos textos”.

No tópico de “Semântica e discurso” a atividade de reflexão usa como texto motivador o anúncio da figura abaixo. A partir dele, o professor pode se valer da interpretação da linguagem verbal e não-verbal para fazer os alunos pensarem nas estratégias de produção do texto:

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio abaixo e responda às questões de 1 a 4.



DIZEM QUE NO FUTURO OS HOMENS VÃO VIAJAR POR TELETRANSPORTE. O FUTURO VAI SER MUITO CHATO.

SUBARU
Think. Feel. Drive.

(Disponível em: <http://www.putasacada.com.br/wp-content/uploads/2014/01/zmais-subaru2.jpg>. Acesso em: 30/5/2014.)

- No trecho “Dizem que no futuro os homens vão viajar por teletransporte”, identifique:
 - o sujeito da forma verbal **dizem**; indeterminado
 - o sujeito da forma verbal **vão viajar**. os homens
- A finalidade do anúncio publicitário é, geralmente, promover um produto.
 - Que produto esse anúncio promove? Um automóvel.
 - A quem é atribuída a autoria da afirmação de que no futuro as viagens acontecerão por teletransporte? Justifique sua resposta. A ninguém especificamente, uma vez que o sujeito da forma verbal *dizem* é indeterminado.
 - Qual é a opinião do anunciante sobre viajar por teletransporte? A de que será “muito chato”.
- A parte não verbal do anúncio mostra a imagem bem nítida de um carro em uma paisagem ligeiramente embaçada. Quais efeitos de sentido são construídos por essa diferença de nitidez entre a imagem do carro e a da paisagem? Um sentido é o de que o carro é muito veloz e, conforme ele corre, a paisagem é vista de relance. Outro é o destaque dado ao *design* do modelo, que é o foco do anúncio.
- Considerando as partes verbal e não verbal do anúncio, responda:
 - Por que, na opinião do anunciante, viajar por teletransporte seria “muito chato”? Porque com um bom carro, rápido e confortável como o anunciado, viajar não é um problema e, sim, uma situação prazerosa e sem desperdício de tempo.
 - Levante hipóteses: Por que o anunciante optou pela indeterminação do sujeito na frase em que há a forma verbal **dizem**? Professor: Pode haver mais de uma resposta adequada. Sugestão: Talvez para sugerir que há grande possibilidade de a afirmação não ser verdadeira, que pode se tratar de um “boato” ou de uma utopia. Com a afirmação iniciada por *dizem*, a ideia de que o teletransporte pode acontecer fica entrechecada.

Essa atividade pode ampliar a capacidade dos educandos, ao assegurar-lhes que a indeterminação faz parte de intenções discursivas do emissor como parte dos objetivos de atingir um determinado público. As questões 2) e 3) possibilitam ao aluno explorar caminhos para a dimensão global texto ao permitir que faça inferências para descobrir que o produto promovido no anúncio é um automóvel, que a autoria da afirmação de que no futuro as viagens acontecerão por teletransporte não é atribuída a ninguém especificamente, e que há um contraste de realce entre a imagem nítida do carro, a paisagem, e a tarja preta no lado direito. Conforme argumenta Antunes (2010), é pela coerência do texto que o professor deve começar; pela observação e compreensão da esfera discursiva na qual o texto circula, de sua ideia central, seu propósito e função comunicativa.

A questão 4), por sua vez, voltada para o aspecto mais pontual da construção do anúncio, complementa o entendimento das questões 2) e 3) ao contribuir que a opção pela indeterminação do verbo *dizem* está associada com a posição discursiva do locutor do anúncio para causar um efeito de empatia do público com o produto. Como resposta a essa questão, o manual do professor sugere: “Professor: pode haver mais de uma resposta adequada. Sugestão: talvez para sugerir que há grande possibilidade de a afirmação não ser verdadeira; que pode se tratar de um ‘boato’ ou de uma utopia. Com a afirmação iniciada por *dizem*, a ideia de que o teletransporte pode acontecer fica enfraquecida”.

