



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

NATÁSSIA THAIS DO NASCIMENTO RIBEIRO

**LIVRO DIDÁTICO, PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DE GRAMÁTICA
NO CARIRI PARAIBANO: NOVOS TEMPOS, NOVOS HÁBITOS?**

**MONTEIRO – PB
JULHO/2012**

NATÁSSIA THAIS DO NASCIMENTO RIBEIRO

**LIVRO DIDÁTICO, PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DE GRAMÁTICA
NO CARIRI PARAIBANO: NOVOS TEMPOS, NOVOS HÁBITOS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Campus VI), como pré-requisito parcial para obtenção de Licenciatura Plena em Letras, sob orientação do Prof. Ms. Francisco Eduardo Vieira da Silva.

**MONTEIRO – PB
JULHO/20**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL – CAMPUS VI

R484I RIBEIRO, Natássia Thais do Nascimento.
Livro didático, prática docente e ensino de gramática no Cariri paraibano.../Natássia Thais do Nascimento Ribeiro. – 2012.
59f. il. Color.

TAO (Graduação em Letras com hab. em Língua Portuguesa) Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, Campus VI.
“Orientação: Profº Me. Francisco Eduardo Vieira da Silva , UEPB, Campus VI.

1 Gramática. 2. Análise Linguística. 3. Livro Didático. 4. Prática Docente I. Título.

21. ed. CDD 469.5

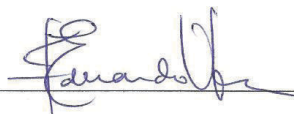
NATÁSSIA THAIS DO NASCIMENTO RIBEIRO

**LIVRO DIDÁTICO, PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DE GRAMÁTICA
NO CARIRI PARAIBANO: NOVOS TEMPOS, NOVOS HÁBITOS?**

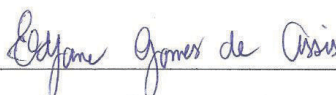
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB
– Campus VI), como pré-requisito parcial
para obtenção de Licenciatura Plena em
Letras, sob orientação do Prof. Ms.
Francisco Eduardo Vieira da Silva.

Apresentado em 03 de julho de 2012

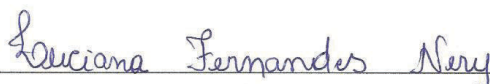
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Francisco Eduardo Vieira da Silva
Orientador – UEPB



Prof.^a Dr.^a Edjane Gomes de Assis
Examinadora – UEPB



Prof.^a Ms.^a Luciana Fernandes Nery
Examinadora – UEPB

*À mulher mais guerreira que conheço:
minha mãe. Símbolo de perseverança e minha
fortaleza. A você, toda minha admiração e
amor.*

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus, por ter me dado forças para seguir sempre confiante e por ter iluminado minha mente nos momentos em que me faltou inspiração.

Agradeço imensamente ao meu namorado Antonio Henrique, por não ter me deixado desistir nos momentos difíceis e por ter sido meu refúgio quando precisei. Agradeço também por me lembrar de minha capacidade nos momentos em que dela desacreditei. Obrigada pela amizade e amor a mim dedicados.

Agradeço também à minha família que soube relevar meus momentos de nervosismo e entender que tudo isso fazia parte dessa caminhada. Meu muito obrigada pela compreensão e acolhimento.

À Camila Freitas, minha amiga do coração, por acreditar sempre em mim. Nossos momentos de descontração e gestos de amizade trocados ao longo desses quatro anos e meio serão sempre lembrados por mim.

À Ana Flávia, Kelly e Edilaine que, de colegas de turma, passaram a minhas amigas e me ajudaram muito. Nossos momentos são inesquecíveis.

Meus agradecimentos ao Mestre Francisco Eduardo Vieira da Silva, meu orientador, pela confiança em mim depositada e pelo incentivo. Agradeço também por ter me aberto portas, as quais me auxiliarão em meu futuro acadêmico. Obrigada por ter acreditado tanto em mim.

Agradeço também à minha tia Edinalra que, mesmo distante, me deu muita força e carinho sempre. Perdi a conta de quantas vezes para ela liguei contando minhas aflições, para as quais sempre tinha uma palavra de conforto.

Quero agradecer às professoras Ms^a. Luciana Fernandes Nery e Dr^a. Edjane Gomes de Assis, por terem aceitado tão prontamente fazer parte de minha banca examinadora.

Obrigada à turma “Fazedores de Letras” que me proporcionou muitos momentos bons. A convivência é uma arte muito difícil de ser aprendida, porém tudo contribui para nosso aprendizado e crescimento.

A todos os professores que fizeram parte dessa história. Alguns permaneceram até o fim outros partiram cedo, mas todos, com certeza, deixaram suas marcas para sempre.

Agradeço, enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse concluir esta etapa tão importante em minha vida.

*Poucos são os casos de amor que
nasceram, na escola, entre nós e a
língua que falamos e escrevemos.*

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho centra-se na relação entre livro didático (LD) e prática docente. Nosso principal objetivo foi observar se os atuais livros didáticos de língua portuguesa, supostamente sintonizados com a “virada pragmática no ensino de língua materna” (RANGEL, 2001), influenciam a prática do professor em se tratando do ensino de gramática. Para tanto, foi necessária a utilização de diversos instrumentos de análise. Iniciamos pela entrevista semiestruturada com uma professora do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de Ouro Velho, município do Cariri paraibano, objetivando perceber o posicionamento desta a respeito do LD por ela utilizado. Em seguida, utilizamos a resenha do Guia do PNLD sobre o LD trabalhado pela professora em questão, a fim de percebermos se o posicionamento verbal dela em relação ao livro condiz com o que a resenha expõe sobre este. Finalizada esta etapa, realizamos a análise de dois capítulos do referido LD. Por fim, partimos para as observações em sala de aula, no 6º ano do Ensino Fundamental II, tendo como intuito constatar se o tratamento dado pela professora aos conhecimentos linguístico-gramaticais é condizente com suas afirmações a esse respeito durante a entrevista. Nossa análise mostrou que a professora considera o LD por ela utilizado bastante “contextualizado”, por trabalhar sempre a partir de textos; assim, ela afirma ensinar gramática a partir do LD, mas não leva em consideração o fato de este, muitas vezes, usar o texto como pretexto, a serviço do ensino da metalinguagem gramatical desvinculada de produção de sentidos. Percebemos, através do posicionamento e da prática da docente em sala de aula, que ela parece não dar a devida importância aos conhecimentos linguístico-gramaticais, uma vez que, durante o tempo de observação, vimos que o trabalho com estes conhecimentos foi mínimo e, quando realizado, foi feito desvinculado das atividades de leitura/produção, o que configura um ponto negativo, uma vez que a prática de Análise Linguística (AL) tem como principal objetivo trabalhar os conhecimentos gramaticais a serviço destas atividades.

Palavras-chave. gramática. análise linguística. livro didático. prática docente.

ABSTRACT

This paper focuses on the relationship between didactic book (DB) and teaching practice. Our main goal was to observe whether the current Portuguese didactic books, supposedly in tune with the “pragmatic turn in mother tongue teaching” (RANGEL, 2001), influence the teacher practice when dealing with grammar teaching. For this purpose, it was necessary the use of several analysis tools. We started by the semi structured interview with an Elementary School teacher (6th to 9th year) from Ouro Velho, a city of Cariri in Paraíba, aiming to perceive her positioning about the DB used by her. After that, we used the review of the National Program for the Didactic Book Guide about the DB utilized by the teacher in question, in order to realize if her verbal positioning in relation to the book matches with what the review exposes about it. Completed this step, we performed the analysis of two chapters from the referred DB. Finally, we went to the in class observation, in the 6th year of Elementary School II, having as intention to ascertain whether the treatment given by the teacher to the linguistic-grammatical knowledge is in agreement with her assertions in this regard during the interview. Our analysis showed that the teacher considers the DB used by her enough “contextualized”, for working always based on texts; thus, she affirms to teach grammar departing from the DB, but does not take into consideration the fact of the book, many times, using the text as a pretext, in service to the teaching of grammatical metalanguage unrelated to production of meanings. We realized, through the positioning and the practice of the teacher in the classroom, that she seems not to give the due importance to the linguistic-grammatical knowledge, since, during the period of observation, we saw that the work with this knowledge was minimal and, when performed, it was done disconnected from the activities of reading/production, what sets up a negative point, once the Linguistic Analysis (LA) practice has as main objective working grammar knowledge serving to these activities.

Key words: grammar. linguistic analysis. didactic book. teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: TRADIÇÃO GRAMATICAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
1.1. Gramática Normativa: uma tradição milenar	13
1.2. Língua Portuguesa: um breve histórico da disciplina	15
1.2.1. O papel do professor e do LD	17
1.3. Gramática ou gramáticas do português?	19
1.3.1. Para uma concepção de gramática sem equívocos	20
1.4. Prática de Análise Linguística: a reflexão em detrimento da metalinguagem pura	22
1.5. O preconceito linguístico-social e sua influência no ensino de LP	24
1.5.1. Diversidade linguística na sala de aula: respeitando as variedades dos alunos	26
CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS	28
2.1. Entrevista semiestruturada	29
2.2. O Guia do PNLD	29
2.3. O Livro Didático	30
2.4. Observações de aulas	31
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	33
3.1 O posicionamento da professora em relação ao LD	33
3.2 O perfil do LD conforme o Guia do PNLD	35
3.3 O Livro Didático	37
3.3.1 Descrição dos capítulos	37
3.3.2 Análise avaliativa	39
3.4 A abordagem da professora com relação ao ensino de gramática	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	51
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	52
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	53
ANEXO C – QUESTIONÁRIO BÁSICO.....	59

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no paradigma de investigação científica da Linguística Aplicada de caráter inter/transdisciplinar (MOITA LOPES 2009; SIGNORINI, 2006), área de pesquisa que busca seu saber em diferentes campos do conhecimento, ou seja, não se limita à Linguística como única fonte de teorias.

Neste contexto, o ensino de língua portuguesa surge como um tema que geralmente está em evidência nesta área e as discussões a respeito de como ele vem sendo feito são cada vez mais frequentes. A partir disso é que se justifica a importância deste trabalho, que tem como principal foco de investigação o ensino de gramática, um dos eixos do ensino de língua materna.

O interesse por esse tema surgiu a partir da percepção de as teorias linguísticas estarem adquirindo cada vez mais espaço no âmbito do ensino de Língua Portuguesa (LP), o que estaria configurando uma mudança no que diz respeito às práticas de ensino de língua materna, mais especificamente no que concerne ao trabalho com conteúdos linguístico-gramaticais.

Mais especificamente, a nossa temática gira em torno do perfil dos livros didáticos avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 – *Anos Finais do Ensino Fundamental*. Em especial, observaremos o LDLP utilizado no 6º ano do ensino fundamental II, em Ouro Velho, município localizado no Cariri paraibano e, sobretudo, a forma como esse Livro Didático (LD) é utilizado na escola para o ensino de gramática.

Para tanto, entre os estudos que utilizamos para fundamentar nossa pesquisa, estão as discussões de Signorini (2006) e Moita Lopes (2009) a respeito da LA. Valemo-nos das contribuições de Perini (2004), Faraco (2008) e Bagno (2009), sobre o surgimento da gramática, abrangendo as primeiras reflexões a respeito da linguagem. Fizemos também uso de Soares (2002) e Bunzen (2009) para situarmos o percurso histórico que culminou com a inserção do português como disciplina curricular. Utilizamos também dos conceitos de Franchi (2006) e Antunes (2007) sobre os equívocos existentes acerca da noção de gramática, que subjazem às práticas de grande parte dos professores de português. Lançamos mão também das teorias de Mendonça (2006) sobre análise linguística, mostrando os principais objetivos dessa prática com relação ao ensino de conhecimentos linguísticos. Temos ainda como contribuição teórica para este trabalho, os estudos de Bagno (2003), Silva (2004) e

Scherre (2005) acerca do preconceito envolvendo as variedades linguísticas, bem como a relação de poder envolvendo a norma padrão da língua e as implicações que isso acarreta no ensino de LP.

A partir das teorias estudadas, vimos que as discussões a respeito de como deve ser o ensino de Língua Portuguesa (LP), mais especificamente o ensino de gramática, já configuram mais de cinco décadas. Essas reflexões, pautadas principalmente nas contribuições das teorias linguísticas, culminaram no que alguns estudiosos chamam de “virada pragmática no ensino de língua materna” (RANGEL, 2001, p. 8), que consiste, de forma geral, em uma prática de ensino mais voltada para os usos da língua. É importante salientar que, apesar de se constatar essa mudança de paradigma e o fato de o ensino de GT ser alvo de diversas críticas, uma tradição que vem desde a Antiguidade não permite um rompimento brusco. Assim, pode-se falar em uma mudança gradativa.

Essa evolução, bem como a existência de políticas linguísticas como o PNLD, acarretaram também uma reavaliação e reformulação dos LD, principalmente no que diz respeito aos conteúdos gramaticais.

Diante disso, sabendo que as teorias na área da Linguística estão se difundindo cada vez mais e acarretando, por consequência, uma transição do ensino de GT para uma prática mais voltada para os usos da língua, e sabendo ainda que os LDLP atuais estão, supostamente, de acordo com essa mudança, tentaremos responder à seguinte questão, que se configura como nosso problema de pesquisa: o LDLP, sintonizado com a “virada pragmática”, utilizado no 6º ano do ensino fundamental II no município de Ouro Velho no Cariri paraibano, influencia na prática do professor de Língua Portuguesa no que concerne ao ensino de gramática?

Essa influência que o LD exerce sobre a prática docente é consequência de diversos fatores que envolvem a sua inclusão no ensino de LP. Nos primeiros tempos da inserção do português como uma disciplina curricular, a responsabilidade de formular e repassar conteúdos era unicamente do professor, conforme destaca Soares (2002). Com a inclusão do Livro Didático na prática de ensino, o docente deixou de ser o único responsável por produzir conhecimentos e passou a transmitir os conteúdos apresentados por estas obras. Além disso, outros fatores passaram a ser relevantes, como o aumento de alunos por turma, a baixa remuneração salarial e a demanda de profissionais não qualificados para exercer tal função. Assim, os papéis acabaram se invertendo e o Livro Didático passou a configurar o principal suporte da prática docente.

A partir disso, partimos da hipótese de que os LDLP influenciam diretamente na forma como o professor de Língua Portuguesa (LP) conduz o ensino de conhecimentos gramaticais, uma vez que o Livro Didático, nos dias atuais, configura o principal suporte da prática docente. Dessa forma, seria correto afirmar que vem se configurando, mesmo que lentamente, a transição do ensino de gramática tradicional para a prática da análise linguística, uma vez que o fato de os LD serem avaliados pelo PNLD e de este partir de uma proposta que busca o distanciamento de um trabalho, com gramática, voltado apenas para a metalinguagem, influencia na reformulação dos conteúdos apresentados por estas obras e, conseqüentemente, acarreta uma mudança da prática do professor de LP.