O professor pode alargar ainda mais esse entendimento para a determinação do sujeito dos outros verbos, elucidando que no enunciado “os homens vão viajar por teletransporte”, o sujeito “homem” não é meramente uma palavra para preencher o espaço da frase, mas pode revelar o público alvo do produto anunciado. Da mesma forma no enunciado “o futuro vai ser muito chato”, o sujeito “futuro” realça a ideia de que só o automóvel pode proporcionar momentos de contemplação e admiração da paisagem. A intenção nessas orações não é dá importância a algo que pode acontecer no futuro, mas usá-lo como fundo para realçar a imagem do objeto da propaganda. Somadas, essas interpretações são parte de uma rede semântica que atende à função comunicativa do texto para sensibilizar uma possível clientela de compradores.

Logo, essa seção atende às proposições de Travaglia sobre um trabalho de gramática reflexiva. Segundo ele, esse é um trabalho “constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão” (2009, p.150).

Merece também atenção a questão 5) da seguinte passagem:

3. 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, se um dos moradores de uma casa diz a seus familiares “Usaram a minha toalha de banho”, ele espera que alguém assuma o que fez ou se justifique.

Há, a seguir, alguns textos com sujeito indeterminado. Considerando cada contexto, identifique a intenção do falante ao empregar esse tipo de sujeito.

a) Um amigo seu chega, no meio da turma toda, e diz a você com ar misterioso:

Seu amigo está usando a frase indireta e com o sujeito.

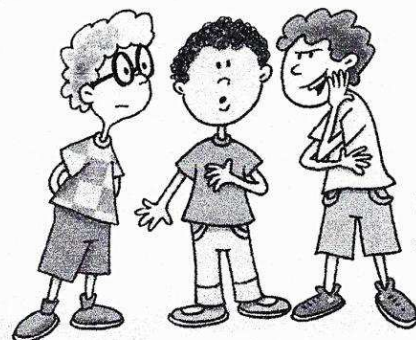
— Mandaram dizer que é pra você esperar no lugar de sempre.

b) Os alunos estão jogando bola no pátio da escola. De repente, começa uma discussão. Dois meninos se atacam e os outros ficam incentivando a briga. Um dos que assistiam ao jogo corre para avisar o inspetor de alunos.

— Seu Marcos, estão brigando lá no pátio.

— Quem está brigando? O garoto não quer se comprometer com os colegas, não quer ser “denunciado”.

— Não sei, não. Só sei que virou uma confusão.



c) 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 espanto.

(Figura 14 - Idem, p.34)

As situações apresentadas envolvem o uso da linguagem no processo interacional, envolvendo o falante e as intenções discursivas, para observar o efeito da indeterminação. O professor pode ampliar esse leque de exemplos, discutindo em que situações os falantes usam essa estratégia da indeterminação, podendo também usar gêneros da esfera jornalística. Esse constitui um exercício de reflexão sobre os usos.

Abordagens que não priorizam o texto deixam a desejar. Podemos constatar isso ao analisar as atividades centradas no estudo do texto que abre a seção de Leitura, com o texto intitulado “Infância perdida” de Chico Anysio, exposto nos anexos (FIGURA G). Existem aspectos importantes que poderiam ser estudados sob uma perspectiva de uma gramática reflexiva, mas que não são esmiuçados nessa narrativa, devido à falta de diálogo entre as seções, e, por conseguinte, entre os eixos de leitura, produção de texto, o que negligencia a reflexão em torno da língua.

O texto é narrado como se fosse um anúncio de divulgação para a busca de uma pessoa desaparecida; para isso o autor faz uso frequente do sujeito desinencial, portanto, marcado apenas nas formas verbais (“pesa”, “esteve”, “descobriu”, “viveu”, “foi”, “sabe” e outros), selecionados intencionalmente para gerar no leitor a dúvida sobre quem seria o

menino de quem o narrador menciona. Esses verbos reforçam a temática do menino desaparecido. Só no último parágrafo, por meio do período: “*eu* encontro de novo esse menino que um dia *eu* fui, ou *eu* não sei o que vai ser de mim”, o narrador se desvela por meio do sujeito simples, revelando que o menino procurado é quem ele um dia foi.

Significa dizer que as marcas linguísticas – sujeito gramatical, marcado na desinência verbal/sujeito oculto; ou sujeito explícito lexicalmente “*eu*”, sujeito simples – não são aleatórias, pois constroem na tessitura do texto os sentidos de expectativas que o leitor vai construindo durante a leitura, e que só é possível porque as construções sintáticas em torno do sujeito permitem essas nuances entre forma e função, como afirma Neves (2002).

Analisemos agora a noção de sujeito inexistente, no tópico “as orações sem sujeito” no capítulo dois da mesma unidade. Esta oração é definida como “aquela em que a declaração expressa pelo predicado é atribuída a nenhum ser”. Para exemplificar o conceito, é apresentado um quadro com os principais casos, dos quais separamos dois para análise:

Verbos impessoais
Os verbos impessoais, como não têm sujeito, são sempre usados na 3ª pessoa do singular. Os principais são:
<ul style="list-style-type: none"> • os que indicam fenômenos da natureza: chover, nevar, trovejar, anoitecer, fazer (frio, calor), entardecer, etc.
Trovejou o dia inteiro.
<ul style="list-style-type: none"> • o verbo haver com o sentido de “existir”:
Havia alunos por toda a escola. (havia = existiam)

(Figura 15 - Idem, p.48)

Percebemos que o tratamento dado a esse conteúdo segue o mesmo roteiro de outras gramáticas pedagógicas; as atividades passam a explicar o que é verbo impessoal e apresenta os verbos *ter/haver*¹⁶/*existir*.

Para os verbos que denotam fenômenos da natureza, a explicação é que a declaração expressa no predicado não se atribui a ser nenhum. Esse conceito carece de um esclarecimento sobre os verbos que denotam acontecimentos e que, por isso não revelam um agente para a ação. Outros exemplos, que não os de fenômenos da natureza, poderiam

¹⁶ No caso do verbo *haver*, o argumento utilizado é que este não exige sujeito e sim objeto direto. Por outro lado, são cada vez mais frequentes construções em que o verbo *haver* assume outra função, a de auxiliar de outro verbo em estruturas como “Os estudantes *havam* estudado a noite inteira”. Nesse caso, como é um uso muito comum, o livro didático deveria aproveitar para mostrar a diferença dos usos.

também ser indicados, para mostrar que, embora a sentença contenha um sujeito, isso não significa que ele seja um agente da ação, como em “Pedro caiu”.

No exercício de fixação proposto, nos chama atenção a questão de número 3 abaixo:

Leia a tira:

(Folha de S. Paulo, 19/1/2014.)

a) Imagine que Helga, ao tentar acordar Hagar, tivesse dado a ele outras razões. Complete as seguintes possíveis falas dela, fazendo a concordância adequada do verbo indicado.

- Já oito horas. (ser) 1319
- Já meio-dia. (ser) 1319
- Agora muito frio. (fazer) 1319

b) Reescreva a fala de Hagar, do 2º quadrinho, substituindo o verbo *ter*:

- pelo verbo **existir**;
- pelo verbo **haver**.

(Figura 16 - Idem, p.49)

Na alternativa *b)* pede-se que os alunos apenas substituam o verbo *ter* pelos verbos *existir* e *haver*. Não se promove qualquer reflexão sobre os sentidos do verbo *ter*.

Na mesma página, uma outra tira apresenta o verbo *ter* em outros contextos de uso: “...a gente *tem* que se autoavaliar” e “eu já devia *ter* feito isso há anos”, em que esse verbo significa “precisar” (1º caso) e é usado como auxiliar (2º caso), mas a questão proposta em relação à segunda tira é voltada apenas para a forma verbal “há”. Pede-se que substitua “há” por “faz”. Mas não se reflete sobre a impossibilidade de substituir, na primeira frase, o verbo “tem” por “haver” ou “fazer”.