Para nortear nossa pesquisa, temos como objetivo principal analisar se os Livros Didáticos avaliados pelo PNLD 2011, supostamente de acordo com a “virada pragmática”, influenciam diretamente na prática do professor de Língua Portuguesa, prioritariamente no que concerne ao eixo dos conhecimentos linguístico-gramaticais. Para tanto, elencamos como objetivos específicos (i) investigar como o professor de Língua Portuguesa se posiciona no momento da escolha do LDLP avaliado e distribuído pelo PNLD 2011; (ii) diagnosticar como o referido LDLP aborda os conhecimentos linguísticos/ gramaticais; (iii) observar como o docente desenvolve, em sala de aula, o trabalho com os conteúdos linguísticos/gramaticais propostos pelo manual didático utilizado; (iv) relacionar o posicionamento verbal do docente em relação ao ensino de gramática com sua prática efetiva em sala de aula.

A fim de conduzirmos, de forma satisfatória, os futuros leitores de nosso trabalho a um bom entendimento do que nele está exposto, se faz produtivo mostrar a forma como o material está dividido. O capítulo 1 traz as teorias estudadas para fundamentar nossa pesquisa. O capítulo 2 expõe as características de nossa pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para sua realização e a forma como conduzimos nossa coleta de dados. No capítulo 3 encontra-se nossa análise, na qual apresentamos os resultados obtidos a partir da triangulação dos dados obtidos. Por fim, têm-se as Considerações Finais, que apresentam algumas reflexões gerais acerca da realização de nossa pesquisa, bem como as conclusões obtidas.

CAPÍTULO 1

TRADIÇÃO GRAMATICAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O presente capítulo objetiva fazer um percurso acerca de questões sobre gramática e ensino, partindo de um viés histórico até se inserir em considerações mais atuais sobre o tema. Para tanto, abordaremos aspectos que vão desde a tradição gramatical, advinda da Antiguidade grega, até o modo como vem sendo tratado o ensino de gramática atualmente, o que, por sua vez, está diretamente ligado às concepções existentes sobre o que vem a significar de fato gramática.

1.1 Gramática Normativa: uma tradição milenar

Conforme apontam Faraco (2008) e Bagno (2009), a gramática, como a conhecemos hoje, tem raízes muito antigas e surgiu das primeiras reflexões dos gregos sobre a linguagem. Os filósofos da cultura greco-romana estudavam a língua visando ao aperfeiçoamento da forma de se expressar, prática que culminou com o surgimento da *retórica*. Ao lado desse pensamento, os filósofos gregos Platão e Aristóteles e os filósofos estoicos fizeram uma reflexão mais aprofundada sobre a língua, buscando entender, através desta, a razão de ser de alguns fenômenos da mente humana para com isso compreender questões relacionadas ao universo.

Além dessas duas formas de se entender a língua, já próximo da era cristã surgem as contribuições dos filósofos alexandrinos, que se dedicaram a estudar a língua de seus escritores antigos, dando origem à filologia e à gramática. A autoria da primeira gramática é atribuída ao estudioso alexandrino Dionísio Trácio, do século II a.C. Pode-se dizer que foi a partir desses estudos que se constituiu todo o lineamento taxonômico, conceitual, metodológico e ideológico de nossas gramáticas normativas contemporâneas (cf. SILVA, 2011).

De acordo com Faraco (2008) a primeira Gramática Normativa foi, no fundo, uma forma de tentar eliminar as variações existentes na língua, que já eram percebidas pelos gregos da Antiguidade, e, conseqüentemente, conseguir unificá-la. Para os estudiosos alexandrinos, o modelo de língua deveria ser baseado nos “usos normais” feitos pelos escritores antigos em suas obras. Dessa forma, tudo que fugia ao padrão de língua grego, era considerado *barbarismo*, palavra que remete ao termo *bárbaro*, usado para designar os indivíduos que não compartilhavam da cultura e da língua gregas. Essas afirmações, apesar de

se referirem, a princípio, a um passado distante, nos parecem muito próximas. Isso ocorre pelo fato de que, a julgar pelo longo espaço de tempo, ainda estamos muito presos à herança deixada pelos gregos.

Essa dificuldade de desvencilhamento da tradição gramatical da Antiguidade, justifica-se, em parte, pela dimensão do legado deixado pelos estudiosos gregos para nossa língua. Bagno (2003) afirma que, apesar de os filósofos gregos terem estudado a língua sem o intuito de criar uma disciplina gramatical, era necessário a eles que se estabelecessem instrumentos capazes de auxiliá-los durante suas investigações. Foi a partir desse raciocínio que Platão (428-348 a.C.) iniciou a reflexão sobre as duas partes constitutivas da oração, o *ónoma* (nome/sujeito) e o *rhēma* (verbo/predicado). Essa reflexão culminou, com o tempo, na divisão do que se convencionou chamar de partes do discurso, presentes até hoje em nossas gramáticas tradicionais sob a nomenclatura de *classes gramaticais*.

Ainda segundo o mesmo autor, a necessidade de preservar a unidade linguística levou os gregos a criar a noção de paradigma, que acabou por desempenhar significativo papel didático no ensino de gramática se pensarmos, por exemplo, no modo como tradicionalmente são organizadas as conjugações verbais e na forma como os paradigmas são fixados para que, a partir disso, possamos depreender as partes constituintes dos verbos, permitindo-nos reconhecer várias características destes.

Nesse contexto, Perini (2004) salienta que apesar de ser inegável o fato de que os gregos trouxeram-nos importantes contribuições, a herança deixada por eles também nos trouxe aspectos negativos. De acordo com o autor, considera-se fator negativo o fato de que, após tantos anos e com tantos estudos linguísticos empreendidos acerca da gramática do português, ainda não ser possível perceber mudanças significativas com relação a nossas gramáticas. A esse respeito, Perini (2004) afirma que

é preciso reconhecer que nem tudo o que eles nos legaram foi positivo. Não por culpa deles, mas por culpa nossa, que às vezes nos esquecemos de que a obra dos pioneiros da ciência precisa ser estudada, criticada e superada, e não cultuada como a verdade divina.” (SOARES, 2002, p. 159)

Perini (2004) considera ainda como contribuição negativa o fato de que os antigos não nos deixaram quase nenhuma informação a respeito da língua falada do seu tempo. Para o autor esse desinteresse dos gregos em perceberem a própria realidade linguística é o aspecto mais negativo da herança deixada pelos antigos e, o fator agravante é que, até mesmo com relação a isto, nós insistimos em copiar os gregos.

Todas estas contribuições dos estudiosos da Antiguidade, refletem diretamente no modo como são feitas nossas gramáticas nos dias atuais. No entanto, posturas críticas com relação a diversos aspectos dessa tradição coexistem com atitudes mais conservadoras, o que acaba por gerar diversas questões acerca da gramática. Estas, por sua vez, refletem diretamente no ensino de gramática.

Atualmente existem muitos conflitos envolvendo o como ensinar gramática. Entretanto, esta não é a única questão a ser discutida, uma vez que, à medida que se faz necessário saber o modo como devem ser trabalhados os conteúdos gramaticais, deve-se pensar também outra questão: quando ensinar gramática? Tomando por base as contribuições de Franchi (2006), percebe-se que há um equívoco muito comum a esse respeito, uma vez que o mais adequado, segundo o autor, seria que se iniciasse o estudo de gramática apenas no ensino médio, porém o que se vê na realidade é sua inserção também no ensino fundamental. O foco desse último período deveria ser, principalmente, o trabalho com a leitura e a escrita, assim, o déficit com que os alunos saem da escola, nesse aspecto, iria diminuir consideravelmente. Silva (2004) é categórica ao afirmar que

não é necessário maior conhecimento de questões de desenvolvimento psicológico e de capacidades intelectivas para admitir que não serão os primeiros graus do ensino os adequados para o ensino do tipo de gramática que tenha por objetivo a explicitação da organização estrutural das línguas e de uma língua particular qualquer. Isso exige um certo grau de maturidade intelectual, correlacionável e determinada faixa de idade. (SILVA, 2004, p.81)

Essa forma de organização dos conteúdos gramaticais no ensino de língua materna pode ser melhor compreendida à medida que se conhece a trajetória do português até ser considerado uma disciplina curricular. Este percurso envolve diversas mudanças na constituição da disciplina, influenciadas por ideias conflitantes a respeito do que deveria ser priorizado no ensino de gramática.

1.2. Língua Portuguesa: um breve histórico da disciplina

De acordo com Soares (2002), o português, nos primeiros tempos de nosso país, apesar de ser a língua oficial, não era a mais usada, pois o tupi foi estabelecido como uma espécie de língua geral que englobava todas as línguas indígenas existentes no Brasil. Essa língua geral era usada no convívio social, estabelecendo a comunicação entre portugueses e índios. Em meados do século XVI, como bem aponta Bunzen (2009), a educação jesuítica se intensificou, uma vez que José de Anchieta tinha como ideal pedagógico conseguir o maior número de pessoas que se convertessem ao cristianismo, o que era compatível com o objetivo

colonizador da coroa portuguesa. A partir disso o *ensino oral* do português também precisou ser ensinado nas aldeias indígenas.

Com relação ao ensino (secundário e superior), a língua usada era o latim. A esse respeito, Bunzen (2009) destaca que os estudantes do ensino secundário tinham de ler textos clássicos de poetas consagrados, tais como Virgílio, Ovídio e Catulo. Os professores eram obrigados a dar aula falando sempre em latim e os exercícios também tinham que ser feitos usando a “língua do Lácio” (cf. Bunzen, 2009, p. 38)

Ainda conforme Bunzen (2009) nem mesmo a guerra que atravessou o período colonial, caracterizada pelos ataques e defesas contra índios e estrangeiros, foi suficiente para atingir o “currículo” escolar e causar uma mudança no quadro das disciplinas. A esse respeito Paiva (2007) descreve que

a vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afeiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali, parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas nas distribuições das funções. Um mundo perfeito. Uma sociedade perfeita. (PAIVA, 2007 *apud* BUNZEN, 2008, p. 38-39)

Esse quadro perdurou até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal torna obrigatório o uso da Língua Portuguesa (LP) em terras brasileiras, a qual não tinha grande representatividade em nosso país.

Conforme Soares (2002) mesmo depois dessa mudança, a retórica e o latim permaneceram intactos no âmbito do ensino. Até o fim do império, as disciplinas estudadas nas escolas eram a retórica, a poética e a gramática (do latim). Após a reforma de Pombal, a gramática do português, ao lado da gramática latina, passou a ser parte integrante das disciplinas curriculares. Com o passar do tempo, o latim foi perdendo forças, permitindo, assim, que a gramática do português ganhasse autonomia. Dentre os diversos fatores que contribuíram para isso, um dos mais importantes foi o surgimento, a partir do século XIX, das primeiras gramáticas do português. O ensino de retórica perdurou ainda até o século XIX, porém passou também por significativa mudança, uma vez que, ao invés de autores latinos, autores de língua portuguesa também passaram a ser usados. Em 1837, o estudo de língua portuguesa veio a integrar o currículo escolar, abrangendo a retórica e a poética. Apenas no ano seguinte, em 1838, a gramática do português passou a ser considerada efetivamente como objeto de estudo.

De acordo com Soares (2002), no início dos anos 1970 o português, enquanto disciplina curricular passou por significativa mudança em consequência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Tal mudança, ao contrário das demais ocorridas no quadro geral da disciplina, não teve um caráter gradual e nem se operou em decorrência de transformações socioculturais, uma vez que foi resultado de uma intervenção feita pelo governo militar de 1964. A nova lei reformulou o ensino primário e médio com base na ideologia desse governo, cujo objetivo maior era usar a educação, mais especificamente a língua, como objeto em prol do desenvolvimento. A partir disso, Soares (2002, p. 196) afirma que

os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos [...] Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua.

A partir dos anos de 1980 a disciplina português passa a sofrer forte influência das ciências linguísticas que já haviam sido inseridas nos cursos de formação de professores desde 1960. As teorias linguísticas passaram a contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento da disciplina LP, sobretudo no que diz respeito ao ensino de gramática, uma vez que colaboraram, principalmente, no sentido de ampliar o conhecimento da escola acerca das diferenças entre as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos e a considerada como variedade de prestígio. Entretanto, as mudanças são sempre graduais e, apesar do vasto repertório de estudos linguísticos existentes e das modificações já operadas no ensino de gramática, ainda há muito das práticas tradicionais, que insistem em não aceitar o caráter transitório da língua.

1.2.1. O papel do professor e do LD

De acordo com Bunzen (2009) o Livro Didático (LD) teve grande destaque no momento de transição (exposto anteriormente) pelo qual passou a LP. Segundo o autor, os textos literários de escritores brasileiros a exemplo de Olavo Bilac foram inseridos nos LD, o que contribuiu para o ensino de LP, no sentido de que possibilitou à disciplina um maior envolvimento com a literatura nacional e uma consequentemente desvinculação da literatura estrangeira, utilizada até então nas escolas brasileiras.

Neste cenário, Soares (2002) afirma que, até meados do século XX, o professor era o único responsável por repassar o conhecimento aos alunos, uma vez que os manuais didáticos dessa época forneciam apenas o texto (literário) sem outras informações, e cabia ao docente a tarefa de trabalhá-lo em todos os aspectos. Só a partir dos anos 1950, com a democratização da escola, passou a se configurar de fato uma mudança de conteúdo na disciplina Língua Portuguesa. O aumento de alunos acarretou, conseqüentemente, o aumento na demanda de professores, o que fez com que os critérios para a escolha desses deixassem de ser tão rígidos.

A partir disso, os manuais didáticos passaram a conter exercícios de interpretação, gramática e redação. Dessa forma, a responsabilidade de formular conteúdos deixou de ser apenas do professor. Isso, porém, acabou trazendo também uma contribuição negativa para o ensino, pois, à medida que se contratavam novos professores, o salário ia se reduzindo e as condições de trabalho pioravam consideravelmente, o que levou os professores a buscarem uma forma mais cômoda de ensinar, transferindo para o LD o papel de preparar as aulas.

Desse modo, o professor foi perdendo, de forma consciente, espaço para o LD, o que significa dizer que o ensino passou a ser, de certa forma, condicionado pelas propostas apresentadas nos LD. Assim, a prática de ensino passou a refletir o trabalho apresentado nessas obras. A partir desse raciocínio, somos levados a crer que, à medida que melhorias são empreendidas nos LD, ocorrem também melhorias na prática do professor.