É importante, então, que os professores captem tais fenômenos no uso da língua e, a partir disso, criem caminhos para que os alunos pensem, comparem e compreendam-na como objeto que não é indiferente a seu papel de falante nativo. Segundo Neves (2002), a linguística de base funcionalista tem percebido nas realizações concretas da fala, o lugar que a gramática da língua tem ocupado na vida social das pessoas, inclusive na experiência própria que os alunos comportam. Cabe aos professores complementarem a abordagem do livro didático, com um olhar mais apurado sobre a língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou-nos uma análise de como o conteúdo gramatical *sujeito e predicado* está sendo desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental nos livros da coleção *Português: Linguagens*, aprovada pelo PNLD para o triênio 2017/2018/2019. Além disso, proporcionou uma reflexão acerca dos benefícios da análise linguística, como instrumento necessário para o estudo de uma gramática contextualizada, tendo como fim o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

De um modo geral, as atividades analisadas neste estudo, embora marcadas pelo viés normativista, são perpassadas por uma visão reflexiva, numa tentativa de conciliação entre o tradicional e o novo. Os resultados demonstraram que as subseções em que se localizam o desenvolvimento dos estudos linguísticos (“Conceituando”, “Construindo o conceito” e “Exercícios”) ainda se prendem a formulas clássicas consagradas, havendo o predomínio das atividades metalinguísticas de identificação e classificação de unidades da língua. Mas há uma tentativa de promover a reflexão em torno da língua em uso, na seção “Semântica e discurso”, dando espaço para as atividades epilinguísticas, embora concordemos que é necessária uma certa adaptação por parte do professor para que o conhecimento chegue de forma mais adequado aos alunos.

Assim, as atividades demonstraram que a reflexão dos aspectos gramaticais atende parcialmente ao princípio de estudo da língua na ordem USO-REFLEXÃO-USO, recomendado pelos documentos referenciais do ensino fundamental. O espaço dedicado ao trabalho de análise linguística no instrumento didático deixa a desejar porque não estuda satisfatoriamente as estruturas da língua e sua funcionalidade no texto e as influências pragmáticas do contexto. Esses dados deixam evidente que os objetivos que propomos inicialmente foram realmente alcançados.

A pesquisa buscou também estar ancorada nas teorias mais relevantes para o ensino de LM, centradas em um objeto de ensino de língua nos viesses linguístico, discursivo e pragmáticos do texto e nas experiências de escritores renomados no cenário nacional. Nesse percurso, a compreensão das concepções de gramática (Gramática de uso, reflexiva, teórica e normativa) e de suas inserções nas ações pedagógicas nos permitiu constatar que, nos LDP analisados, a gramática é vista sob uma ótica prescritiva-descritiva.

Verificamos também que as atividades metalinguísticas, na seção que trata dos conhecimentos da língua (“A língua em foco”), segue uma metodologia errônea, à medida que antecede as epilinguísticas. Para o ensino de análise linguística enfatizamos um objeto de

ensino no qual a reflexão dos usos da língua deve prevalecer sobre as classificações metalinguísticas, de modo que o ensino fosse voltado para formação de leitores críticos e letrados e não meros repetidores de regras. Diante desse quadro, as contribuições da gramática do texto nos possibilitaram a observação de que a unidade linguística priorizada nos exercícios não corresponde ao domínio do texto, estão limitadas nos níveis da palavra e da frase; configurando em sua maioria um ensino de gramática descontextualizada.

O Guia de livros didáticos publicado pelo PNLD em 2017 e o manual do professor também nos subsidiaram para a compreensão da organização metodológica dos livros da coleção e a identificar que a natureza dos eixos de leitura, escrita e gramática apontam para uma falta de unidade entre essas habilidades, ou seja, são tratados de forma fragmentada. Este seccionamento distancia o aluno do que postulamos anteriormente para uma reflexão da língua que parte de uma dimensão macro do texto, em seus aspectos de interpretatividade, e segue em direção ao estudo das estruturas enunciativas que compõem o plano textual.