Este raciocínio ganha ainda mais subsídios à medida que laçamos mão de estudos que comprovam que os LD, assim como a disciplina LP e o ensino de gramática, também sofreram influência dos estudos linguísticos e passaram por significativa mudança ao longo dos anos. De acordo com Soares (2002), entre 1950 e 1960, os LD passaram a integrar, em um mesmo livro, gramática e texto, que antes constituíam manuais distintos. No entanto, essa junção foi sendo feita de forma progressiva, pois vinha de encontro a uma tradição que perdurava há séculos. Assim como tantas outras, essa tentativa de “fuga” à tradição gramatical também sofreu inúmeras críticas, o que acabou por dificultar sua efetivação. Isso refletiu consideravelmente na prática do professor que, ainda nos dias atuais, sente dificuldade em trabalhar a gramática a partir e em função do texto.

A instituição de políticas públicas como o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) também contribuíram de forma significativa para que mudanças fossem empreendidas nos LD. Bagno (2009) afirma que, apesar de posturas tradicionalistas ainda persistirem, já existem obras que trazem propostas de caráter inovador, ou seja, que abordam as questões da linguagem sob um viés mais reflexivo e, conseqüentemente, menos prescritivo.

1.3. Gramática ou gramáticas do português?

É comum encontrarmos o conceito de gramática vinculado à noção de gramática normativa. Essa é uma atitude que reflete a grande ligação que ainda temos com a tradição gramatical da qual falamos anteriormente.

Todavia, precisamos atentar para o fato de que são muitos os equívocos encontrados na concepção normativa de gramática, dentre os quais está o fato de esta não ser a única concepção possível do termo.

De acordo com Franchi (2006), a noção de *gramática normativa* consiste num conjunto de regras que devem ser obedecidas para que se possa falar e escrever bem. Entretanto, são múltiplos os sentidos do termo ‘gramática’. Além da gramática normativa, existem os conceitos de *gramática descritiva* e *internalizada*, entre outros que não serão mencionados aqui devido a sua pouca representatividade em relação aos propósitos de nossa pesquisa.

Segundo Franchi (2006), a gramática descritiva não prescreve regras como a normativa, mas sim procura descrever os fenômenos linguísticos e busca explicar como eles ocorrem. Assim, não postula o certo e o errado, mas sim tenta mostrar porque os indivíduos fazem determinadas escolhas linguísticas, levando em conta os fatores que influenciam nesses usos.

A terceira noção de gramática é constituída pelo conhecimento inerente ao indivíduo acerca de sua língua; em outras palavras, é a capacidade que temos de formar e reconhecer as construções que pertencem ou não à nossa língua, sem que para isso tenhamos que frequentar uma escola ou obter outro tipo de formação. Com relação a essa concepção, Franchi (2006) afirma que

não se pretende, adotando-se esta nova perspectiva, que a gramática interna se torne imediatamente operacional. Seria ignorar o desenvolvimento temporal, rápido embora, da linguagem. Ao contrário, deve-se diagnosticar a nível de detalhe a realidade linguística de nossos alunos, o estágio em que se encontram para levá-los a ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais; para fazê-los dispor não somente de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operativa. (FRANCHI, 2006, p. 31)

Essa ideia equivocada, da qual falamos anteriormente, em se considerar a existência de apenas um tipo de gramática, nesse caso a normativa, está aos poucos se modificando, possibilitando a inserção dos demais conceitos de gramática dentro do âmbito do ensino de

LP. Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino de gramática vem passando por um momento de transição denominado “virada pragmática no ensino de língua materna” (RANGEL, 2001), que advém da inserção das contribuições das teorias linguísticas (sobretudo da macrolinguística) no âmbito desse ensino, visando a uma prática voltada para o uso. É claro que a consolidação desse paradigma é um processo lento, uma vez que, como afirmamos, a tradição gramatical vem de muito longe e não é algo que permite mudanças bruscas. Porém, já se pode perceber que a gramática normativa está deixando de ser a única forma aceita para o ensino do português, especialmente da forma descontextualizada e fragmentada como vem sendo feita há tantos anos.

1.3.1. Para uma concepção de gramática sem equívocos

A herança da tradição gramatical, bem como diversos fatores político-sociais acabaram por desencadear uma série de equívocos a respeito do que é gramática e do que deve constituir seu ensino, conforme aponta Antunes (2007). Tais equívocos são noções arbitrárias que norteiam o pensamento dos tradicionalistas e, ainda, de boa parte dos falantes do português, cujo (des)conhecimento de questões da linguagem está pautado em afirmações de cunho normativista, que defendem o “uso correto” da língua e almejam o sustentamento de uma *norma padrão* quase fantasiosa, no sentido de que muitas de suas regras já pertencem ao passado, a um passado bem distante. Mais distante ainda está essa *norma padrão* dos usos linguísticos reais. Em Antunes (2007), é possível perceber, com clareza, em que consiste cada um desses equívocos.

A primeira noção equivocada é achar que gramática e língua se equivalem e que “dominar a gramática¹” de uma língua é o mesmo que dominá-la. De acordo com Antunes (2007), essa ideia advém do fato de a gramática ter sido tomada como algo absoluto, autossuficiente. Assim, muitos acreditam, ingenuamente, que seu estudo e domínio são o bastante para que se tenha um bom desempenho nas situações de comunicação. Essa ideia é desfeita à medida que se dá a devida importância a questões ligadas ao léxico da língua e à concretização desta por meio de textos, levando em conta todos os elementos presentes em suas condições de produção.

O segundo equívoco está diretamente ligado ao primeiro e diz respeito ao fato de muitos acreditarem que para ler, falar e escrever bem basta saber gramática. Segundo Antunes (2007), essa noção arbitrária quase sempre reflete na prática do professor, o que, de acordo

¹ Esse equívoco está, frequentemente, ligado à outra noção arbitrária, já exposta anteriormente, que diz respeito ao fato de se considerar a existência de apenas uma gramática, nesse caso a normativa.

com a autora, seria a única explicação para o apego excessivo destes profissionais ao “estudo” minucioso das classes gramaticais e da análise sintática. Para Antunes (2007, p. 55), “[...] a gramática é insuficiente, pois a interação verbal requer ainda: o conhecimento do real ou do mundo; o conhecimento das normas de textualização; o conhecimento das normas sociais de uso da língua”.

Partamos, então, para mais uma noção arbitrária que se constitui da crença de que explorar nomenclaturas é o mesmo que estudar regras gramaticais. Em Antunes (2007), podemos encontrar uma distinção bem clara acerca desses dois termos. Nesse sentido, regras gramaticais funcionam como objeto de controle sobre as unidades linguísticas, ou seja, impõem como estas devem ser usadas para que se consiga produzir determinados sentidos. As nomenclaturas gramaticais, por sua vez, são apenas terminologias dadas às unidades da gramática. Não são regras, pois não regulam nenhum uso, não instituem um padrão. Esse equívoco perpassa, insistentemente, boa parte das práticas do professor de LP no que concerne ao ensino de gramática, uma vez que estes acreditam, ou não, que trabalhar com definições e decorar nomes é suficiente para que os alunos passem a conhecer a organização lógica de sua língua.

Neste contexto, Bagno (2009) deixa claro que o problema maior não está no emprego de terminologias, mas sim no fato de que, na grande maioria das vezes, os professores de LP o fazem sem um objetivo determinado. Segundo o autor, o “ensino” de nomenclatura só se justifica à medida que se vai mostrando ao aluno a possível relevância que esses conhecimentos podem ter no aprendizado de língua materna.

Os dois próximos equívocos se complementam e estão ligados à ideia de que a norma culta, por ser socialmente prestigiada, é a única norma válida do ponto de vista linguístico e, ainda, que todos os usos da língua devem ser feitos de acordo com esta. Esse tipo de visão denuncia um preconceito que há muito está enraizado na sociedade. Antunes (2007) destaca que atitudes que pretendem ditar o “certo” e o “errado”, além de estarem socialmente condicionadas, revelam a tentativa de preservação do mito da unidade linguística, que constitui mais uma herança da tradição gramatical. A esse respeito, Faraco (2008) afirma que é considerada *normativismo* essa atitude frente à norma culta, que consiste em não aceitá-la como apenas mais uma variedade da língua, mas sim como a única forma linguística possível e aceitável. Dessa forma, concebem-na como um modelo incontestável, inflexível, e tomam como “erro” qualquer forma linguística que não esteja de acordo com essa *norma*. Ainda neste cenário, Bagno (2009) acrescenta que a imposição de um padrão de língua artificial que desconsidera a evolução ocorrida na língua durante todos esses anos, já tão difundida na fala e

na escrita de pessoas letradas e com vivência urbana, faz parte do que o autor denomina de “Os sete pecados capitais da Gramática Tradicional²” (cf. Bagno, 2009, p. 146).

O último equívoco desta lista está bastante arraigado no pensamento de boa parte dos falantes de LP e diz respeito ao fato de se delegar aos manuais de gramática o papel de estabelecer o modo “correto” de falar e escrever. Segundo Antunes (2007), devemos dar mais credibilidade aos usos linguísticos reais, ou seja, perceber o que está acontecendo a nossa volta em termos de variedades da língua para não continuar cometendo o “erro” de permitir que os manuais de gramática normativa instituem regras que, em sua grande maioria, não são “seguidas” pelos falantes do português. A esse respeito, Faraco (2008, p. 157) afirma que

não se pode mais dizer que a norma culta (...) brasileira, falada ou escrita, nos seja de todo desconhecida. Também não se justifica mais a insistência em considerar normativamente corretos apenas os fenômenos arrolados nos manuais da norma culta.

Todas essas noções equivocadas a respeito da gramática estão presentes e influenciam na prática do professor de LP, o que acaba por favorecer, até certo ponto, a predominância de um ensino pautado em correções gramaticais e em explorações de nomenclaturas. Isso reduz o ensino de gramática ao estudo da metalinguagem, afastando-o do que deveria ser seu real objetivo.

1.4.Prática de Análise Linguística: a reflexão em detrimento da metalinguagem pura

Como alternativa ao ensino de gramática tradicional, surge a denominada prática de Análise Linguística (AL). De acordo com Mendonça (2006, p. 208),

a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, e de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização de fenômenos linguísticos.

² Bagno (2003) fala na existência do que ele considera “Os sete pecados capitais da Gramática Tradicional”. Tendo já mencionado um deles, elencaremos aqui os demais. São eles: a limitação da abordagem gramatical à frase/oração; a restrição drástica do conceito de ‘língua’ exclusivamente à escrita; a metodologia arcaica de análise de uma língua viva como se fosse uma língua morta; o explícito compromisso ideológico com as classes dominantes; a atitude eminentemente prescritiva, ou seja, a imposição de regras consideradas ‘corretas’ e a condenação de outras, consideradas ‘erradas’; o emprego de um instrumental de análise que já vem pronto e acabado.

Assim, a AL parte sempre do estudo do texto, porém não o faz apenas com o pretexto de se ensinar metalinguagem gramatical, mas sim considerando os sentidos que os elementos gramaticais constroem no texto.

Nesse sentido, Franchi (2006) faz uma abordagem acerca da prática de ensino de gramática voltada para os usos da língua e propõe um caminho a ser seguido para que o aluno possa ter pleno conhecimento e domínio sobre a estrutura de sua língua de uma forma mais prazerosa e, conseqüentemente, menos desgastante. O autor defende que “Todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para atividades linguísticas e epilinguísticas [...]” (FRANCHI, 2006, p.95). As atividades linguísticas se referem ao estímulo do uso da própria linguagem, ou seja, o professor deve criar situações, para que o aluno possa exercitar seu “saber linguístico” já interiorizado desde muito cedo através das trocas verbais feitas com as pessoas de sua convivência. No entanto, Franchi (2006) alerta para o fato de que esse tipo de atividade não deve se limitar a uma simples atividade verbal, assim, o docente deve ter em mente uma intenção prévia para esse tipo de prática. As atividades epilinguísticas, por sua vez, consistem na possibilidade de o falante operar sobre a própria língua, comparando o comportamento das expressões, testando novas formas de construção, levantando hipóteses. Segundo Franchi (2006) só a partir dessas duas práticas é que se deve partir para atividades metalinguísticas, ou seja, para a construção de uma sistematização e teoria gramatical.

O problema acerca dessas teorias envolvendo o ensino de gramática é que elas dividem opiniões extremas e dicotômicas entre os que defendem o ensino de gramática normativa e os que o condenam por ser muito limitado. Isso constitui um grande equívoco, uma vez que todos os tipos de gramática³ não são excludentes e deveriam ser usados como complementos, juntamente com a prática de AL, para viabilizar um ensino de gramática de maior qualidade. Sobre isso, Mendonça (2006) afirma que a AL, ao contrário do que muitos pensam, não elimina a gramática do ensino de português, pois abrange muito dos estudos gramaticais, porém em uma vertente distinta da tradicional, uma vez que os objetivos da AL são outros.

Dessa forma, fica claro que o objetivo da AL consiste, antes de tudo, em possibilitar um ensino de gramática que proporcione uma reflexão sobre a língua e que esse tipo de abordagem não abandone o ensino de gramática, mas sim o aprimoramento dos objetos e objetivos de estudo a serem utilizados neste.

³ Ver tópico 3.

Conforme Mendonça (2006), a difusão de teorias como a da AL, bem como a crítica constante ao ensino de gramática tradicional acarretaram numa confusão no discurso dos professores de LP quando o assunto é ensino de gramática. Nesse sentido, a autora afirma que

percebe-se a instalação de um certo conflito de identidades docentes: a assumida publicamente, como o professor que trabalha ‘tudo a partir do texto’, com a ‘gramática contextualizada’, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como; a praticada nas salas de aula, como professor que mescla diferentes objetos de ensino (...) a várias abordagens metodológicas. (MENDONÇA, 2006, p. 221)

Desse modo, podemos supor que as possíveis mudanças das quais se tem falado no que concerne ao ensino de gramática são, na verdade, ilusórias, uma vez que o que acaba gerando a impressão de esse quadro está de fato mudando é na verdade um discurso omissivo por parte do docente.

Ainda de acordo com Mendonça (2006) a afirmação de se trabalhar a gramática de maneira ‘contextualizada’ mascara muitas vezes o uso do texto como pretexto para a retirada de palavras e frases a fim de se praticar a metalinguagem pura.

1.5.O preconceito linguístico-social e sua influência no ensino de LP

Bagno (2003) afirma que o preconceito sofrido pela maioria dos falantes de LP por fazerem uso “incorreto” de determinadas formas linguísticas é muito mais um preconceito de classe social do que uma questão linguística. Segundo o autor, a quantidade de erros e as críticas em torno destes dependem do *valor* social (poder aquisitivo, grau de escolarização, origem geográfica) que é conferido aos autores de tais “erros”. De acordo com Bagno (2003) a imposição de uma norma a ser seguida advém, dentre outros motivos, da recusa, por parte dos normativistas e de grande parte da sociedade em aceitar as mudanças que há muito vem ocorrendo na língua, uma vez que estas “ameaçam” a tão ambicionada unidade linguística. Ainda conforme o mesmo autor, atitudes enérgicas para refrear as mudanças na língua, denominadas pelo autor de *forças centrípetas*, são predominantes no meio social, onde se difundem, principalmente, por conta do preconceito linguístico.

Todas essas questões envolvendo a língua estão, obviamente, presentes no âmbito escolar e refletem diretamente no modo como é feito o ensino de LP, mais especificamente o ensino de gramática. Dessa forma, o professor deve estar devidamente preparado para lidar com esse tipo de abordagem. De acordo com Bagno (2003, p. 150),

uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística*, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. É mais do que justo que o professor explique, com base em teorias linguísticas consistentes, a origem e o funcionamento das variantes linguísticas estigmatizadas, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas.

Em Scherre (2005), podemos encontrar considerações semelhantes a respeito do preconceito linguístico, com ênfase na difusão que a mídia faz deste. Para a autora, a mídia, de um modo geral, exerce forte influência acerca dessas questões. Dessa forma, acaba por se tornar cada vez mais difícil minimizar o preconceito em torno de formas linguísticas que não atendem à norma padrão. Esse tipo de abordagem preconceituosa exposta pelos meios midiáticos reproduz uma grande “erro” dos tradicionalistas que consiste em confundir língua, “sistema natural de comunicação humana”, com gramática normativa. Ao fazer a relação destas questões com o ensino de gramática, a autora afirma que ensinar gramática normativa é, antes de tudo, uma atitude política e, por isso, a postura do professor frente a questões relativas às variedades linguísticas deve ser isenta de preconceito.

O falante de LP, sujeito às pressões sociais acerca de que forma linguística utilizar, acaba por internalizar a ideia de que seguir uma *norma* de uso linguístico pode ser algo positivo para sua vida em sociedade. Entretanto, a questão é muito mais complexa do que possa parecer, uma vez que nem mesmo os *normativistas*, a quem se deve a tentativa desmedida de se manter um padrão linguístico, conseguem sequer chegar a um consenso satisfatório sobre o que venha realmente a designar o termo *norma*.

Conforme aponta Bagno (2003), o problema precípua na ideia de *norma* é a ambiguidade acerca do próprio termo, pois, para o autor, é inconcebível o fato de se denominar através de uma única nomenclatura o que é uma “regra estabelecida” e o que é “uso corrente na língua” (cf. Bagno, 2003, p. 40). Para o autor, é imprescindível também que se faça uma distinção clara, principalmente, a respeito do que se convencionou chamar de *norma culta*. Bagno (2003) afirma que esse termo pode ser caracterizado como ambíguo, uma vez que se refere a dois tipos de usos linguísticos. O primeiro está relacionado com o caráter prescritivo da tradição gramatical do “bem falar” e do “bem escrever”, ao passo que o segundo é inerente aos usos feitos pelas pessoas que possuem nível superior de escolaridade e

vivência urbana. Além do conceito de *norma culta*, há também a denominação *variedade popular* para se referir aos usos feitos pelas pessoas das camadas mais baixas da sociedade.

Bagno (2003) sugere novos termos para designar essas variedades. Dessa forma, o autor propõe que a primeira noção de norma culta passe a ser chamada de *norma padrão*. Quanto à segunda noção, o autor a designa de *variedade prestigiada* e no que diz respeito ao termo “variedade popular”, prefere usar a expressão *variedades estigmatizadas*. Esses termos refletem o caráter social envolvendo a valorização de um padrão linguístico, ou de algo que se aproxime ao máximo deste. Para o autor, a tentativa de aquisição da *norma padrão* está diretamente ligada ao fato de se pensar que ela é um instrumento para garantir a ascensão social dos que a dominam. A sociedade passa a desejar cada vez mais essa “língua correta”, que pode ser encontrada de diversas formas e formatos no comércio como algo que estaria ao alcance de todos.

Assim, podemos entender que a *norma padrão*, almejada por muitos, além de constituir uma tentativa dos tradicionalistas em manter uma tradição de séculos baseada em uma língua artificial, encontra acolhida na sociedade, que a julga como um bem precioso, algo que pode realmente fazer a diferença.

Os normativistas apresentam também como argumento para a tentativa de imposição de um padrão linguístico, o fato de que a língua portuguesa estaria “ameaçada” pelas inúmeras variações nela existentes. Desse modo, a *norma padrão* seria uma forma de refrear a disseminação cada vez maior dessas variações. Faraco (2008) afirma que essa ideia não procede, uma vez que os estudos empíricos sobre a língua mostram que, apesar de coexistirem em nosso país as variedades denominadas cultas e as variedades populares, a tendência é que haja um nivelamento desses dois polos.

1.5.1. Diversidade linguística na sala de aula: respeitando as variedades dos alunos

As exigências sociais envolvendo o preconceito acerca da diversidade linguística, bem como a falta de um maior conhecimento em torno das questões linguísticas acabam por refletir diretamente no modo como o professor de LP conduz o ensino de gramática. A grande maioria desses docentes opta por um ensino baseado na tentativa de impor aos alunos a norma padrão e, o que é pior, muitas vezes o fazem criticando as variedades usadas por estes alunos. De acordo com Silva (2004), o professor conhecedor da problemática envolvendo a língua em nosso país procura trabalhar o ensino de gramática baseado justamente nessas variedades, porém, ao invés de estigmatizar as variações dialetais dos alunos, procura valorizá-las a fim de fazer um exercício crítico sobre a língua, levando em conta os fatores (econômicos, sociais,

geográficos) que os levam a fazer uso de determinadas formas linguísticas. Segundo a autora, o professor, a partir disso, deve conscientizar o aluno de que há uma variedade adequada para cada tipo de situação de comunicação.

A esse respeito, Scherre (2005) afirma que o professor deve estar devidamente preparado para lidar com o inevitável encontro em sala de aula de formas cultas e vernáculas na fala dos alunos. O docente, portanto, deve ter uma formação sociolinguística adequada. Do contrário ele só irá se preocupar, como ocorre na maioria das vezes, em fazer correções gramaticais.

Partindo das considerações de Silva (2004), pode-se concluir que a afirmação feita pelos tradicionalistas de que “o ensino de português está em crise” advém do fato de que a tentativa de se impor, em sala de aula, uma norma padrão vem se mostrando frustrada, pois, segundo a autora “[...] a não ser alguns poucos – por já trazerem do berço na sua fala o essencial desse padrão – dos milhões de escolarizados não sairão da escola, tal como hoje ela é, dominando esse padrão idealizado e considerado o 'correto'.” (SILVA, 2004, p. 73)

Nesse contexto, Faraco (2008) afirma que, apesar de os estudos linguísticos terem contribuído para que a variação linguística passasse a constituir uma questão pedagógica, ainda não conseguiram fazer com que se construa de fato uma pedagogia apropriada para essa área. Segundo o autor, isso se deve ao fato de a própria sociedade ainda não ter cedido espaço suficiente para uma real discussão acerca da nossa heterogeneidade linguística e o preconceito envolvendo esta.

As explicações feitas até aqui sobre gramática tradicional e ensino de LP tiveram como objetivo maior mostrar quais mudanças já foram empreendidas no ensino de gramática, o que obviamente inclui também as mudanças nos LD, e quais ainda precisam ser efetivadas para que este ensino passe a ser considerado de fato um lugar de reflexão sobre a nossa língua e seus usos. Assim, os temas discutidos foram pensados com o intuito de mostrar que mudanças na qualidade do ensino de gramática, apesar de causarem aversão em muitos, são perfeitamente possíveis, e que a prática de um ensino mais tradicional está, na maioria das vezes, ligada à falta de preparo do profissional docente e/ou ao simples comodismo.

Foram estas noções que nortearam nossa análise, que consistiu em traçar um paralelo entre LD, prática docente e ensino de gramática, objetivando perceber se o fato de as teorias linguísticas estarem contribuindo para uma melhora na abordagem do LD acerca dos conhecimentos linguístico-gramaticais, está contribuindo para uma conseqüente melhora na prática do docente no que concerne ao ensino desses conhecimentos.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como já foi exposto anteriormente, nosso trabalho está situado sob o paradigma de investigação científica da LA de caráter inter/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2009; SIGNORINI, 2006). Para melhor compreendermos em que consiste esse campo de pesquisa é válido nos utilizamos de algumas breves definições a esse respeito. De acordo com Moita Lopes (2009) a LA é transdisciplinar no sentido de que não se reconhece como disciplina, mas sim como área mestiça e nômade (MOITA LOPES, 2009, p. 19) que transpõe paradigmas de investigação científica já consagrados. Nesse contexto, a LA já ousou criticar a concepção reducionista e unidirecional (MOITA LOPES, 2006, p.18) de que a Linguística, por si só, é suficiente para solucionar todos os problemas envolvendo questões da língua. A partir disso, buscamos empreender uma metodologia de caráter mais amplo, que envolvesse mais de uma possibilitasse de visão dos dados coletados.

A partir desse contexto, a metodologia de nossa pesquisa é de caráter interpretativista, pois buscou, a partir dos dados obtidos, fazer uma análise destes, confrontando-os com as diversas reflexões feitas acerca do tema, já expostas no Capítulo I deste trabalho, a fim de chegarmos a resultados mais satisfatórios. Ainda de acordo com o caráter metodológico, podemos classificar nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que, apesar de também trabalhar com o levantamento de uma série de dados, nossas conclusões partiram muito mais da forma como eles foram por nós interpretados a partir da consideração de uma série de fatores inerentes a estes. Quanto ao tipo, podemos afirmar que nosso trabalho partiu de atividades centradas na pesquisa de campo, pois nos deslocamos pessoalmente para o local escolhido para a obtenção dos dados. Ainda quanto à classificação do tipo de pesquisa, convém considerarmos também o que foi feito como um estudo de caso, uma vez que partimos de dados obtidos em apenas uma escola e, mais especificamente, em uma única turma, o 6º ano.

Nossa coleta de dados foi constituída em quatro etapas, obedecendo à seguinte ordem: entrevista semiestruturada com uma professora de Língua Portuguesa, análise do Guia do PNLD, análise do LDLP, observações de aulas de LP.

Passemos agora às considerações a respeito de como se deram as etapas da coleta de dados para a construção de nossos *corpora*. No que diz respeito à entrevista, expomos questões a respeito das condições em que esta foi realizada e se houve algum imprevisto ou

recusa por parte da entrevistada. No que concerne ao Guia do PNLD, ressaltamos a importância deste no momento da escolha do LD pelo professor e expomos sucintamente como este é estruturado de uma maneira geral; em seguida falamos de forma mais específica da resenha do LD utilizado pela professora colaboradora de nossa pesquisa. Quanto às observações das aulas, descrevemos de forma objetiva os dias em que elas foram realizadas, quais os conteúdos trabalhados e as características da turma observada.

2.1. Entrevista semiestruturada

Um dos critérios da pesquisa interpretativa é a triangulação dos dados. Portanto, para a construção do nosso *corpus*, foi necessária a utilização de diversos instrumentos. Iniciamos pela realização de uma entrevista semiestruturada com uma professora do Ensino Fundamental II, da cidade de Ouro Velho, localizada no Cariri paraibano. A entrevista teve duração de 22min53s e seguiu um roteiro (Anexo A), que compreendia desde questões relacionadas ao momento da escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) pelo professor até o uso daquele no ensino/aprendizagem de gramática. A conversa foi gravada mediante consentimento da entrevistada. Realizamos a transcrição completa da entrevista (Anexo B) de acordo com as normas expostas em Marcuschi (2007). A professora se mostrou bastante colaboradora e não se recusou a responder nenhuma das perguntas feitas durante a conversa, o que contribuiu positivamente para o andamento do nosso trabalho. Ao final da entrevista, um questionário básico (Anexo C) também foi aplicado com esta professora, a fim de se obter informações mais pontuais e objetivas (grau de formação, tempo de docência etc.) sobre ela.

2.2. O Guia do PNLD

Após a entrevista, realizamos a análise de uma resenha presente no Guia do *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental*, a fim de conhecermos o perfil do LDPL utilizado pela professora em questão, para com isso traçarmos um paralelo entre o discurso desta e o que a resenha do PNLD mostra sobre o livro.

O Guia do Livro Didático apresenta resenhas elaboradas pelos pareceristas do PNLD a fim de avaliar a qualidade dos conteúdos presentes nessas obras. O Guia do PNLD é de grande importância para que o professor, no momento da escolha do LD, esteja consciente ao se decidir por uma ou outra coleção. Cada resenha apresenta uma análise sucinta acerca de cada seção do LD, destacando os pontos fortes e fracos de cada um deles, os conteúdos trabalhados e trazendo algumas sugestões para o trabalho com estes em sala de aula. No caso

específico do LDLP, a resenha apresenta os itens leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Por ser elaborado de forma resumida, o Guia do PNLD permite que o docente tenha maior facilidade no acesso às informações sobre os LD, o que, conseqüentemente, os isentam de analisar cada coleção através dos próprios LD.

Com base nos argumentos de Tormena (2007), podemos extrair algumas considerações importantes acerca das reavaliações e melhorias que foram sendo empreendidas em alguns aspectos do Guia do PNLD ao longo dos anos.

Atualmente, o professor da escola pública só pode escolher para uso em sala de aula os LD cujos títulos constam no Guia do PNLD, porém nem sempre foi assim. Em 1997 e 1998, anos dos dois primeiros PNLD, os professores recebiam, juntamente com o Guia, um catálogo que informava os LD não recomendados pelo programa. Infelizmente, essa medida teve uma implicação muito negativa para o ensino, uma vez que estes livros foram escolhidos pela grande maioria dos docentes, pois apresentavam conteúdos sob um viés mais tradicional, isso ocorria talvez por falta de preparo do docente para trabalhar com as novas metodologias ou simplesmente por simples acomodação deste.

A partir de 1999, o catálogo com os LD não recomendados deixou de acompanhar o Guia e neste passaram a ser utilizadas as nomenclaturas “recomendados com distinção”, “recomendados” e “recomendados com ressalvas”, esta última para os LD que, apesar de não excluídos da lista, apresentavam problemas no trabalho com os conteúdos. Mais uma vez a escolha recaiu para os LD de menor qualidade, obrigando haver nova mudança na metodologia do Guia. Assim, a partir de 2005, as classificações se restringiram a obras aprovadas (AP) e excluídas (EX), porém, apenas as primeiras compunham o Guia.