Contrastando o discurso dos autores no manual do professor com os resultados obtidos, verificamos um descompasso, principalmente quando defendem que “em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomados até então como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos”. (p.272). Na contramão desse pensamento, o que percebemos foi um ensino da gramática de frases do texto como pretexto para a apreensão de conhecimentos da metalinguagem.

A compreensão da construção do LD como um objeto marcado por fatores históricos, sociais e ideológicos expôs uma tendência na coleção que vem se consolidando nesse instrumento: além dos recursos gráficos, existe uma multiplicidade de gêneros que propiciam um trabalho em potencial para que os alunos desenvolvam suas habilidades para interagirem socialmente nas práticas de linguagem. Mas a preocupação com esses elementos não chega a explorar como se espera, os aspectos estilísticos, composicionais e estruturais do texto.

Uma alternativa para um ensino produtivo que deveria ter sido adotado nos volumes, seria aquele em que os autores, ao iniciar pelo texto que abre a seção “Estudo do texto”, explorariam no plano da leitura a interpretação, e em seguida os aspectos coesivos: do sujeito implícito, da referenciação, da intencionalidade discursiva implícita nas orações sem sujeito, das várias possibilidades de construção das orações com deslocamento do sujeito e das alterações de sentido delas resultantes, dos enunciados produzidos no ato de fala que fogem as regras estabelecidas pela norma vigente, dentre muitas outras possibilidades.

Os problemas desvelados na análise sinalizam para os professores de LP que estes devem buscar uma atualização constante nas teorias mais contemporâneas da linguagem para não serem pegos de surpresa e reproduzirem o modelo tradicional ainda em vigência nos LDP. Entendemos que o livro didático constitui um meio e não um fim único, sob o qual o professor deva estar submisso e, conseqüentemente, impedido de oportunizar práticas produtivas no ensino de língua. Nisso, concordamos com Neves quando afirma que “indo mais a fundo, vemos que faz parte do despreparo do professor esperar do livro didático que ele o substitua” (2002, p.233).

Diante das considerações preconizadas, o presente trabalho mostra-se relevante para professores de LP que almejam alternativas de melhor compreender o ensino de gramática como um recurso complementar ao processo de leitura e escrita e alcançar um crescimento contínuo nesse árduo empreendimento. Embora nos detenhamos de forma geral a várias instâncias de análise do texto circunscritas a atividade de AL, a pesquisa aponta também para novos caminhos que poderão ser aprofundados, seja no nível discursivo/argumentativo, semântico, sintático, lexical ou macroestrutural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. 2º ed., São Paulo: Parábola, 2003.
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.25-67.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013, v3.
- BRASIL. Governo do Estado da Paraíba. **Referenciais curriculares do ensino fundamental do Estado da Paraíba: linguagens, diversidade sociocultural**. João Pessoa: SEC, 2010. 390 p. 1v.il.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 1998.
- CORACINI, Maria José R.J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José R.J (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes,1999, p.33-43.
- GERALDI, João Wanderley (Org.); ALMEIDA, Milton José de [et al.]. **O texto na sala de aula**. – 5ed. São Paulo: Ática, 2011.
- _____. **Portos de passagem**. 4ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2017: **Língua Portuguesa (Ensino Fundamental)**. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Segunda parte: Gêneros textuais no ensino de língua. p. 146-163.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editora, 2006, p.199-226.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. 5 coisas que todo professor de português precisa saber. In: **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. 2. reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.23-57.

PARAIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares do ensino fundamental da Paraíba: linguagens, diversidade sociocultural**. João Pessoa: [s.n.], 2010.

PONTES, Eunice S. L. **Sujeito: da sintaxe ao discurso**. São Paulo: Ática (Ensaio, 125), 1986.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 20. reimpr. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, Marta Anáisa Bezerra. Análise linguística: uma alternativa de integração entre os três eixos de ensino – a gramática, a leitura e a escrita. In: LEANDRO, Maria de L. da S. Leandro; ARANHA, Simone D. de Gusmão; PEREIRA, Tânia Ma. Augusto (Orgs.). **Os Sentidos (des)velados pela Linguagem**. 1ed. João Pessoa: Ideia Editora, 2012, v. 1.

ROJO, R.; BATISTA, A.A. G. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.7-24.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José R.J (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.27-31.

SILVA, C.R.S; MARTINS, I.F.M. A gramática na sala de aula: análise e reflexão da língua. In: PEREIRA, Regina Celi (org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.148-171.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003, cap. 4, p. 57-76.

VAL, Maria da Graça. **A gramática do texto, no texto**. Revista de estudos da linguagem, Minas Gerais, v.10 – nº 2, p. 107-133, jul. /dez.2002. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339/2288>>.

ANEXOS

ANEXO I – SEGUNDA UNIDADE DO 7º ANO

(FIGURA A)

EXERCÍCIOS

Observe o anúncio publicitário a seguir e responda às questões de 1 a 3.



www.ocsp.com.br

(FIGURA B)

SUJEITO E PREDICADO

CONSTRUINDO O CONCEITO


Leia estes versos, de uma canção de Vanessa da Mata:

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/>)



88

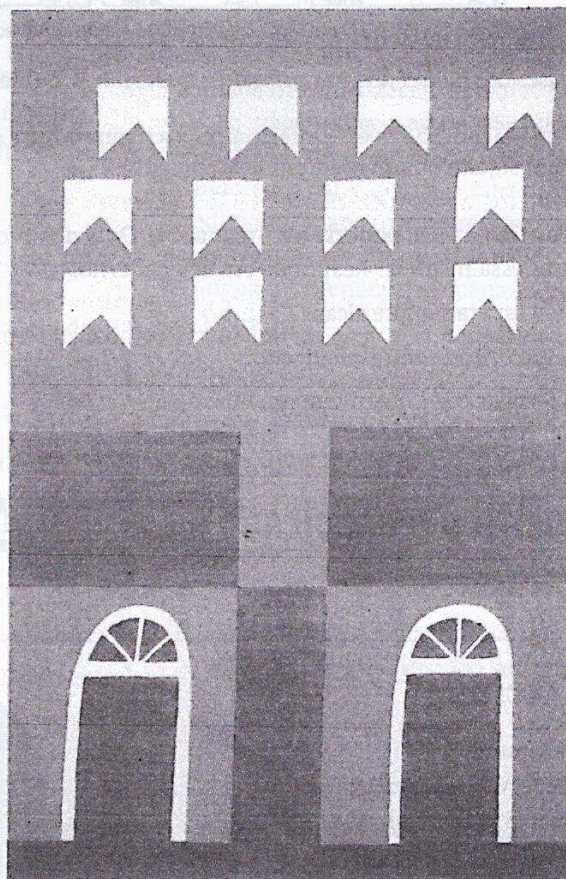
(FIGURA C)

EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Roseana Murray, e responda às questões de 1 a 3.

Noite de São João

Na noite de São João
 as estrelas pensam
 que são balões,
 e a lua em chamas
 se derrama na fogueira.
 Uma a uma, as bandeirinhas
 vão fugindo dos quadros
 do Volpi
 e enfeitando a cidade
 de todas as cores
 e assombros.
 Tem forró e casamento
 na roça,
 tem documento assinado
 pelo rei,
 moça bonita de vestido de chita,
 canjica, pé de moleque
 e quentão.
 Na noite de São João
 ninguém fica triste,
 ninguém fica sozinho,
 e a festa só acaba
 quando o sol volta
 do Japão.



Alfredo Volpi. Sem Título, séc. 50. Acervo particular.

(Pera, uva ou maçã?. São Paulo: Scipione, 2005. p. 14.)