Com estas mudanças, a qualidade na abordagem dos conteúdos dos LD também foi sendo melhorada. No caso específico do LDLP, a partir desse período, houve uma considerável diminuição das coleções excluídas após o processo de análise.

2.3. O Livro Didático

Partimos então para a análise do LDLP, que constituiu o terceiro instrumento por nós analisado. O LD utilizado pela professora em questão é intitulado Projeto Radix – Raiz do Conhecimento (TERRA & CAVALETE, 2009), da editora Scipione. Para o nosso trabalho, selecionamos dois capítulos, a fim de percebermos a abordagem feita pelo referido LD no que concerne aos conhecimentos linguístico-gramaticais. Essa análise se fez totalmente necessária, uma vez que, apesar de os LD estarem sofrendo mudanças na forma de trabalhar estes conteúdos, como já mencionamos anteriormente, muitos ainda trazem, na maioria de

suas páginas, abordagens voltadas para uma vertente mais tradicional no que diz respeito ao trabalho com a gramática. Esse estudo se fez ainda mais necessário pelo fato de ter nos proporcionado um confronto com a afirmação feita pela professora, durante a entrevista, de que o LD por ela utilizado aborda a gramática de forma contextualizada e não apenas exigindo que os alunos decorem nomenclaturas.

2.4. Observações de aulas

Cumpridas estas etapas, participamos como ouvinte das aulas de português desta professora, com o intuito de observar como o LDLP analisado e distribuído pelo PNLD/2011 influencia na prática da docente com relação ao trabalho com conteúdos gramaticais e, ainda, para percebermos se o discurso utilizado por esta durante a entrevista é condizente com sua postura em sala de aula, no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos linguístico-gramaticais. A série selecionada para as observações foi o 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Nossa Senhora das Graças, no município de Ouro Velho. As observações foram realizadas sempre em um mesmo dia da semana, escolhido pela professora para trabalhar a gramática com os alunos. O registro das informações das aulas foi feito por meio de anotações, orientadas pelas teorias estudadas para nossa pesquisa.

As observações foram realizadas em três semanas, o que totalizou doze aulas observadas. As datas e conteúdos das aulas encontram-se melhor explicitadas no quadro abaixo:

OBSERVAÇÃO DE AULAS – QUADRO DEMONSTRATIVO

Data	Quantidade de aulas	Conteúdo
11/04/12	2	Linguagem verbal e não verbal Revisão da aula anterior: Tipos de frase
25/04/12	2	Fonemas e Letras
09/05/12	2	Fonemas e Letras/Ortografia
16/05/12	2	Leitura - Texto II do capítulo 3/ Expressão escrita
23/05/12	2	Expressão oral: elaboração de um Comunicado
30/05/12	2	Confecção dos cartazes para caminhada do dia Internacional Antitabagismo

Após a coleta de dados fizemos uma análise buscando explicitar a relação existente entre todos os instrumentos envolvidos na construção de nossos *corpora*. As considerações a que chegamos ao final de nossa análise só foram possíveis através das reflexões feitas a partir dos resultados obtidos em cada etapa de nossa pesquisa. Assim, julgamos todos os dados obtidos como totalmente pertinentes para a concretização de nosso estudo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo tem por objetivo expor os resultados da análise feita acerca dos instrumentos utilizados para nossa coleta de dados, bem como realizar o cruzamento dos resultados obtidos a fim de observarmos as possíveis (in)congruências existentes entre estes.

Exporemos a priori as impressões obtidas com a realização da entrevista semiestruturada com a professora colaboradora de nossa pesquisa. Em seguida, traremos a análise do Guia do PNLD sobre o LD utilizado pela professora em questão. Posteriormente, faremos a exposição do que foi dito sobre o referido LD; para tanto, selecionamos dois capítulos a serem expostos neste trabalho. Por fim, traremos algumas considerações acerca do modo como a professora vê o ensino de gramática, bem como da forma como ela trata questões relacionada às variações linguísticas em sala de aula.

3.1 O posicionamento da professora em relação ao LD

A professora de língua portuguesa entrevistada leciona do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e está no exercício da atividade docente há 23 anos. Durante a entrevista, ela se mostrou bem tranquila e respondeu à grande maioria das perguntas, salvo algumas questões que ficaram sem uma resposta satisfatória, como podemos perceber no seguinte texto transcrito da entrevista, no qual a professora é questionada a respeito do uso do guia do PNLD para a escolha dos livros:

E⁴: ...primeiro eu queria saber como é que costuma ser a escolha desse livro lá quando eles chegam (+) a senhora costuma usar o Guia do Livro Didático pra escolher o livro ou adota outro critério assim...

P: Eles deixam a editora deixa eles mandam o representante deixar na escola.

E: O Guia

P: O Guia

E: Aí vocês escolhem a partir desse Guia?

P: É e às vezes tem reunião em Monteiro pra escolha do livro.

E: pra chegar a um consenso

P: é

E: [...] aí como é como é assim esse guia? O que que a senhora acha? Ele é bem elaborado tem uma linguagem clara pro professor ele passa realmente uma uma imagem fiel uma descrição fiel do que é o livro do que tem no livro ou não ou quando vocês olham no guia...

P: eles já deixam os livros (+) a Ática a Moderna...

⁴ “E” significa “Entrevistador”. “P” significa “Professora”.

A tomada de turno da professora com relação à fala da entrevistadora, bem como a insistência em dar a mesma resposta deixou-nos a impressão de que ela não costuma utilizar o Guia para a escolha do LDLP.

Quando indagada a respeito de como o livro adotado por ela trabalha os conteúdos gramaticais, a professora disse considerá-lo um bom livro, por ser bem contextualizado e não exigir que os alunos decorem regras:

E: em relação aos conteúdos gramaticais como é que esse livro trabalha esses conteúdos? Ele parte de uma perspectiva mais tradicional que a gente já conhece analisando por exemplo pegando um trecho um fragmento de algum texto e depois retirando a frase pra os alunos analisarem gramaticalmente ou ele parte mais de uma perspectiva da análise linguística que visa o texto como um todo o sentido?

P: A gramática hoje ela é MUITO contextualizada é MUITO retirada de texto.

E: Desse desse livro também ele trabalha com sentido tudo antes de trabalhar os conteúdos gramaticais?

P: É ele é tudo baseado em um texto num é num é aquela gramática que o aluno aprendia a GRAMÁTICA mas decorada num era mais (incompreensível)

Ao ser questionada sobre o fato de sua prática de ensino ser ou não tradicional e se utiliza o LD como único suporte, a professora disse que sempre procura outras formas de trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, mesmo que o LD não o faça em alguns momentos, buscando sempre fontes complementares:

E: [...] se a abordagem do livro às vezes é muito tradicional em termos de exercício quando tem um texto aí tem a compreensão do texto geralme::nte ela ela trabalha muito (+) por exemplo pega o texto e vamo analisar os pronomes que tem nesse texto sem se importar com o com o contexto como é que a senhora é costuma:: (+) costuma agir nessas situações: Faz da forma como o livro tá dizendo ali ou procura não eu vou contextualizar mais eu vou fazer de outra forma pra fugir né...

P: tem que ser contextualizado.

E: aí como é que faz a senhora costuma pesquisar em internet outras coisas revistas...

P: é a gente eu procuro mais a internet ou:: coisas do dia a dia o que eles podem tá adquirindo (+) as fontes que são mais fáceis pra eles.

Ainda falando de ensino de gramática, durante a entrevista a professora afirmou achar imprescindível se ensinar os conteúdos da gramática tradicional, pois, de acordo com ela, isso constitui um fator crucial para o conhecimento de nossa língua e por isso não se deve tentar excluir a gramática tradicional do ensino de língua portuguesa, mas sim buscar alternativas a fim de transformá-lo para que venha a constituir de fato um ensino voltado para os usos da língua. Isso mostra que a professora não está situada em nenhum dos polos que dividem opiniões dicotômicas, das quais falamos no Capítulo I deste trabalho, entre os que condenam

e defendem o ensino de gramática tradicional. Neste contexto, o posicionamento verbal da professora parece indicar que ela vê na prática de AL a melhor alternativa no que diz respeito ao ensino de gramática.

Como ponto fraco do LD utilizado por ela, a professora afirmou que a principal dificuldade encontrada é o fato de o livro não trabalhar com exemplos que fazem parte do meio em que os alunos estão inseridos, uma vez que os conteúdos trazem exemplos que fogem ao contexto da região do Cariri paraibano.

Ao longo da entrevista, a professora se revelou desmotivada com a atual situação do ensino no país, afirmando que o principal problema da educação é o aluno, pois este não costuma interagir durante as aulas e, na maioria das vezes, não compreende quando o professor busca outras formas de ensinar os conteúdos gramaticais que não a tradicional:

P: olhe o problema tod::inho que eu acho hoje na escola tá sendo o aluno.

E: o aluno? Porque ele assim o professor vai buscar outras formas de ensinar e o aluno num num

P: a dificuldade de ensinar tá sendo levar esse aluno a interagir.

E: interagir (+) é realmente.

P: olhe é é a dificuldade principal porque eu acho que se o alunado fosse pra escola pra realmente aí às vezes eu fico muito decepcionada fico lá triste aborrecida mal sem saber o que fazer me achando culpada...

E: desmotiva né?

Diante disso, supõe-se que a professora acredita ser o LD por ela escolhido um manual adequado no que concerne ao trabalho com os conhecimentos linguístico-gramaticais. A docente parece considerar ainda sua abordagem com relação a esses conhecimentos como isenta de qualquer inadequação, uma vez que julga como sendo os principais motivos do problema educacional do país, o aluno, pelo seu suposto desinteresse em aprender, e o próprio sistema, que não permite ao profissional de ensino uma maior liberdade para atuar em sala de aula.

A análise do LD, bem como a postura da docente em sala de aula, nos darão maiores subsídios para atestarmos se o posicionamento verbal da professora, durante a entrevista, condiz com o trabalho feito no LD acerca dos conhecimentos linguísticos e com o tratamento que a docente dá em sala de aula a esses conhecimentos.

3.2 O perfil do LD conforme o Guia do PNLD

No que concerne à resenha apresentada pelo Guia do PNLD sobre o livro adotado pela professora (*Projeto Radix – Raiz do conhecimento*), e mais especificamente sobre os conhecimentos linguístico-gramaticais, pode-se perceber que há uma mescla de conteúdos

pertencentes à nomenclatura tradicional (prefixo, sufixo, tipos de orações, concordância etc.) e outros que parecem estar voltados para a proposta da prática da AL (variação linguística, coesão, intertextualidade etc.). A resenha mostra que os conteúdos linguísticos são trabalhados nas seções “Gramática no texto” e “A linguagem dos textos”; a julgar pelos nomes, pode-se inferir que a primeira faz um trabalho mais voltado para a metalinguagem, enquanto a segunda parece estar mais voltada para a prática da análise linguística.

A resenha do Guia separa em quatro sessões os tipos de conhecimentos a serem analisados, a saber: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Ao final da análise de cada um deles, a resenha apresenta o item *Capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção*, que faz uma síntese do que seriam os principais objetivos do LD no trabalho com esses conhecimentos. No caso específico do LD utilizado pela professora colaboradora de nossa pesquisa, mais precisamente na parte dos conhecimentos linguísticos, a resenha apresenta o seguinte esquema:

As capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção, entre outras, são:

- a) identificar mecanismos de coesão;
- b) reconhecer o uso de termos próprios da linguagem formal ou informal;
- c) observar, descrever e comparar aspectos da construção dos textos;
- d) identificar regras;
- e) construir conceitos, categorizar. (p. 128)

Observando as sentenças, percebe-se que de **a)** a **c)**, as capacidades a serem desenvolvidas estão pautadas na proposta da AL e nos itens **d)** e **e)** há uma proposta voltada para a prática de metalinguagem gramatical. Neste contexto, vemos reforçada a afirmação, exposta anteriormente, de que os conhecimentos linguísticos presentes no LD analisado consistem na mescla de uma abordagem voltada para os usos linguísticos com um viés mais tradicional.

Ao final da resenha, são apresentadas sugestões ao professor para o trabalho com o LD em sala, e, em relação aos conhecimentos linguísticos, a resenha orienta-o a atenuar a quantidade de conteúdos gramaticais, bem como evitar o uso excessivo de terminologias, o que indica que o LD em questão apresenta quantidade excessiva de trabalho com nomenclatura.

Como vimos, a resenha mostra que o LD utilizado pela professora apresenta uma significativa mescla de perspectivas, representada pela diversidade de abordagem no que concerne aos conteúdos de conhecimentos linguísticos. Isso nos leva a crer que a professora

não estava de todo equivocada ao afirmar que o livro não trabalha centrado em regras a serem decoradas. Porém, em outro momento, a resenha do PNLD elenca como ponto negativo do livro o uso de textos como pretexto para a prática de metalinguagem, o que parece ser ignorado pela professora. Assim, supomos que a docente não tenha um conhecimento efetivo sobre o que seja a prática de análise linguística, o que nos remonta à discussão feita no Capítulo I deste trabalho, que diz respeito ao fato de que, para se empreender uma real mudança no ensino de gramática, é imprescindível que o professor seja conhecedor das teorias linguísticas a esse respeito, do contrário continuará, como na maioria das vezes, a preocupar-se exclusivamente com a correção gramatical, como bem afirma Scherre (2005).

Dessa forma, o fato de o livro trabalhar gramática a partir de textos pode representar, para a docente, um trabalho contextualizado e de qualidade. Quando afirma categoricamente que a gramática é muito contextualizada e retirada de textos, a professora parece ver nisso um ponto positivo com relação ao trabalho com os conteúdos gramaticais; porém, o LD pode estar usando, em vários momentos, o texto como simples pretexto para trabalhar metalinguagem, como parece ser o caso do manual didático utilizado pela docente.

3.3 O Livro Didático

O LD analisado é dividido em oito módulos, nos quais estão distribuídos os doze capítulos que compreendem as seguintes seções: “Para começar”; “Hora do texto”; “Gramática no texto”; “A linguagem dos textos”; “Produzindo texto”.

3.3.1. Descrição dos capítulos

Para nossa exposição selecionamos os capítulos 3 e 5, presentes nos módulos 2 e 3, respectivamente. O capítulo 3 apresenta, de início, uma tirinha de Hagar; em seguida traz uma curiosidade sobre este autor, no subtítulo “Algo a mais”; logo após apresenta a seção “Para começar”, a qual traz algumas questões relacionadas ao tema que será trabalhado nas leituras do capítulo. Segue-se a isso a seção “Hora do texto” com o Texto I do capítulo, intitulado “Assalto”. Após o texto, há as subseções “Expressão oral”; “Expressão escrita” e “Estudo do vocabulário”. A primeira pede para que o aluno leia o texto silenciosamente e depois discuta com seus colegas a respeito deste. A segunda consiste em questões acerca do texto, uma nova nomenclatura para a já conhecida “Compreensão do Texto” presente em outras obras. Neste caso específico, as questões compreendem arguições relacionadas aos diferentes sentidos que algumas palavras ou expressões podem tomar em determinados contextos. Na terceira subseção, o LD continua trabalhando a questão das possibilidades semânticas das palavras.