(FIGURA D)

O SUJEITO E O PREDICADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema:

Hortelã

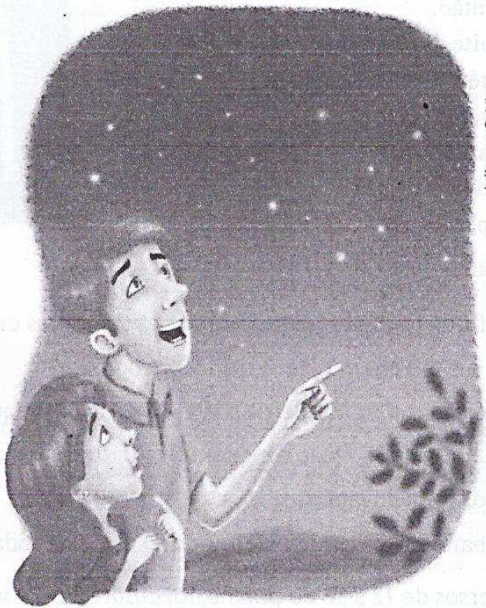
Todas as noites
ela esperava a noite chegar
trazendo o pai do trabalho.

Às vezes era o pai
que trazia a noite
num saquinho de balas de hortelã.

Ela gostava da noite
porque a noite trazia
o suor do pai.

Ela gostava da noite
porque, à noite, ela e o pai
brincavam de dar nome às estrelas.

(Paulo Netho. *Poesia Futebol Clube e outros poemas*. São Paulo: Formato, 2007, p. 22.)



91

(FIGURA E)

A língua em foco

TIPOS DE SUJEITO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Jim Davis:



JON E EU FORMAMOS UM CASAL BACANA, NÃO ACHA, GARFIELD?

É. QUE NEM MEIAS BEGE E GRAVATA BORBOLETA DE BOLINHA PRETA.

EU SENTI SARCASMO NO SEU SORRISO.

VOCE ESTÁ COMEÇANDO A ME CONHECER.

JIM DAVIS 8-2

ANEXO II – PRIMEIRA UNIDADE DO 8º ANO

(FIGURA F)

EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Affonso Romano de Sant'Anna, e responda às questões de 1 a 3.

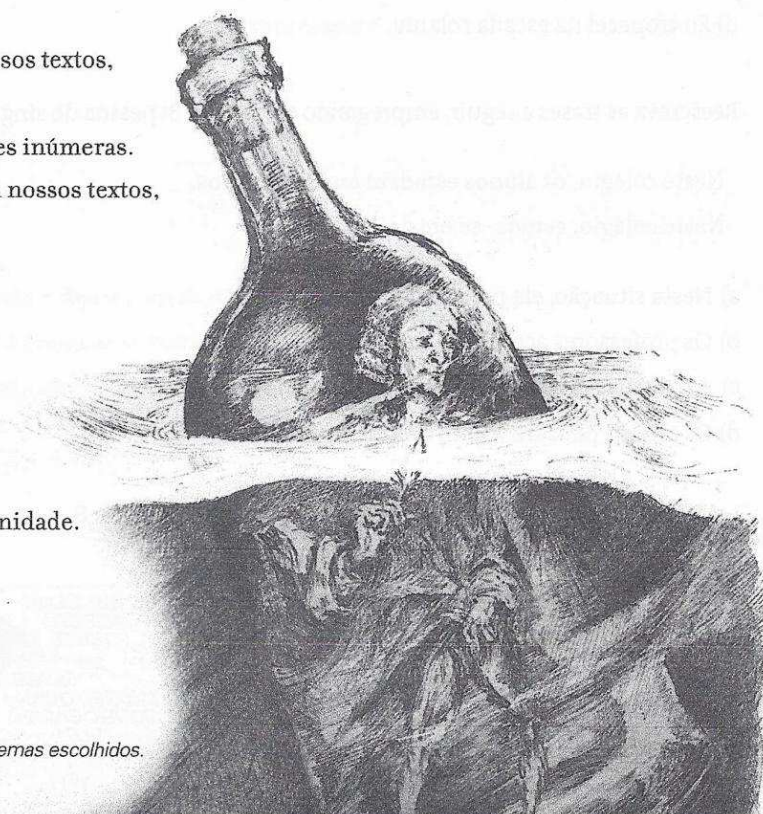
Texto futuro

O que vão descobrir em nossos textos,
não sabemos.
Temos intenções, pretensões inúmeras.
Mas o que vão descobrir em nossos textos,
não sabemos.

Desamparado o texto,
desamparado o autor,
se entreolham, em vão.

Órfão,
o texto aguarda alheia paternidade.
Órfão,
o autor considera
entre o texto e o leitor
— a desletrada solidão.

*(Intervalo amoroso e outros poemas escolhidos.
Porto Alegre: L&PM, 1999.)*



Alexandre Camanho

CAPÍTULO

Infância perdida

1

Uma criança vai para a escola, descalça. Outra criança vende balas no semáforo de uma cidade grande. Outra acorda às 4 h da madrugada para trabalhar na lavoura. Outra, jogando bola no campinho, sonha ser jogador de futebol. O que é ser criança no nosso país?

O menino

Vou fazer um apelo. É o caso de um menino desaparecido.

Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos; é brasileiro, mas parece menos.

É um menino normal, ou seja: subnutrido, desses milhares de meninos que não pediram pra nascer; ao contrário: nasceram pra pedir.

Calado demais pra sua idade, sofrido demais pra sua idade, com idade demais pra sua idade. É, como a maioria, um desses meninos de 11 anos que ainda não tiveram infância.

Parece ser menor carente, mas, se é, não sabe disso. Nunca esteve na Febem, portanto, não teve tempo de aprender a ser criança-problema. Anda descalço por amor à bola.

Suas roupas são de segunda mão, seus livros são de segunda mão e tem a desconfiança de que a sua própria história alguém já viveu antes.

Do amor não correspondido pela professora, descobriu que viver dói. Viveu cada verso de "Romeu e Julieta", sem nunca ter lido a história.

Foi Dom Quixote sem precisar de Cervantes e sabe, por intuição, que o mundo pode ser um inferno ou uma badalação, dependendo se ele é visto pelo Nelson Rodrigues ou pelo Gilberto Braga.

De seu, tinha uma árvore, um estilingue zero quilômetro e um pássaro preto que cantava no dedo e dormia em seu quarto.

Tímido até a ousadia, seus silêncios gritavam nos cantos da casa e seus prantos eram goteiras no telhado de sua alma.

Trajava, na ocasião em que desapareceu, uns olhos pretos muito assustados e eu não digo isso pra ser original: é que a primeira coisa que chama a atenção no menino são os grandes olhos, desproporcionais ao tamanho do rosto.

Mas usava calças curtas de caroá, suspensórios de elástico, camisa branca e um estranho boné que, embora seguro pelas orelhas, teimava em tombar pro nariz.

Foi visto pela última vez com uma pipa na mão, mas é de todo improvável que a pipa o tenha empinado. Se bem que, sonhador do jeito que ele é, não duvido nada.



Sequestrado, não foi, porque é um menino que nasceu sem resgate.

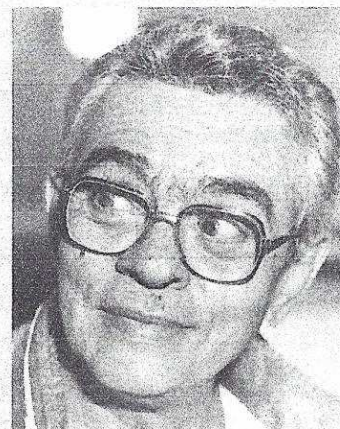
Como vocês veem, é um menino comum, desses que desaparecem às dezenas todos os dias.

Mas se alguém souber de alguma notícia, me procure, por favor, porque... ou eu encontro de novo esse menino que um dia eu fui, ou eu não sei o que vai ser de mim.

(Chico Anysio. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/um-autorretrato-inedito-de-chico-anysio-4428439>. Acesso em: 27/6/2014.)

caroá: tecido rústico.

Dom Quixote: personagem da obra do escritor espanhol Miguel de Cervantes, caracterizada como sonhadora e delirante.



Fabio M. Salles/Folhapress