Em seguida tem-se a seção “Gramática no texto”, a qual tem como tema principal “Fonemas e Letras”. É trabalhado de início um pequeno questionário, a fim de introduzir o tema anteriormente mencionado. Segue-se a isso a definição de *fonema* e *letra*, com o intuito de fazer com que o aluno conheça a distinção entre ambos. Depois disso, o LD traz, mais uma vez, uma curiosidade, no subtítulo “Algo a mais”, a respeito do tema tratado. O LD traz ainda alguns exemplos a fim de reforçar a distinção entre *fonema* e *letra* e usa como recurso metodológico, para facilitar o entendimento, a noção de dígrafo. Segue-se a isso um exercício de fixação. Logo após, tem-se a subseção “Para além do texto” que envolve alguns conhecimentos de mundo a respeito do tema tratado no Texto I do capítulo.

Passa-se então para a seção “Hora do texto”, a qual apresenta, de início, um texto base (Texto II do capítulo) a respeito do mesmo tema tratado na primeira leitura, “O assalto”. Logo após, traz mais uma vez a subseção “Expressão escrita”. Em seguida o LD traz a sessão “A linguagem dos textos”, a qual traz, inicialmente, algumas reflexões acerca das especificidades do texto oral, e da importância que este tem em nossas vidas. Seguem-se a isso algumas questões relacionadas à fala e à escrita. O LD traz ainda uma sugestão de pesquisa a respeito da oralidade e da escrita e mais um “Algo a mais” trazendo uma curiosidade sobre antigos escritos. O capítulo se encerra com a seção “Produzindo texto”, com uma proposta de produção relacionada ao tema trabalhado nas leituras do capítulo, seguida de uma sugestão de dinâmica entre grupos que consiste na troca, entre os alunos, dos textos produzidos por eles para uma posterior reescrita baseada nas sugestões feitas pelos colegas de sala.

O capítulo 5, segundo capítulo selecionado por nós, em sua maior parte se assemelha ao capítulo 3, o que nos levou a pensar uma descrição mais sucinta daquele. Temos, de início, uma ilustração, seguida da seção “Para começar”, contendo duas questões que iniciam a discussão acerca do tema a ser trabalhado na primeira leitura do capítulo. Passa-se então, para a seção “Hora do texto”, que abrange o Texto I do capítulo “Era dia de caçada”, as subseções “Expressão escrita”, “Estudo do vocabulário”, “Para além do texto”, a qual no capítulo anterior só aparecia após o exercício de fixação sobre gramática, e “Expressão oral”, finalizando a seção com um “Algo a mais”.

Em seguida tem-se a seção “Gramática no texto” que, assim como no capítulo 3, traz, de início, algumas questões relacionadas ao que será trabalhado no capítulo acerca dos conhecimentos linguísticos.

Neste capítulo, diferentemente do anterior, são trabalhados três conteúdos gramaticais, a saber *verbo*; *substantivos e pronomes*. No que concerne aos verbos, o LD apresenta as noções de ação, processo e estado, seguidos de algumas frases para exemplificá-los e de uma

definição do que vem a ser *verbo*. Fazendo um tipo de ligação entre os conteúdos, o LD trabalha, em seguida, os substantivos e pronomes. De início têm-se os conceitos de ambos, aos quais se seguem frases explicativas. Logo após, é apresentada uma subseção, inexistente no capítulo anterior, a respeito da influência que a língua falada pode exercer sobre a escrita, uma vez que as variações linguísticas podem acarretar uma mudança definitiva em algumas palavras, a exemplo do **Vossa Mercê**, que foi se modificando ao longo do tempo até se transformar somente em **você** (exemplo do LD). Seguem-se a isso a subseção “Atividades”, seguindo a mesma metodologia do capítulo anterior.

O capítulo em questão traz mais uma vez a seção “Hora do texto”, a qual compreende o Texto II “O enigma do soldado” e a subseção “Expressão escrita”, que é finalizada com um “Algo a mais”.

Em seguida, tem-se a seção “A linguagem dos textos”, tratando sobre a construção de narrativas (o narrador, a fala dos personagens, etc.), retomando o tema principal das leituras do capítulo. O capítulo é concluído, assim como o anterior, com a seção “Produzindo texto”, que compreende ainda duas subseções: “Exercitando a crítica” e “Registro: nossas histórias preferidas”.

3.3.2 Análise avaliativa

Nos dois capítulos aqui expostos, mais especificamente no que concerne ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, foco de nossa pesquisa, pudemos notar que na seção “Gramática no texto” faz-se, de início, uma abordagem um pouco mais reflexiva, no sentido de que não traz definições prontas, mas sim, procura fazer com que o aluno perceba o comportamento de determinadas palavras para, somente depois, saber qual a função que elas exercem dentro da língua. Isso pode ser percebido no questionário, presente nos dois capítulos descritos, que antecede o início do conteúdo linguístico-gramatical a ser trabalhado. Como mostra o exemplo 1, referente ao capítulo 5 do LD, no qual o conteúdo gramatical trabalhado, de início, é o verbo:

Gramática no texto

Leia uma passagem do texto:

"[...] E quando a corça-mulher dobrou os joelhos tentando arrancar a flecha, ele correu e a segurou, chamando homens e cães.

Levaram a corça para o castelo. Veio o médico, trataram do ferimento. Puseram a corça num quarto de porta trancada."



- 1 • É possível dizer que nessa passagem o narrador relata as ações dos personagens? Que palavras são responsáveis pela indicação dessas ações?
- 2 • Copie no caderno as palavras que indicam os personagens presentes nessa passagem.
- 3 • Copie no caderno as palavras que indicam lugares e coisas que compõem a cena.
- 4 • Qual é o nome do "ato ou efeito de ferir", nessa passagem?
- 5 • Como seria o nome do ato de:

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| • sofrer? | • visitar? | • partir? |
| • gritar? | • esperar? | • caçar? |

- 6 • Em:

"[...] **ele** correu e **a** segurou,"

A quem se referem as palavras destacadas?

(p.67)

Na primeira questão o aluno é levado a raciocinar a respeito de que palavras são responsáveis, no texto, por indicar as ações dos personagens. Esse exercício reflexivo predomina no restante do questionário, o que se configura como algo bem mais produtivo, no sentido de que, se fosse tomado o caminho inverso, ou seja, se o LD partisse primeiramente da definição de verbo, para somente depois partir para as questões, não iria ter o mesmo aproveitamento.

No entanto, o que se percebe depois, na subseção "Atividades", é que é feito, em sua maior parte, um trabalho puramente voltado para a metalinguagem, tomando os conhecimentos linguísticos sob uma vertente estritamente tradicional. No capítulo 5, por exemplo, essa prática fica bem explícita logo nas questões 1 e 2 desta subseção,

▶▶▶ ATIVIDADES

- 1 • Escreva em seu caderno todos os substantivos do parágrafo a seguir:

“Quando a corça acordou, já não era mais corça. Duas pernas só e compridas, um corpo branco. Tentou levantar, não conseguiu. O príncipe lhe deu a mão. Vieram as costureiras e a cobriram de roupas. Vieram os joalheiros e a cobriram de joias. Vieram os mestres de dança para ensinar-lhe a andar. Só não tinha a palavra. E o desejo de ser mulher.”

- 2 • Os verbos em destaque, no trecho a seguir, relacionam-se a substantivos e pronomes. Descubra-os. Para isso, basta formular perguntas ao verbo, como você pode observar neste exemplo: “O rei tinha três filhos”. **Quem** tinha três filhos? O **rei**. Isso mostra que o verbo **ter**, nessa frase, refere-se ao substantivo **rei**.

“O rei **tinha** três filhos. Quando caiu a noite, ele **mandou** o mais velho para o jardim. Mas, à meia-noite, o rapaz não **aguentou** de sono e **dormiu**. No dia seguinte estava faltando outra maçã.

(p.70)

Aqui podem ser encontrados dois pontos negativos. O primeiro diz respeito ao fato de ter sido retirado do texto um fragmento, que passou a constituir apenas um parágrafo desvinculado de seu contexto, responsável pela apreensão de seu sentido. O segundo consiste em ter-se utilizado o “texto como pretexto” (cf. Mendonça, 2006) apenas para a retirada dos substantivos nele existentes.

No capítulo 3, ainda na subseção “Atividades”, é possível perceber o exercício de fixação na sua forma mais tradicional.

▶▶▶ ATIVIDADES

- 1 • Forme novas palavras substituindo o fonema representado pela letra destacada por outro. Em seguida, escreva no caderno frases empregando essas palavras.

- | | |
|------------------|------------------|
| a) ca ixa | e) cu sto |
| b) ma r | f) lo go |
| c) lu nar | g) ti nha |
| d) ba ndo | h) ru a |

- 2 • Forme outras palavras intercalando um fonema entre os já existentes. Em seguida, escreva frases usando as palavras que você formou.

- | | |
|-------------------|--------------------|
| a) fe i ra | e) te mpo |
| b) ba nco | f) fa ca |
| c) fo ra | g) pe ga |
| d) vi rado | h) to cando |

- 3 • Forme palavras substituindo o fonema representado pela letra em destaque por outro e reescreva a frase.

- a) A palavra **lar** tem três letras.
b) A palavra **fato** tem quatro letras e quatro fonemas.

- 4 • Forme pares com as palavras a seguir, de modo que em cada par um mesmo fonema seja representado por letras diferentes.

espontânea – confuso – caixa –
exclamar – chamar – vezes

- 5 • As palavras a seguir foram extraídas do texto **Assalto**. Pronuncie-as em voz alta e, a seguir, escreva no caderno aquelas que apresentam dígrafo.

mulher – rua – exclamar – carrinho –
caixa – desceu – chefia – saque –
escapar – direção – vezes – mascarado

- 6 • Pronuncie em voz alta as palavras relacionadas a seguir e depois escreva no caderno aquelas que apresentam mais letras do que fonemas.

carro – chaveiro – aplauso – feira –
canto – fraco – ameixa – bolha –
quilo – assalto – planta – hoje –
sardinha – sombra – exceção – lucro –
rapto – sequestro – descobre –
táxi – queijo – habilidade

(p.42)

Estas questões mostram que o referido LD ainda traz muito da abordagem tradicional, no que concerne ao trabalho com os conteúdos linguísticos, uma vez que esse tipo de exercício é muito limitado e não parece ter a capacidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Na sessão “A linguagem dos textos” é feito um trabalho voltado para a reflexão sobre alguns aspectos imprescindíveis para a construção de textos. No capítulo 3, a referida seção traz dois textos base e, em seguida, algumas questões referentes ao tema tratado em ambos. A título de exemplificação, vejamos um dos textos:

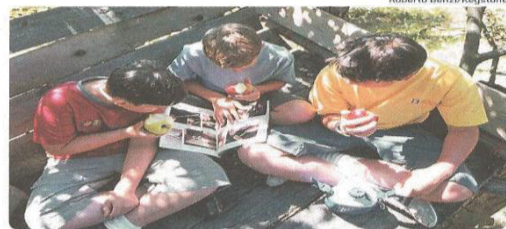
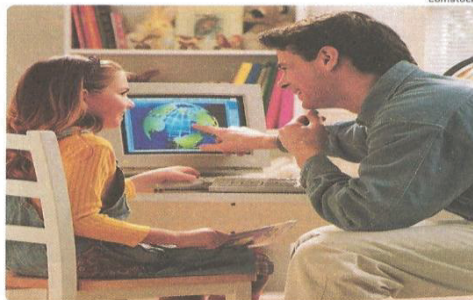
Também somos leitores e tempo todo

Em sociedade, dependemos uns dos outros para viver e para evoluir, seja do ponto de vista material ou emocional. Assim, quem vive em sociedade – como você – não pode se isolar: precisa estar bem integrado no mundo.

Para isso, o primeiro passo é nos informar, entender o mundo. Só depois de entendê-lo é que poderemos opinar sobre as coisas e tentar mudar o que consideramos errado.

Mas o mundo é tão complexo e há tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo! Para entendê-lo, precisamos observar tudo o que ocorre à nossa volta e, principalmente, ler, ler de tudo:

- textos informativos em jornais e revistas (eles nos dizem como o mundo é);
- textos argumentativos (neles, estão expressas opiniões sobre o que acontece no mundo);
- textos ficcionais, como romances e poemas, que são fruto da imaginação humana (eles nos apresentam um mundo fictício, imaginário, mas que nos faz refletir sobre o mundo real).



Lendo todos os tipos de texto, informamo-nos e nos educamos para ter nossas próprias ideias e opiniões sobre o mundo. Fazendo isso, desenvolvemos também a capacidade de produzir nossos textos. Assim, fica mais fácil transmitir nossas ideias e opiniões a nossos leitores ou ouvintes.

▶▶▶ ATIVIDADES

- 1 • Algumas sociedades são ágrafas, ou seja, não possuem um sistema de escrita. Você conhece algum povo ágrafo? Esse povo produz textos?
- 2 • Pense na sua história e na história da humanidade: o que veio primeiro, a fala ou a escrita?
- 3 • Por que a maior parte das sociedades valoriza tanto a palavra escrita? Dê sua opinião escrevendo um pequeno texto.

(p.45)

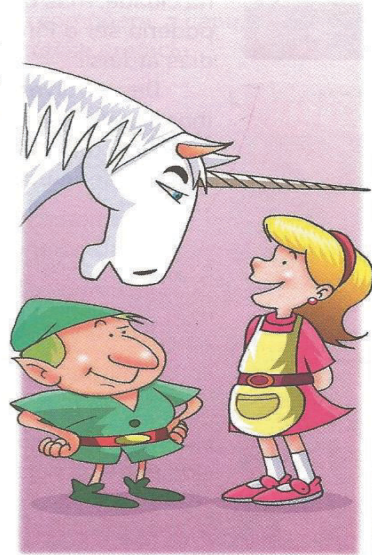
No capítulo 5, também é feito um trabalho mais relacionado aos sentidos que algumas palavras ou itens gramaticais podem exercer dentro do texto.

A linguagem dos textos

O narrador e as falas dos personagens

Leia a seguinte passagem do livro *Alice no País das Maravilhas, através do espelho e o que Alice encontrou lá*, de Lewis Carroll:

“– O que é... isso? ▲ – disse finalmente. ▲
 – Isso é uma criança! ▲ – disse Hagar pressurosamente. [...] ▲ – Nós a achamos hoje mesmo. É do tamanho natural e duas vezes mais verdadeira. ▲
 – Sempre pensei que fossem monstros fabulosos! ▲ – disse o Unicórnio. ▲ – Está viva? ▲
 – Isso fala ▲ – disse Hagar solenemente. ▲
 O Unicórnio contemplou Alice sonhadamente, e disse: ▲
 – Fala, criança. ▲
 Alice não pôde deixar de esboçar um sorriso enquanto dizia: ▲ – Sabe? Sempre pensei também que os Unicórnios fossem monstros fabulosos! Nunca tinha visto um antes! ▲
 – Está bem, agora que nos vimos um ao outro ▲ – disse o Unicórnio ▲ – se você acreditar em mim, acreditarei em você. Negócio fechado?” ▲



CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas, através do espelho e o que Alice encontrou lá*. 13. ed. São Paulo: Summus, 1980. p. 208-9.



Lewis Carroll, que tinha como nome verdadeiro Lutwidge Dodgson, nasceu em 27 de janeiro de 1832, na Inglaterra. Suas obras mais importantes são *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Através do espelho* (1872). Faleceu em 14 de julho de 1898.

- 1 • Copie a passagem do texto acima em seu caderno, utilizando uma cor diferente para cada voz. Sugestão:

• narrador: **vermelho** • Hagar: **verde** • Alice: **rosa** • Unicórnio: **azul**

- 2 • Observe o uso dos travessões no trecho acima. O que você percebeu?
 3 • Observe o uso da pontuação no final das frases. O que você percebeu?
 4 • Imagine que, depois de encontrar Alice, o Unicórnio encontrou a mulher do conto **O enigma do soldado**. Como poderia ser a conversa entre eles? Transcreva esse diálogo, sem se esquecer dos travessões e da pontuação, que representará as emoções de cada um.

(p. 75)

As questões trazem a reflexão sobre como itens de pontuação podem mudar o sentido do texto ou até mesmo expressar a emoção dos personagens. É interessante que os alunos percebam a importância de certos aspectos gramaticais, vendo algum sentido nisso.

No que diz respeito à variação linguística, a abordagem do livro ainda é muito tímida, uma vez que, como já fora exposto anteriormente, apenas em um dos capítulos analisados, há uma pequena nota falando sobre esse fenômeno e sua influência dentro da língua.

Essa abordagem feita pelo LD, nos referidos capítulos, acerca dos conhecimentos linguístico-gramaticais, parece confirmar a afirmação, presente na resenha do Guia do PNLD, e já exposta anteriormente, de que o LD analisado se constitui da mescla de uma abordagem reflexiva com um viés mais tradicional.

3.4 A abordagem da professora com relação ao ensino de gramática

Durante o período de observação pudemos perceber alguns aspectos que dizem respeito ao tratamento dado pela professora ao ensino de gramática que se fazem relevantes para chegarmos a algumas considerações a respeito de sua prática de ensino.

O primeiro ponto a ser notado diz respeito ao fato de que, durante todo o período de observações, e como já fora exposto no Capítulo II deste trabalho, a professora trabalhou apenas três conteúdos pertencentes aos conhecimentos linguístico-gramaticais. As demais aulas foram preenchidas com atividades de leitura, oralidade e projetos relativos a datas comemorativas. A postura da professora de trabalhar os conteúdos gramaticais em dias esporádicos, com uma considerável distância de tempo entre um conteúdo e outro, pode deixar implícito que a esses conhecimentos não está se dando a devida importância, ou mesmo que ela considere que o trabalho com leitura e escrita prescindia a prática de AL, ou que esta última subjaz as práticas anteriormente citadas, o que não procede, uma vez que os conhecimentos linguísticos devem estar a serviço das atividades de leitura/produção, porém não devem ser vistos como sendo iguais a estas últimas.

Outro aspecto relevante a ser notado está ligado ao fato de a docente em questão trabalhar os conteúdos gramaticais desvinculados das demais atividades realizadas em sala de aula, como as já citadas anteriormente. Isso pode levar a crer que a professora não tem conhecimento acerca das teorias linguísticas a respeito do ensino de língua portuguesa, que afirmam que não pode se conceber o ensino de gramática de forma heterogênea com relação aos demais conteúdos de língua portuguesa, uma vez que, retomando Mendonça (2006), um ensino de gramática pautado na prática de análise linguística deve buscar fazer uma reflexão sobre a língua, e esta só pode ser feita se estiver inserida em uma situação específica, que permita uma maior explanação acerca de determinados usos linguísticos, apreendidos apenas quando dentro de um contexto. Neste contexto, a autora afirma que

“[...] o fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical [...] o isolamento de unidades mínimas [...] é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num só texto só tem sentido

se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem [...] a análise pela análise não faz sentido [...]” (MENDONÇA, 2006, p.203)

Seguindo neste viés, temos ainda como ponto a ser visto o modo como a professora trata a variação linguística em sala de aula, tema muito discutido pelas teorias linguísticas, como vimos no decorrer deste trabalho, e que tem grande representatividade no âmbito da prática de AL, uma vez que permite abrir uma série de discussões a respeito de determinados usos linguísticos, possibilitando assim se iniciar uma reflexão a esse respeito que, se bem trabalhada, torna-se de grande valia, principalmente no âmbito da sala de aula, pois permite a formação de uma atmosfera de interação entre professor e aluno. Dessa forma o professor, retomando a ideia de Silva (2004), deve se mostrar ciente da problemática envolvendo a língua em nosso país para, a partir disso, viabilizar um ensino de gramática baseado nestas variedades, favorecendo, assim, a apreensão dos conteúdos linguísticos de forma menos impositiva.

O posicionamento verbal da professora a esse respeito foi, muitas vezes, de insatisfação acerca da escrita dos alunos, pois os advertia pelo fato de, pelo menos a maioria deles, escrever em uma linguagem muito informal, condizente com a linguagem falada. A professora tentou fazer com que eles entendessem que a língua escrita deve ser formal, feita de acordo com o que a gramática “ensina”. No entanto, em alguns momentos percebemos a “correção” de alguns usos feitos pelos alunos, a exemplo de um muito comum que consiste em usar a preposição “no” em vez de “ao” para reger o verbo *ir*, como em “Deixa eu ir *no* banheiro”. A professora, nestes casos, fazia uma “correção indireta”, um tipo muito comum de correção que consiste em repetir de forma “certa” o que outra pessoa proferiu de maneira “errada”, com o intuito de que esta perceba seu “erro”, porém, sem nenhum constrangimento. No entanto, essa tática é meio falha, no sentido de que, no caso específico do âmbito escolar, o aluno muitas vezes, e como foi na maioria dos casos que observamos, nem percebe que foi corrigido ou, o que é pior, fica ainda mais constrangido e não faz nenhum comentário a respeito. A professora, ao proceder desta forma, perde uma grande chance de abrir, com os alunos, uma discussão visando mostrar o porquê desta ocorrência e que ela tem sim um fundamento, do contrário, não se daria em grande número, como acontece de fato. Nesse contexto, é válido retomar a ideia de Silva (2004) a esse respeito. A autora propõe que

fugindo-se das posições exclusivas e extremistas que defendem o purismo linguístico, ou seja, a estrita observância de uma norma ideal prescrita por incertos

sabedores, ou o populismo linguístico que renega qualquer norma e admite qualquer uso linguístico como adequado a qualquer usuário, em qualquer situação de comunicação, deve-se defender (...) a possibilidade de conhecer, para poder escolher conscientemente, as formas de uso de sua língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer (...)" (SILVA, 2004, p. 34)

Diante disso, pudemos perceber que a professora, apesar de em alguns momentos se mostrar mais flexível diante das inadequações cometidas pelos alunos, trabalha, na maior parte do tempo, sob uma perspectiva mais tradicional, o que nos leva a supor que ela repete essa postura no que concerne também ao ensino de gramática. Essa atitude da professora com relação aos usos linguísticos dos alunos, não condiz com seu posicionamento verbal, durante a entrevista, a esse respeito, uma vez que ela afirma sempre refletir sobre essas questões com os alunos, para que estes não vejam as variações existentes na língua de forma preconceituosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho consistiu em analisar se os LDLP provavelmente sintonizados com a “virada pragmática no ensino de língua materna” (RANGEL, 2001, p. 8) influenciam na prática do professor de LP no que concerne ao trabalho com os conteúdos linguístico-gramaticais.

Após a coleta e análise dos dados obtidos, fundamentados pelas teorias aqui apresentadas, pudemos perceber que, apesar de haver uma mudança nos LDLP no que diz respeito ao tratamento com os conhecimentos gramaticais, ainda há muito o que se rever para que estas obras estejam efetivamente adequadas dentro do que objetiva a prática de AL.

No que tange à prática do professor acerca do ensino de gramática, é preciso mais do que uma reavaliação nos LD, principais suportes para a sua prática de ensino; é preciso, antes de tudo, que o próprio docente tenha conhecimento sobre as teorias linguísticas que envolvem o ensino de LP.

No caso específico da professora colaboradora de nossa pesquisa, mais especificamente com relação à suas aulas, ocorreu um fato inesperado, relatado no capítulo 3 deste trabalho, uma vez que o trabalho com os conhecimentos gramaticais foi mínimo, impossibilitando-nos de chegarmos a uma conclusão plausível sobre sua prática de ensino aliada à abordagem do LD, no que compete aos conhecimentos mencionados.

Diante disso, coube-nos utilizar como subsídio para fundamentar nossa análise, o apreendido em sala de aula a respeito da postura da docente em questão. Para tanto, valemos-nos dessa quase ausência de abordagem do conteúdo gramatical, observamos também o posicionamento verbal da professora no que compete à variação linguística e opomos esses dados às afirmações feitas por ela durante a entrevista.

A partir disso, concluímos que, ao que tudo indica, as mudanças empreendidas nos LDLP não são suficientes para modificar a prática do professor no que diz respeito à sua postura com relação ao ensino de gramática, que parece ainda se encontrar calcada em uma tradição milenar e sustentada pelo comodismo.

Acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir, mesmo que minimamente, para o início de uma reavaliação concreta no que diz respeito ao tratamento que está sendo dado, em sala de aula, aos conhecimentos linguístico-gramaticais, ou pelo menos incitar novas pesquisas dentro deste contexto, para que assim se possa instigar de fato uma mudança efetiva nesse quadro. A disponibilização deste trabalho à professora colaboradora de nossa pesquisa, bem como à escola onde ela leciona é algo imprescindível para que possa haver um possível

retorno a respeito das considerações expostas ao longo deste trabalho, o que é imperioso para que nossa pesquisa ganhe o seu real sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BUNZEN, Clécio dos Santos. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de Doutorado. Campinas, SP [s.n.], 2009.
- _____. *Gramática: passado, presente e futuro*. Curitiba: Aymarará, 2009.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006 [1987].
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 9-13.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- MOITA LOPES, L.P. da. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, L.P.M. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PERINI, Mário A. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. São Paulo: Lucerna, 2001. p. 7-14.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-190.
- SILVA, Francisco Eduardo Vieira da. *A virada linguística nas gramáticas pedagógicas de língua portuguesa: movimentos de ruptura com a tradição greco-romana*. Projeto de Doutorado em Linguística. PPGL, UFPE, Recife, 2011.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

TERRA, Ernani; e CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix: português, 6º ano*. São Paulo: Scipione, 2009.

TORMENA, Tayana de Alencar. *Política Linguística Implícita na virada do século XXI – O Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Brasília, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como costuma acontecer a escolha do livro didático de língua portuguesa na sua escola? Todos os professores de português do ensino fundamental se envolvem no processo de escolha? O Guia do Livro Didático, produzido pelo PNLD, costuma ser consultado?
2. Em relação ao Guia, como ele costuma circular entre os professores da escola? Você acha esse material importante no processo de escolha do livro didático de português? O Guia consegue passar para os professores uma impressão fiel dos livros didáticos apresentados? O que você acha da linguagem do Guia: é adequada ao professor, é de simples compreensão? Quais sugestões você daria aos elaboradores do Guia na tentativa de aperfeiçoá-lo?
3. O que você acha do livro didático que você utiliza nas aulas de português para o ensino fundamental? Em sua opinião, trata-se de um bom livro de português? Por quê? Quais são os principais pontos positivos e negativos do livro?
4. Como o livro didático lida com as questões envolvendo gramática/análise linguística? Os conteúdos gramaticais são trabalhados a partir de uma perspectiva predominantemente tradicional ou textual/discursiva? Quais são os conteúdos que o livro destaca e quais são os conteúdos que não são explorados de modo suficiente?
5. Você costuma utilizar o livro didático em sala de aula para o trabalho com quais eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade, gramática/análise linguística)?
6. Em se tratando do trabalho que você realiza com gramática, você se considera uma professora tradicional? Você acha importante o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa? Em sua opinião, quais são os tópicos gramaticais cuja abordagem é essencial nas aulas de português? Por quê?

ANEXO B
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

E: Bom eu queria conversar um pouco sobre o livro didático que a senhora adotou pra pra ensinar português no ensino fundamental (+) primeiro eu queria saber como é que costuma ser a escolha desse livro lá quando eles chegam (+) a senhora costuma usar o Guia do Livro Didático pra escolher o livro ou adota outro critério assim...

P: Eles deixam a editora eles mandam o representante deixar na escola.

E: O Guia

P: O Guia

E: Aí vocês escolhem a partir desse Guia?

P: É e às vezes tem reunião em Monteiro a gente vai pra escolha do livro.

E: pra chegar a um consenso

P: é x

E: [...] aí como é como é assim esse guia? O que que a senhora acha? Ele é bem elaborado tem uma linguagem clara pro professor ele passa realmente uma uma imagem fiel uma descrição fiel do que é o livro do que tem no livro ou não ou quando vocês olham no guia...

P:

(+) a Ática a Moderna (+) todas as editoras eles passam

Deixando quando é o ano de de escolher aí eles deixam os livros a gente olha bem conhece o livro...

E: o livro antes antes do Guia ou já vem (+)

P: não eles trazem o livro e trazem o Guia.

E: e é?

P: é.

E: então a escolha é feita tanto pelo Guia [como pelo próprio livro também.

P: [ou conhecendo o livro.

E: a partir de reuniões também né [que vocês fazem...

P: [É.

E: eh:: (+) e relação ao livro didático que a senhora tá adotando pra o ensino fundamental o que que a senhora acha? Ele é um bom livro (+) como [é que ele trabalha.

P: [sim...entre os que são apresentados a gente escolhe aquele que acha que vai (+) se adequar mais né a [a (+)

E: [qual o título do livro?

P: eh:: (+) deixa eu ver se eu lembro (+) Matrix (incerteza) deixa eu pegar ele aqui.

E: se se não tiver também num tem problema não.

P: tem não?

E: não não tem não depois eu também vou fazer outras perguntas a respeito do livro.
P: ah...

E: eh:: (+) assim quais os pontos e os possíveis pontos fracos desse livro assim em relação aos conteúdos a forma que ele traz os conteúdos ?

P: o que o que eu acho assim de dificuldade pra o aluno é que como esse livro a gente vive o nosso a a cultura nosso meio o aluno ele tá um pouco afastado desse da construção do livro e:: tem coisas que a gente é tenta explicar mais fo::ge ao conhecimento do aluno.

E: foge do contexto dele aqui né?

P: é a vivência dele o conhecimento dele e fica difícil pra ele...

E: como por exemplo assim os exemplos que são usados são coisas que eles aqui no Nordeste né?

P: exato as vezes são coisas que eles não não (+).

E: entendo...esse seria o ponto fraco?

P: é.

E: e no mais ele seria um bom livro um um...

P: é.

P: no mais seria né?

E: em relação aos conteúdos gramaticais como é que esse livro trabalha esses conteúdos? Ele parte de uma perspectiva mais tradicional que a gente já conhece analisando por exemplo pegando um trecho um fragmento de algum texto e depois retirando a frase pra os alunos analisarem gramaticalmente ou ele parte mais de uma perspectiva é da análise linguística que visa o texto como um todo o sentido?

P: A gramática hoje ela é MUITO contextualizada é MUITO retirada de texto.

E: Desse desse livro também ele trabalha com sentido tudo antes de trabalhar os conteúdos gramaticais?

P: É ele é tudo baseado em um texto num é num é aquela gramática que o aluno aprendia a GRAMÁTICA mas decorada num era mais (decida...)

E: eu sei como é (+) eh:: (+) quais são os conteúdos que ele mais destaca assim em relação a tudo o que ele mais destaca e o que ele deixa de dar tanta ênfase que a senhora acha que deveria dar mais? (+) ou ou não?

P: eu acho que eu eu eu eles hoje a preocupação é mais assim pra dar condições ao aluno de ser um pensante (+) acho que o livro ele tem essa preocupação.

E: crítico né?

P: é (+) o aluno hoje ele tem que pensar num é mais aquela história de decorar.

E: é... quando a senhora vai trabalhar com esse livro em sala de aula quais os conteúdos que a senhora mais utiliza o livro e outros que a senhora decide partir pra outras fontes pra explicar aos alunos? Produção textual oralidade leitura é (+) conteúdo gramatical... quais desses conteúdos a senhora prioriza mais o uso do livro e outros não prefere eh passar repassar o conteúdo de outra forma?

P: o que mais utiliza do livro?

E: é em em termos de gramática e análise linguística oralidade leitura e produção escrita assim quais desses conteúdos a senhora prioriza mais o uso do livro no ensino deles e outros não? (+) porque nem sempre eu acredito que nem sempre o livro o livro didático seja a única a única fonte né?

P: não não é...

E: na produção textual talvez... a senhora não use a que tá no livro...

P: é porque o livro é um auxílio assim né ele vai a gente vai é (+) usar o livro mais depois de acordo com o o é o que a gente tem que acompanhar do plano de curso (+) aí o que a gente pegou do plano de curso tem no livro? Tem... ótimo mas as vezes aquele mesmo aí durante a aula já surge uma fonte aí você vai buscar da internet aí vai eh:: pra outra fonte.

E: uhum...

E: [...] se a abordagem do livro às vezes é muito tradicional em termos de exercício quando tem um texto aí tem a compreensão do texto geralmente ela ela trabalha muito (+) por exemplo pega o texto e vamos analisar os pronomes que tem nesse texto sem se importar com o contexto como é que a senhora é costuma: (+) costuma agir nessas situações? Faz da forma como o livro tá dizendo ali ou procura não eu vou contextualizar mais eu vou fazer de outra forma pra fugir né...

P: tem que ser contextualizado.

E: aí como é que faz a senhora costuma pesquisar em internet outras coisas revistas...

P: é a gente eu procuro bem... mais a internet ou:: coisas do dia a dia o que eles podem tá adquirindo (+) a fontes que são são mais fáceis pra eles.

E: em relação ao ensino de gramática a senhora acha que ele fundamental e e em que sentido assim? Ele é fundamental o ensino de gramática mesmo a gramática pura as as regras essas coisas né? E porque seria assim importante que eles tem que aprender? Porque hoje essa discussão é muito grande em cima disso num é? Por que tem que ensinar interpretação de texto e tal mas é geralmente em concursos em vestibulares em concursos geralmente o que é muito exigido ainda alguns concursos exigem essas regras outros não outras provas como o vestibular e o ENEM partem mais pra interpretação de texto. Mas assim mesmo a senhora acredita que o conteúdo gramatical ele deve ser ensinado?

P: com certeza porque:: é a nossa língua né? Tem que ter esse conhecimento esse domínio.

E: quais os conteúdos gramaticais assim que a senhora acha que são imprescindíveis assim pra o ensino da língua portuguesa? Bem no geral assim o que vier na sua cabeça me::nte que a senhora também costuma ensinar que não pode passar sem?

P: sem o domínio né?

E: é.

P: eh:: a formação de palavras é muito importante.

E: formação de palavras?

P: num é?

E: é.

P: eu acho importantíssimo (+) mas eu acho muito muito o que é necessário o que eles pedem o que a gramática tá:: sempre colocando pra cada disciplina é muito necessário é muito importante eles num tem um isso aqui é desnecessário não é eu acho que... e o tempo (subida)

também muita coisa a gente deixa de mostrar cada ano (+) porque o sexto ano num vê tudo que:: tem que dominar o sétimo vem aí fica alguma coisa sem ver aí por conta disso o alunado tá deixando de:: ficando com dificuldade por isso.

E: mas quando passa pra o outro ano porque pelo menos quando quando eu estudava quando quando a gente passava da sexta do sétimo ano pra o oitavo ano continuava os conteúdos que que a gente ficou sem ver na na série anterior aí fica atrasando...dessa forma vocês tão usando mais esse sistema esse critério. Quando acaba o ano aquele livro didático não vai servir pras série seguinte não é?

P: não pra mim.

E: é realmente realmente num tem lógica porque só vai atrasando mais vai virando uma bola de neve né? É:: (0.17) os alunos quando a senhora busca é é:: partir mais pra pra interação com os alunos partir pra uma forma diferenciada mesmo de não de não tá analisando os conteúdos gramaticais no quadro em frases soltas como é que eles como é que eles é:: veem isso como é que eles agem em relação a isso: Eles tem uma boa resposta ou eles acham que que seria melhor mesmo daquela forma.

P: olhe o problema todinho hoje que eu acho na escola tá sendo o aluno.

E: o aluno? Porque ele assim o professor vai buscar outras formas de ensinar e o aluno num num...

P: a dificuldade de ensinar tá sendo levar esse aluno a interagir.

E: interagir (+) é realmente.

P: olhe é é a dificuldade principal porque eu acho que se o alunado fosse pra escola pra realmente aí às vezes eu fico muito decepcionada fico lá triste aborrecida mal sem saber o que fazer me achando culpada... desmotiva né?

P: as vezes eu fico lá pensando será que a culpa é minha? (+) Porque aquela turma quando tem aquela maioria porque são é a minoria que:: realmente contribui que interage que lhe ajuda que faz você DAR a sua aula é uma minoria a maioria fica conversando com nada que não tem a ver é com celular na mão é:: não tá nem aí só quer unicamente ter o o que o professor passou lá no caderno pra no dia pedir uma prova pesquisada pra pedir que o professor faça uma trabalho e e ele deixa de aprender aí...

E: e a culpa sempre acaba recaindo pro professor né?

P: exatamente.

E: tanto a cobrança da escola a cobrança dos pais dos alunos muitas vezes os próprios alunos colocam a culpa no professor. Acabam dizendo é:: porque não não sabe repassar né mas não procura refletir porque que não tá acontecendo porque que não tá dando certo.

P: é.

E: é:: muito se tem falado hoje em dia a respeito de ensinar na escola até teve aquela problemática inteira envolvendo aquele livro. O livro que foi aprovado pelo MEC que era pra passar pros alunos que existiam as variações que deviam ser respeitadas. Como é que a senhora vê isso assim hoje hoje como professora de português do ensino fundamental. A senhora acha importante mesmo mostrar pra os alunos ó que existem diferentes formas entendeu? Do que só a gramática normativa diz... que elas devem ser respeitadas e que em alguns momentos você deve priorizar...

P: eu acho importante né assim... porque o aluno num é porque ele tem um modo de falar na nossa região na nossa cultura tem um jeito de falar que esse aluno que essa pessoa vai tá errada.

E: aí a senhora vai e fala ó ele fala dessa fo::rma porque assi::m ele vive em tal região.

P: EXATAMENTE eu falo demais pra eles respeitarem tem que existir o respeito. Agora você tem que ter consciência do que tá lá a gramática tá pedindo. A normativa a formal é essa mas se ele tá falando desse jeito é compreensível.

E: num é dizer que aquilo ali vai tá... aí aí eles vem perguntar porque aluno tem muito dessas coisas ele é um extremo ou outro: e o que é que tá certo na na verdade? É isso que tá certo ou é isso? Diga uma coisa ou outra. A senhora diz que uma coisa tá certa e o que é errado a senhora diz que tá certo também. Aí como é que a senhora fala? Nã::o aí vai explicar: nã::o é que se::ja certo ou que num seja errado não é não é um extremo não são coisas que se excluem. Como é eles já fizeram esse tipo de pergunta já?

P: já eles fazem eles ignoram eles acham um absurdo agente em que já já tá ali pra orientar porque realmente esse esse meio de formação pra eles tenta fazer contribuindo pra formação deles.

E: e é porque eles mesmos fazem o uso né dessas o [utras variações.

P: [é verdade.

E: e muitas vezes não aceitam. E se eles chegarem em casa e disserem aos pais que o professor tá ensinando isso na escola muitas vezes eles dizem: não é pra ensinar a gramática? Vocês não vão pra escola pra aprender a falar e escrever bem né?

P: é verdade. E as vezes o aluno tem um meio em casa totalmente é:: desinformado aí atrapalha mais ainda né? Porque se agente tem uma dificuldade grande com o aluno mais aí aqui em Ouro Velho a gente conhece todo mundo né sabe de onde vem aí fica mais complicado porque tem família que realmente não contribui.

E:é realmente (+) então acho que eu acho que

P: eu/ sinto DEMAIS um professor não ser reconhecido como uma profissão bem importante porque não é o professor não é tido como um profissional é que seja importante que...

E: eu/ não consigo entender porque porque todo profissional tem que passar pelas mãos de um professor e é tão desvalorizado assim. Um engenheiro ele tem que passar pelas mãos de um [professor.

P: [você fala um engenheiro um médico agora um professor é o que? Um professor ((risos))

E: ah eu não quero ser professor um professor... ah você vai dar aula àqueles alunos e esses alunos não querem na::da e tal mas...

P: e justamente que é o que o professor devia ser mais valorizado é que não tem um lado pior do que lidar com gente.

E: pois é e não é né

P: você/ (subida) você como no seu caso você é uma menina você tem várias opções pra pra tá escolhendo pra sua vida e você escolher ser professora. COMO é que que você imagina? Aí você vê sua escolha não sendo tão bem vista por ninguém não é?

E: é. Isso deve partir de políticas governamentais e de tudo eu eu não sei realmente porque porque que acontece isso com a profissão de docente realmente.

P: aí o que ensinam o que passam pra gente é que o o poder os políticos eles não querem formar pessoas pensantes né? E por isso que não valorizam tanto o conhecimento. A escola fica sempre só pra fazer votar é antigamente hoje já não é tanto assim mais.

e: porque eles não querem formar por conta dos próprios interesses deles né? Formar pessoas críticas da sociedade que vivem e vão criticar quem? As pessoas que são né que estão no poder.

P: olhe eu acho uma coisa absurda nessas escolas aqui em Ouro Velho um diretor dizer a um professor o diretor dizer ao professor que não pode falar em política na sala. Isso não é um absurdo?

E: é deveria haver porque...

P: e o lugar de se conversar em política é na sala de aula eu acho. Não é?

E: realmente não pode...

P: porque eu acho a pessoa tem que ser um verdadeiro cidadão uma pessoa uma que saiba ser não não pode e se...

E: se o papel da escola é formar cidadãos críticos é:: vamos dizer assim na linguagem através da linguagem ele também deve ser crítico em relação aos fatores sociais da sociedade que ele que ele vive né:

P: é.

E: e não é assim que acontece.

P: aí a gente vive uma situação dessa e ser professor hoje eu vejo assim é muito difícil.

O aluno a gente tá vivendo uma crise as vezes eu assisto jornal e eu fico até mais aliviada quando eu vejo que é (sinalizando com a mão).

E: geral.

P: GERAL é geral. Tem que haver um meio de de mudar.

E: é muito desmotivante.

P: e a escola pública principalmente. Eu não sei porque eu não lido com a particular mas a pública é (incompreensível).

E: a escola pública também porque tem todo um jogo de de fatores envolvidos né? O governo os interesses próprios os governantes tudo isso né? É muito desmotivante sobretudo pra gente que tá concluindo a graduação agora a licenciatura a gente pensar em ver essa realidade que a gente vai entrar nessa da forma como tá e a gente vai entrar e a gente vai ter que se virar vai ter que lidar com a situação.

P: mas como vocês estão chegando agora são gente jovem e eu acho que tem uma esperança ainda.

E: e muitas vezes na prática não é como a gente vê né? Como a gente pensa. Na teoria as vezes diz que vai mudar que vai revolucionar mas quando chega lá tem uma série de coisas que atrapalham pra isso né? Como a senhora tava falando tem a questão dos alunos receberem essas mudanças essa forma diferente. Tem a a escola também né? Porque como é feito assim? Eles montam uma grade curricular na escola lá juntamente com os professores e isso tem que ser seguido daquela forma?

P: é porque a gente recebe a gente tem que (tomar) o plano de curso né do ano. E já a gente faz baseado naquele livro que a gente adotou.

E: uhum.

P: é em cima daquele livro que a gente vai fazer o plano de curso.

ANEXO C
QUESTIONÁRIO BÁSICO

1. Escolaridade:

2. Universidade/Faculdade em que estudou:

3. Escola(s) em que trabalha:

4. Série(s) em que trabalha:

5. Disciplina(s) que ministra:

6. Tempo de docência em língua portuguesa:

7. Tempo de docência na escola pesquisada:

8. Livro didático de português de ensino fundamental utilizado na escola pesquisada:
