

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

**DÉBORA GOMES MUNIZ IKER**

**O ENSINO DA GRAMÁTICA**  
**POR MEIO DE TEXTOS E ATIVIDADES EPILOQUÍSTICAS**

**SÃO PAULO**

**2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

**DÉBORA GOMES MUNIZ IKER**

**O ENSINO DA GRAMÁTICA**  
**POR MEIO DE TEXTOS E ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS**

Monografia exigida pelo curso de Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos

**SÃO PAULO**

**2013**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tudo.

A minha mãe, pela força e dedicação.

A meu pai, que ficaria feliz em ver este trabalho, pelo exemplo de uma vida.

A meu marido, pela tolerância e paciência comigo.

A Profa. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, pelo olhar objetivo e precisa orientação.

A todos os professores da PUC que me orientaram em mais esta etapa de vida.

A que se chega afinal? Ao fato de que não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem; pelo contrário, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, pois a língua é um sistema eminentemente variável.

**Maria Helena de Moura Neves (2004)**

## RESUMO

Iniciamos este trabalho apresentando brevemente dois pontos importantes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Em seguida, apresentamos os principais estudos, baseados na Linguística Textual, relacionados ao uso das atividades epilinguísticas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes desse ciclo. Logo, partimos para a análise de material didático a partir de dois capítulos de dois manuais de Língua Portuguesa, editados pela editora FTD, sendo: *Entre palavras – nova edição*, de Mauro Ferreira (2006) e *Ponto de encontro*, de Marco Antonio Hailer, Maria Izabel Massoni e Solange Aranha (2009). Ambos os volumes são voltados para o ensino de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental II, e os capítulos escolhidos tem em comum o estudo do substantivo, devido a sua importância na construção do sentido do texto. Com base nestes dois manuais, verificaremos se as diretrizes sugeridas pelos PCN se somam às teorias apresentadas para a construção de manuais que privilegiem o uso de textos e atividades reflexivas para o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** atividades epilinguísticas, gramática reflexiva, ensino de língua portuguesa, competência comunicativa, linguística textual.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 – Os Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino de Língua Portuguesa .....	3
1.1. Ensino de Língua Portuguesa: reflexão sobre a linguagem.....	3
1.2. Práticas de análise linguística.....	4
Capítulo 2 – O ensino de gramática e as teorias disponíveis para a sua revonação.....	6
2.1. Como se ensina e como se deveria ensinar Língua Portuguesa ..	6
2.2. As gramáticas que devem (deveriam) fazer parte do ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa.....	14
Capítulo 3 – As atividades epilinguísticas .....	17
Capítulo 4 – Análise de livros didáticos.....	19
4.1. Critérios para a análise do material selecionado .....	19
4.1.1. As concepções de língua e linguagem das obras.....	20
4.2. O uso do texto/gênero textual para o ensino de gramática .....	28
4.3. O ensino de gramática por meio de atividades epilinguísticas.....	32
4.3.1. Análise dos exercícios de gramática na Obra 1.....	33
4.3.2. Análise dos exercícios de gramática na Obra 2.....	37
Capítulo 5 – Considerações finais.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	45
ANEXO I.....	47
ANEXO II.....	48
ANEXO III.....	49
ANEXO IV .....	50

## INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como objetivo a análise de materiais didáticos. O recorte selecionado para tal análise vem descrito em seu título – *O ensino de gramática por meio de textos e atividades epilinguísticas*. Acreditamos que seja necessária a apresentação de material teórico que permita ao leitor, sem a necessidade de recorrer a outras obras, a compreensão total desta análise.

Grande parte do alunado, ainda hoje, termina seus estudos básicos sem alcançar uma produção textual satisfatória, ou seja, o aluno não revela um aprendizado consistente do uso da língua em seus variados contextos sociais. Este resultado é o que motiva esta análise, que pretende verificar como se pensa e se produz o livro didático, se ele está voltado aos preceitos dos PCN, inteiramente pensados para o ensino-aprendizagem da língua por um processo de reflexão sobre o seu uso, sobre as suas variantes linguísticas, sobre a produção de textos socialmente constituídos.

No capítulo 1, apresentamos dois aspectos encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram os grandes motivadores para a reflexão a respeito do modo como os materiais didáticos orientam o trabalho do professor e tentam garantir ao aluno sua competência comunicativa.

Os capítulos 2 e 3, a nosso ver, chegam a ser mais complexos que a análise propriamente dita. A abundância de reflexões a respeito do tema nos obrigou a traçar um caminho talvez um pouco extenso, mas importante para o que tínhamos em mente, ou seja, que a leitura desta monografia garantisse por si só a compreensão da análise e apresentasse, também, um conteúdo teórico que fosse propulsor de uma busca por novas maneiras de ensinar gramática. Assim, no capítulo 2, tratamos do ensino de gramática e das teorias disponíveis para sua renovação; tentamos criar um trajeto que apresentasse de maneira sintética: a) as visões a respeito de como se ensina gramática atualmente e das gramáticas disponíveis para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula; b) a justificativa dos autores para o que acreditam ser um problema - o ensino da gramática normativa como única forma de ensinar gramática; c) as propostas apresentadas pelos autores para uma renovação no ensino; d) o ensino/aprendizagem de língua materna por meio de gramática/texto; e)

proposta de um dos autores para pensar o desenvolvimento de material didático. Reservamos o capítulo 3 para refletir sobre os conceitos de atividades epilinguísticas.

Com isto, imaginamos que o leitor estará munido de informações para compreender a análise e, mais que isso, para aqueles que ainda não o fizeram, vislumbrar novas formas para conduzir seus alunos pelo caminho da aprendizagem, a partir de uma amostragem da teoria disponível hoje para atingir este objetivo.

Partimos, então, no capítulo 4, para a análise do material selecionado, segundo critérios que estarão explicitados logo no seu início, mas que introduzimos aqui de maneira resumida. A análise pretende 1) verificar a base teórica apresentada em cada um dos manuais e sua visão com respeito aos conceitos de língua, linguagem e gramática; 2) verificar qual é o papel do texto/gênero textual para a consolidação do aprendizado de língua; 3) verificar como são desenvolvidos os exercícios e se eles contemplam atividades de reflexão sobre a língua e seu uso, com base em gramática e linguística textuais, além de verificar a quantidade de atividades metalinguísticas propostas e se elas superam a quantidade de exercícios pensados para reflexão sobre a língua. Para esta verificação, utilizaremos o estudo do *substantivo*, tópico gramatical presente nos dois capítulos selecionados.

No capítulo 5, apresentaremos nossas conclusões e uma breve reflexão a respeito do que imaginamos, por meio das teorias apresentadas, deva ser o papel do professor de língua materna.

## **CAPÍTULO 1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país e têm como objetivo garantir a todo estudante brasileiro, mesmo de locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir de um conjunto de conhecimentos reconhecidos como imprescindíveis para o exercício da cidadania.

É conhecido o seu caráter de orientação, não de legislação. Cabe fazer uso desse material como referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática de ensino, de acordo com as diferentes necessidades de cada região.

Interessa-nos apresentar aspectos presentes especificamente no conteúdo destinado ao ensino de Língua Portuguesa voltado ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que servirão de base para argumentos que serão apresentados no desenvolvimento deste trabalho.

### **1.1. Ensino de Língua Portuguesa: reflexão sobre a linguagem**

O documento apresenta como objetivo a ampliação progressiva da competência discursiva do aluno. Explica *competência discursiva* tomando como base a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. A prática em sala de aula de atividades de escuta, leitura e produção de textos, orais e escritos, deve permitir e proporcionar ao aluno o desenvolvimento desta competência, por meio da análise e reflexão dos vários aspectos envolvidos nestas atividades.

Um dos aspectos mais importantes dos PCN para o desenvolvimento desta monografia aparece no seguinte trecho:

“Deve-se ter em mente que tal ampliação **não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical**. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, **realizar uma atividade de natureza reflexiva**, uma atividade de análise linguística, supõe o planejamento de

situações didáticas que possibilitem a reflexão [...]. A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...]. É a partir do que os alunos conseguem **intuir** nesse trabalho **epilinguístico**, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, **registrando e organizando essas intuições**: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes **conhecimentos construídos**.” (grifos nossos) (PCN; pág. 27-8).

Os destaques feitos no trecho acima explicitam a importância da reflexão sobre a linguagem que o aluno deve ser levado a fazer. Os exercícios de sistematização gramatical, tão mal recebido pelos estudantes e desprovidos de um caráter significativo, dependendo da maneira que são aplicados, deveriam passar a um segundo momento e surgir naturalmente após um processo de reflexão. Desta forma, após assimilação desse processo, a classificação, a nomeação, as regras não seriam apenas decoradas, e sim compreendidas como um fato linguístico, garantindo, assim, o seu uso consciente.

Hoje, e desde há muito tempo, tenta-se fazer o contrário: partir da regra para chegar à compreensão do uso, sistema comprovadamente ineficiente. Antunes afirma que “um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso” (pág. 53), o que explica a incompetência na produção e compreensão de textos que os nossos alunos apresentam ao deixarem os bancos escolares. As ideias da autora serão apresentadas mais amplamente no capítulo 3.

Então, não devemos ensinar gramática? As normas não têm mais um papel importante na escola? Vejamos o que dizem os PCN sobre isso.

## **1.2. Práticas de análise linguística**

Os PCN deixam claro que, além da escuta, leitura, produção de textos e das atividades de reflexão (epilinguísticas), são importantes também as atividades de sistematização (metalinguísticas) “que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas” (pág. 78).

Portanto, há, sim, espaço para classificação, normas e regras no ambiente de aprendizagem, segundo estes orientadores educacionais. O grande desafio é não tê-las como principal articulador dos instrumentos de ensino de Língua Portuguesa, mas como consequência de um processo que envolva a análise do uso da língua e reflexão sobre este uso para, então, inferir e sistematizar sobre ela.

Os PCN reúnem um material rico em informações e poderíamos explorá-los muito mais. No entanto, estes eram os dois aspectos importantes, que gostaríamos de destacar e que conversarão ao longo deste trabalho com estudos e reflexões a respeito do ensino de Língua Portuguesa nos dias de hoje, presentes nas teorias que passamos a apresentar no capítulo que segue.

## **CAPÍTULO 2 – O ensino da gramática e as teorias disponíveis para a sua renovação**

Muito se tem estudado sobre os caminhos que o ensino de língua materna tem tomado. Muitas produções, muitas reflexões, muitas orientações. Os professores têm a sua disposição material suficiente para garantir que desenvolvam com seus alunos um ensino de ponta; têm, também, a sua disposição, um material que garantiria que seus alunos terminassem seus estudos finamente capacitados a produção dos mais diversos textos da maneira mais competente possível. Também os autores de livros didáticos têm, a sua disposição, este material. Até que ponto professores e autores têm-se apropriado deste conhecimento disponível e os têm aplicado em suas aulas e produtos?

A partir deste momento, apresentamos as reflexões de alguns teóricos sobre este tema, e o nosso trabalho será, após esta exposição, verificar, em dois exemplos, se o material produzido por eles, somado às orientações dos PCN, tem feito a diferença na produção de manuais de ensino de língua materna.

### **2.1. Como se ensina e como se deveria ensinar Língua Portuguesa**

Cada qual com sua leitura, todos os teóricos que serviram de base para esta reflexão concordam que o ensino de gramática, hoje, não leva em conta os aspectos direcionadores dos PCN, e a gramática normativa, principalmente em seu aspecto de classificar e nomear palavras e estruturas, segue sendo o principal orientador das aulas de língua materna, apesar das diferentes gramáticas à disposição dos professores.

Os PCN, que levam em consideração a concepção interacionista da linguagem, na qual a língua é concebida como um sistema de práticas cognitivas, suscetível de mudanças, por ser flexível, dinâmica, heterogênea, prega que aprender língua vai muito além da gramática normativa e exige “apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCN; pág. 20). Ao contrário, a gramática normativa utiliza frases isoladas,

descontextualizadas, muitas vezes deslocadas do uso corrente, para impor um uso formal que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade do aprendente. Um exemplo desta postura são as atividades de metalinguagem.

Começemos por esta colocação de Antunes (2007):

“[...] salientamos o grande engano de pensar que vasculhar nomenclatura é estudar gramática [...]. É evidente que a concentração do ensino de gramática em tópicos de sua nomenclatura não pode ser vista como o único fator responsável pelos problemas do ensino de línguas. Mas, é evidente também que esse tratamento tem tido um peso muito grande, pois propiciou uma visão superficial do ensino de língua além de ter tirado a oportunidade de que outras questões – como aquelas concernentes à ampliação do léxico e à composição de textos coesos, relevantes e coerentes – sejam devidamente exploradas. O tempo que é investido em análises de reconhecimento das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de textos. Como é que as pessoas ainda não perceberam o quanto é estéril restringir-se a *exercícios de dar* nomes às coisas da língua?! (pág. 125-6).

Embora afirme que a atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua (NEVES in ANTUNES, pág. 79), Antunes acredita que a exploração da terminologia nas séries iniciais tenha pouca importância; deveria ser um momento dedicado aos primeiros contatos com as reflexões sobre a linguagem, despertando nos estudantes o encantamento pelo potencial de atuação e de interação assegurado pelo uso da linguagem, literária ou não (pág. 82). Saber gramática não tem nenhuma serventia fora das atividades de comunicação, de interação, seja ela oral ou escrita. As atividades de ensino não podem (e não devem) concentrar-se no estudo da gramática normativa (mesmo porque não existe somente esta gramática). É importante enxergar a língua para além dela. Por exemplo, o estudo de tipologia textual, coesão e coerência são fundamentais para uma boa produção escrita ou oral.

Ensinar uma língua, seja materna ou estrangeira, vai além de nomenclatura e classificação gramatical. Deve-se construir o ensino da língua, desde a educação infantil até o ensino médio, a partir do que é relevante aprender. As normas textuais e sociais do uso da língua devem ser conhecidas

pelo aprendiz, partindo-se do conhecimento que ele já traz consigo ao chegar à escola, do que ele já sabe, para aquilo que ele precisa saber, privilegiando a dimensão integral, social e coletiva do desenvolvimento comunicativo a ser alcançado (pág. 81). É a *gramática internalizada* apresentada por Travaglia (2009) e Possenti (2012), sobre a qual falaremos adiante.

A língua excede (e muito) a gramática; saber gramática não é suficiente para se conseguir ler e escrever competentemente os diferentes gêneros textuais, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. Quando aqui dizemos *gramática*, sem nenhum qualificativo, estamos nos referindo à gramática normativa. Aliás, é em regras e normas que a maioria das pessoas pensa quando houve a palavra *gramática*.

A gramática normativa está diretamente relacionada às questões metalinguísticas. Segundo os teóricos que embasam este trabalho, as atividades metalinguísticas deveriam vir em um segundo momento, para facilitar as reflexões sobre a língua em estágios mais adiantados e também para compor o saber enciclopédico dos estudantes ao longo dos estudos. Seria uma competência a mais nos estudos analíticos da língua. Antunes (*op. cit*) destaca a importância de se utilizar o espaço da aula para atividades de escrita, refacção, discussão e leitura, burilando e tornando este processo cada vez mais sofisticado.

Reforçando o que foi dito acima, o aluno chega à escola com um saber que deve ser valorizado e utilizado como base de sua evolução linguística. Aquilo que traz consigo não pode ser desprezado, como se não tivesse nenhuma importância, mesmo porque, como veremos adiante, o aluno traz a sua variante, que deve ser valorizada e somada ao conjunto de outras variantes que o aluno deve chegar a dominar, principalmente a padrão. Saber gramática normativa não é o fator primordial para que o aluno se torne um falante-escritor competente; ao contrário, ela afunila os saberes que o aluno pode ter com relação à linguagem, ao invés de ampliá-los. A importância de apresentar ao aprendiz questões de **variação linguística** é uma das preocupações da autora, já que a ciência linguística defende que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso.

Uma abordagem contextualizada faz aparecer a variação natural da língua. Já o uso de frases isoladas para ensino de língua, de forma

descontextualizada, deixa a impressão de que a língua é uniforme. A língua contextualizada inclui pessoas, inclui sujeitos, dando espaço para diferentes normas, para as variações. Trabalhar dessa maneira com o ensino, garante ao aprendiz uma capacidade maior de compreensão dos diferentes registros da língua – do formal ao informal – tornando-o um usuário cada vez mais competente e conhecedor dos mecanismos inerentes à linguagem, ou seja, mais capacitado linguisticamente.

Expor o aluno a textos que apresentem diversidade de modalidades de uso da língua (textos orais e escritos), diversidade de normas (nacional, regional), de registro, de suportes, de funções (literários e não literários), de tipos (narrativo, descritivo etc.), faz com que a sua competência comunicativa seja ampliada, mas usar o texto como objeto de ensino de gramática é uma questão delicada. A autora apresenta um exemplo (*Comunhão*, de Milton Nascimento) em que os exercícios propostos utilizaram o texto para que se destacassem os substantivos, adjetivos, não havendo atenção ao sentido do poema, não havendo exploração dos elementos que o tornam um texto poético. “Nenhum leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que o valham” (pág. 127).

Com relação à autoria de livro didático, ponto importante deste estudo, Antunes acredita que optar por uma das novas visões da linguística, sobretudo aquelas decorrentes do desenvolvimento da linguística de texto – em uma abordagem sociinteracionista e cognitiva – e da sociolinguística, obriga o autor a repensar o funcionamento da língua e a forma de desenvolver o seu programa de ensino. Assim, “passam a ter prioridade conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas que privilegiem a dimensão mais ampla e mais funcional da linguagem” (pág. 146); esta visão aparecerá em atividades que trabalhem:

- A compreensão e análise de textos orais e escritos;
- A convivência com o patrimônio literário da região e do país;
- A reflexão e debate em torno de temas que põem em relação as variedades linguísticas e a realidade social e política do país;

- A elaboração de textos orais e escritos, de diferentes gêneros, de diferentes registros e finalidades, com ênfase nos procedimentos de planejamento e de revisão.

Promove-se, assim, “a ampliação de todas as competências linguísticas que a atividade verbal prevê” (pág. 147), propiciando ao usuário-aprendiz a leitura e compreensão de um texto de qualquer tipo ou gênero; a interação em público em contextos formais e informais, como falante ou como ouvinte; a expressão por escrito de forma coesa e coerente, de acordo com a situação que se apresente; o aproveitamento competente das produções literárias ao desenvolver a capacidade de compreendê-las; formular relações entre as informações de textos verbais com outras expressas em outras linguagens.

Reafirmamos, então, que Antunes não acredita no ensino de gramática pensado somente em nomenclatura e classificação de unidades linguísticas, em exploração de regras de norma culta. A correção, a base em erro/acerto seria substituída pela exploração, pela investigação, pela pesquisa. O papel do professor (e do livro didático) passa a ser o de estimular o gosto pela descoberta autônoma, pelo prazer de explorar a linguagem e suas possibilidades e as questões do texto falado e escrito seriam valorizadas, como sugerem hoje os Parâmetros Curriculares Nacionais; as classes gramaticais, por exemplo, entrariam em um programa mais avançado como elementos componentes do texto.

Na mesma direção de Antunes segue Travaglia (2009), que parte de uma explanação didática e chega a uma proposta concreta para o ensino de gramática. É interessante colocar que ambos os autores julgam de maior importância o desenvolvimento no aluno da **competência comunicativa**, mas este explicita de forma mais aprofundada este conceito.

O autor acredita em um ensino de língua materna que garanta ao usuário da língua em todas as suas modalidades (falante, escritor/ouvinte, leitor) a **competência comunicativa**, sendo esta “a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação [...] entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação” (pág. 17), ou seja, um ensino de gramática pertinente para a vida das pessoas. Esta competência comunicativa está

desmembrada pelo autor em *competência gramatical* ou *linguística* e *competência textual*.

A competência gramatical é a capacidade do usuário de gerar sequências próprias e típicas da língua em questão, não cabendo juízo de valor, mas sua aceitabilidade como construção pertinente da língua. A competência textual é “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas” (pág. 18), sendo, resumidamente, saber produzir e compreender um número ilimitado de textos e avaliar sua formação em boa ou má; saber modificar adequadamente e julgar se as alterações resultam pertinentes; identificar textos segundo sua tipologia. A competência textual, segundo o autor, é garantida quando se propicia o contato do aluno com a maior variedade de textos produzidos em diferentes situações de interação comunicativa. Ou seja, “se o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação” (pág. 19). Quando diz diferentes situações de comunicação, entendemos que se refere, além do uso adequado de tipos e gêneros textuais, também ao conhecimento das variantes linguísticas, citadas acima na voz de Antunes, principalmente se considerarmos que o texto além de escrito pode ser também derivado de uma produção oral.

Gostaríamos de unir dois pontos discutidos acima com reflexões de outros dois teóricos. Falamos sobre variantes linguísticas, na voz de Antunes, e da aceitabilidade, sem julgamentos de valor, de construções pertinentes da língua, apresentada por Travaglia. Com relação a elas, encontramos nas palavras de Carlos Franchi um discurso sobre criatividade e gramática.

Para Franchi (2008),

“é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora [...]; a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de arquivamento, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais.” (pág. 35)

Logo depois da citação acima, Franchi fala de quão falhas são as estratégias pedagógicas preparadas para estimular processos criativos da linguagem; limitam-se às redações, que, inclusive, são vistas mais como processo avaliativo de questões normativas e de ortografia. Para o autor, não há interesse real em se ter uma boa definição para substantivo ou sujeito, já que não existem definições perfeitas, definitivas, “*mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções*” (pág. 64), os grifos são do autor e destacam a importância que ele reserva para o processo criativo, que permita primeiramente a consciência por parte do falante (falante como aquele que produz um texto oral ou escrito) do processo pelo qual chega a diferentes formas de construção de expressões, das intenções presentes ao formulá-las e da importância disso para a compreensão do leitor/ouvinte. Viria depois a consciência “nocial que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical” (pág. 64). Acreditamos e relacionamos a criatividade expressa por Franchi com a competência linguística citada acima, já que encerram em si, ambas, a ideia do aluno como profundo conhecedor dos mecanismos utilizados para suas produções linguísticas, levando em conta, conscientemente, os objetivos discursivos a serem atingidos.

Vinculado a esse movimento de tornar o aluno consciente de seu processo linguístico, destacamos ainda Possenti (2012) quando fala que “é no momento que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como *uma variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”. Conhecer e dominar as variações também forma parte da competência linguística. O aluno deve ser despertado para a existência das variações de sua língua e saber adequar seu uso às diferentes esferas de produção. Para Possenti, conhecer, e mais que isso, reconhecer sua produção como autêntica, leva o aprendiz a despertar o interesse pelas outras, inclusive a conhecer e dominar o uso da variante padrão, um dos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Para ele, a reflexão sobre os valores sociais e situacionais de cada uma das variantes deveria ter um lugar à frente com

relação ao conhecimento da estrutura da língua e de sua análise metalinguística.

Para reforçar e finalizar a questão relativa à variante linguística, trazemos também as reflexões de Neves (2007), que nos fala da importância de despertar no aluno a consciência da adequação de desempenho linguístico, objetivo de qualquer ação formadora. O foco deve estar voltado para a variante padrão, entendendo que este padrão deve estar vinculado ao domínio social da língua, ou seja, “a escola é o foro institucionalmente preparado para colocar os falantes nas situações de uso prestigiado da língua”, (pág. 134). A autora explica que o trabalho da escola não deve estar voltado para o *certo versus errado*, porque estas categorias só poderiam ser estabelecidas em campos legislados (como seria o caso restrito da ortografia e de algumas questões relacionadas à gramaticalidade); o trabalho deve estar pautado pelo *uso versus padrão* e explica que “há uma norma à qual se chega com o estabelecimento de padrões pelo uso do conjunto dos falantes, e há uma norma (norma padrão) da qual se parte para constituir o bom-uso, fixado segundo o uso de um grupo de falantes” (pág. 133), e assim, a nosso ver, estabelece o objetivo de ensinar-se a variante padrão sem descartar a necessidade do conhecimento mais amplo, de outras variantes da língua.

Até aqui, acreditamos deixar clara a visão dos atuais teóricos com relação a um ensino de língua materna que ultrapasse (ou transpasse) a gramática normativa, para garantia de maior eficácia na produção de textos orais e escritos, garantindo uma comunicação de qualidade e, principalmente, uma comunicação que se adapte social e culturalmente. É importante ressaltar outro ponto do discurso de Travaglia, que é o considerar relevantes todas as gramáticas existentes para o processo de ensino de LP: descritiva, internalizada, normativa e reflexiva, sendo a última a principal. Faremos adiante uma breve descrição de cada uma delas, já que ter estes conceitos claros é de suma importância para a compreensão e desenvolvimento de atividades epilinguísticas.

## 2.2. As gramáticas que devem (deveriam) fazer parte do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa

Para esta conceituação, tomaremos por base as reflexões de Travaglia (2009) e Possenti (2012). Começamos citando o segundo:

“[...] acredito que é completamente diferente trabalhar com gramática na escola depois de estar convencido de que ela não é indispensável para o ensino e, principalmente, depois de estar convencido de que uma coisa é o estudo da gramática e outra é o *domínio ativo da língua*. A diferença é ainda maior se ficar claro que há *vários tipos de gramática* e até mesmo vários tipos de gramáticas escolares, tradicionais.” (págs. 59-60).

Os grifos são nossos para explicar que acreditamos que um domínio ativo da língua está intrinsecamente ligado ao conhecimento das várias gramáticas existentes, já que nem todos os fatos da língua podem ser explicados por um único tipo de gramática.

Possenti (2012) inicia partindo do seguinte conceito para gramática: conjunto de regras. Segundo o autor, não é uma definição precisa, tampouco equivocada. Trabalhando sobre esta expressão, distingue três tipos de gramática:

- 1) Gramática normativa (GN): conjunto de regras *que devem* ser seguidas;
- 2) Gramática descritiva (GD): conjunto de regras *que são* seguidas;
- 3) Gramática internalizada (GI): conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

A primeira é a mais conhecida dos professores porque é adotada em manuais e livros didáticos, que estão destinados a fazer com que o estudante aprenda a *falar e escrever corretamente* (pág. 64). A segunda é a orientadora dos trabalhos desenvolvidos pelos linguistas, que descrevem e explicam a língua na forma que é produzida pelos falantes, ou seja, descrevem o conteúdo da terceira gramática, a *internalizada*, que é aquela formada pelas “regras” de uso corrente. Um exemplo rápido: podemos escutar a produção de uma frase como “as menina está bem”, mas jamais escutaríamos um falante de língua portuguesa dizer “a meninas está bem”. Ou seja, a gramática normativa

abomina ambas as produções. A gramática descritiva observa e explica que é permitida, na variante coloquial, a produção de uma frase onde só o artigo esteja no plural, mas não encontra registro de uma frase como a terceira, produção não autorizada pela gramática internalizada; a primeira é uma produção regular dentro da língua, a segunda, não. Assim, há diferenças entre as regras que devem ser seguidas (GN) e as regras que são seguidas (GI), “como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais.” (pág. 65).

Para duas dessas gramáticas, Possenti relaciona uma concepção de língua. Para a GN, a língua corresponde “às formas de expressão observadas na produção de pessoas cultas, de prestígio” (pág. 74), e exclui qualquer produção que divirja da variante padrão (ou norma culta ou dialeto padrão), considerando-a erro ou vulgarismo.

Na GD, nenhuma produção é classificada como não pertencente à língua; há regularidades presentes, chamadas de variações, que são passíveis de observação e explicação.

Travaglia compartilha desses três primeiros tipos de gramática a partir da mesma concepção de Possenti, e amplia em mais oito. Vamos destacar mais três, que nos interessam porque o critério de proposição se liga à estrutura e ao mecanismo de funcionamento da língua e sua explicitação. São elas:

4) Gramática implícita (GIm): é a competência linguística internalizada do falantes, inconsciente, mas acionada automaticamente por eles para a produção textual. Está relacionada com a gramática de uso.

5) Gramática explícita ou teórica (GT): é utilizada para explicitar, através da metalinguagem, a estrutura, constituição e funcionamento da língua. Assim, tanto a GN como a GD fazem uso dela para explicar os fatos linguísticos analisados.

6) Gramática reflexiva: parte das evidências da língua para explicar a gramática implícita do falante, a gramática de uso; observa e reflete a língua, buscando explicar seu funcionamento.

Travaglia utiliza estes seis conceitos de gramática para explicar a diversidade na questão do ensino da gramática. Para isso, estabelece a diferença entre atividades linguísticas, metalinguística e epilinguísticas.

As atividades linguísticas são as construções textuais que o usuário da língua faz para estabelecer comunicação – são as atividades de construção do texto para atingir um objetivo comunicacional, feitas inconscientemente a partir da GI e da GIm. As atividades metalinguísticas são aquelas em que se utiliza a língua para analisar a própria língua, por meio de conceitos desenvolvidos para se falar sobre a língua, a metalinguagem – formadora principal da GN.

Para as atividades epilinguísticas reservamos um capítulo, dada sua importância para este trabalho, no qual, além das reflexões de Travaglia, acrescentamos reflexões de outros teóricos analisados.

### CAPÍTULO 3 – As atividades epilinguísticas

Aplicar o conceito de atividades epilinguísticas às aulas de Língua Portuguesa é, a nosso ver, uma forma de ensinar por meio de práticas significativas. Imaginamos que as citações anteriores já tenham dado uma ideia do que são atividades epilinguísticas, mas vamos usar este capítulo para conceituá-las ainda melhor, com o apoio de alguns estudiosos do tema.

Iniciamos por Travaglia:

“As **atividades epilinguísticas** são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos de interação”. (2009; pág. 34)

Este trecho apresenta-nos o momento em que o falante aplica atividades epilinguísticas em sua própria produção, quando repensa o que foi dito e “corrige”, reorganiza, refaz o texto, para de maneira mais eficiente atingir seu objetivo linguístico – fazer compreender sua mensagem com clareza. Isso é feito de maneira intuitiva, inconsciente, e está relacionado ao processo de interação comunicativa, à gramática de uso.

Como diz Possenti (2012; pág. 56), não tomar por base atividades metalinguísticas não deve refletir uma ideia de que a escola deva desestimular a reflexão sobre a língua, mesmo porque se sabe que “refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola”. Acrescentamos ainda que estimular esta atividade é uma de suas obrigações. Estudar análise sintática não seria algo a ser rechaçado, mas hierarquicamente colocado em outro lugar, de menor importância (pág. 56).

Franchi (2008) chama de *atividades epilinguísticas* a prática que opera sobre a própria linguagem, “compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (pág. 97). Para o autor, nesse momento, não se deve nomear, classificar, falar de gramática como um sistema de noções descritivas. O professor é o único que deve ter em mente a sistematização, para que possa orientar e estimular estas atividades.

Semeghini (2007) usa esta definição de Franchi e acrescenta que há

“necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo”, assim, as atividades reflexivas sobre a linguagem (epilinguísticas) têm maior importância se comparadas à aplicação de metalinguagem, já que o aluno que aprende a refletir sobre a linguagem será capaz de compreender a sua gramática; do contrário, ficam memorizações automatizadas e inférteis (págs. 3-4).

Gostaríamos de apresentar dois dados que nos parecem importantes para ilustrar a intensidade das atividades metalinguísticas nas salas de aula. O primeiro, extraído do artigo de Semeghini (2007), discute o peso das práticas educativas de gramática, redação e leitura, para grupos de Ensino Fundamental, e descreve as práticas de estágio de alunos de Letras – “60% do tempo das aulas destinava-se a atividades gramaticais, especificamente aquelas voltadas a uma abordagem metalinguística (com foco na nomenclatura e sistemas classificatórios)”. Para essa autora também, o fraco desempenho linguístico seria consequência deste ensino equivocado de língua materna.

O segundo dado chega por meio de Neves (1990: 12-14 in TRAVAGLIA, 2009, pág.103), que também apresenta um número importante: “os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas correspondem a 75,56% das atividades de ensino de gramática, aparecendo em todos os grupos de professores pesquisados”. Isso vem ratificar o que foi dito no início deste trabalho, quando afirmamos pela fala dos estudiosos que o ensino de LP hoje é pautado pela Gramática Normativa. Lançar o aluno no universo teórico da gramática, campo abstrato do saber, só faria sentido se ele já tivesse domínio relativo, ao menos, do processo de produção textual. Da forma que é feito, não garante um ensino significativo, que o leve a produzir textos de forma eficiente.

Por meio destas reflexões e definições a respeito de atividades epilinguísticas e dos dois dados concretos sobre o uso da metalinguagem, acreditamos que fica explícita a necessidade de revisão dos processos de ensino de língua materna. Também acreditamos haver apresentado uma quantidade suficiente de informações para que se possa compreender a análise dos dois livros didáticos selecionados, que iniciamos no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 4 – Análise de livros didáticos**

Os PCN ressaltam a importância de “criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, *no curso dos vários anos de escolaridade*, paradigmas próprios [...], de usos linguísticos” (*grifos nossos*). Destacamos aqui que este trabalho se restringirá a apenas duas obras, entre tantas disponíveis, e a dois capítulos que apresentam a classe gramatical selecionada: o substantivo – por conta de sua importância na construção de sentidos no texto.

Se contarmos que o citado *curso de vários anos de escolaridade* soma aproximadamente nove anos de estudos e que a quantidade de material didático disponível é imensa, diremos que o *corpus* deste projeto é pequeno. Porém, nossa proposta é verificar se as recentes teorias linguísticas vêm sendo aplicadas à produção de novos materiais, e para tanto consideramos suficiente o *corpus* selecionado. Não há, de nossa parte, nenhuma intenção de julgar as obras, tampouco de acreditar que o que aqui será levantado e analisado é reflexo de uma situação geral. Não há como, pelo tipo deste instrumento, fazer um trabalho que encerre em si um panorama abrangente. É um pequeno recorte para que, apenas, seja verificada a aplicação da moderna teoria disponível, orientadora dos PCN.

### **4.1. Critérios para a análise do material selecionado**

Como dissemos na introdução, a análise pretende a) verificar a base teórica apresentada em cada um dos manuais e sua visão com respeito aos conceitos de língua, linguagem e gramática; b) verificar se os livros didáticos utilizam-se dos gêneros textuais para o desenvolvimento e consolidação do aprendizado de língua; c) verificar como são desenvolvidos os exercícios e se eles contemplam atividades de reflexão (epilinguísticas) sobre a língua e seu uso, com base em gramática implícita e gramática reflexiva; d) fazer um levantamento da quantidade de atividades metalinguísticas propostas e se elas superam em percentual a quantidade de exercícios pensados para reflexão sobre a língua.

Para a observação das atividades epilinguísticas no ensino de gramática, as duas unidades selecionadas tratam dos *substantivos* e nossa intenção é analisar se há uma reflexão sobre seu uso no texto, como produtor de sentido, ou se os livros trabalham apenas com a classificação metalinguística. Iniciamos tratando do tópico a, acima citado.

#### **4.1.1. As concepções de língua e linguagem das obras**

Para facilitar a identificação, vamos chamar a partir daqui os dois livros selecionados de:

Obra 1 – *Entre palavras – nova edição*, de Mauro Ferreira, Editora FTD, 2005.

Obra 2 – *Ponto de encontro*, de Marco Antonio Hailer, Maria Izabel Massoni e Solange Pereira, Editora FTD, 2009.

A coleção referente à Obra 1 foi pensada dentro da concepção de língua como um fato social concreto e a linguagem como um processo de interação sócio-histórico, seguindo a linha de pensamento de Bakhtin.

“Assim, ao longo dos quatro volumes da coleção, busca-se, por um lado, promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno e, por outro, contribuir para sua formação cultural, social e ética, no sentido de apurar-lhe o senso de responsabilidade pessoal e coletiva, indispensável à formação de sua consciência de cidadania.” (pág. 3 – Orientações ao professor).

Ainda nas orientações iniciais, propõe aprimorar a competência do aluno nos campos de leitura, fala, escuta e escrita como objetivos centrais, e a expansão de sua competência de análise crítica da realidade e de sua visão de mundo, aproveitando a realidade sociocultural do aluno, o que corrobora a ideia do desenvolvimento da *competência comunicativa*.

O autor deixa claro nas *Orientações ao professor* a necessidade de trabalho com as quatro habilidades a ser desenvolvidas: escutar, falar, ouvir, escrever, além de um trabalho específico com a gramática. Para o

desenvolvimento de cada uma delas, foram desenvolvidas seções específicas, conforme o quadro abaixo:

Seções nucleares	Seções alternantes
Ler	Ouvir, Ver
Escrever	Opinar, Falar
Gramática	Aprender mais

Além das seções acima, ainda aparecem na estrutura de cada capítulo mais três subseções: Estudo do texto, A linguagem do texto, De um texto a outro, totalizando 11 componentes por capítulo. Abaixo, vamos descrever os objetivos de cada seção, já que juntos se preocupam com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mas vamos nos ater e destacar principalmente os pontos que coadunam com a proposta deste trabalho.

Cada capítulo inicia-se pela seção *Ouvir*, e observamos que esta só aparece no livro do professor e é pensada para estimular a compreensão de um texto oral por parte dos alunos: o professor lê o texto (os alunos mantêm os livros fechados) e faz uma série de perguntas para serem respondidas oralmente por eles, proporcionando um ‘treino’ da habilidade de escuta e análise de textos orais, estimulando a concentração na apreensão da mensagem.

A seção *Ler* é a que trabalha intensamente com os textos propostos e é constituída pelas subseções *Estudo do texto*, *A linguagem do texto* e *De um texto a outro*. Para a primeira das três, os objetivos listados pelo autor são garantir o desenvolvimento da competência de leitura, “buscando torná-lo um leitor eficiente e lúcido dos textos de caráter prático (informativos, publicitários, técnicos etc.) que circulam no meio social e com os quais ele tem o possa vir a ter contato” (pág. 6 – Orientações ao professor). Lista ainda a importância de colocar o aluno em contato com diferentes tipos textuais, tornando-o apto a identificar aspectos discursivos, objetivos e intencionalidades do texto. Fala ainda da consciência da esfera literária e do conteúdo estético que lhe é próprio. Fica constatada a preocupação do autor e da coleção com os aspectos que envolvem o estudo de textos em seus gêneros e tipos. Vai ao encontro do que dissemos neste trabalho pela voz dos autores estudados: a importância de

colocar o aluno com os diversos gêneros e tipos textuais, tornando-os competentes na percepção e produção de qualquer um deles.

Ainda nesta seção, os procedimentos que o autor sugere para os trabalhos com o texto mostram uma preocupação com o estudo da linguagem oral e sua transposição para a linguagem escrita, o que também é sugerido pelos autores estudados aqui.

Na seção *A linguagem do texto*, “evitam-se as conceituações e classificações dos fatos linguísticos e enfatizam-se aspectos funcionais da utilização do idioma” (pág. 9 – Orientações ao professor), preocupando-se com a adequação do registro, análise dos recursos da língua para garantir a funcionalidade e a intencionalidade do texto, e análise de recursos vocabulares e morfossintáticos e seu papel na articulação do texto; uma das preocupações colocadas nestas orientações é a de que o aluno compreenda, se aproprie gradativamente destes recursos e passe a utilizá-los em sua prática linguística. Aqui, enxergamos também a preocupação do autor com o que apresentamos com relação à Gramática Implícita (ou gramática de uso), proposta por Travaglia (2009), e atividades reflexivas que levem o aluno a compreender o texto e aperfeiçoar sua produção escrita, sua competência linguística.

As seções *Ver*, *Opinar* e *Falar* têm em seus objetivos a preocupação com a leitura de imagens e obras consagradas, percepção de sua beleza visual e simbólica, capacidade argumentativa e eficaz da linguagem oral. Contribuem eficazmente para o desenvolvimento no aluno da consciência de sua cidadania, por meio de discussões de temas transversais, e reconhecimento e respeito a valores éticos, estéticos e sociais. Também, para a articulação da fala com recursos visuais e sua adaptação ao tipo de público ouvinte, o que, a nosso ver, garante o estudo de aspectos relacionados com as variantes da língua (coloquial, formal etc.).

Da seção *Escrever*, transcrevemos *ipsis litteris* o conteúdo dos objetivos, por ser uma das seções mais importantes para o desenvolvimento desta análise. As metas prioritárias da seção são:

- Habilitar o aluno a produzir trabalhos escritos cuja estrutura e organização (ordenação de ideias, clareza, coerência, coesão, progressividade etc.) permitam considerá-los realmente como textos.

- Capacitá-lo a adequar o tipo de texto e a linguagem ao(s) seu(s) leitor(es)-destinatário(s), à destinação a ser dada ao trabalho, ao seu espaço de circulação social e ao suporte (folheto, jornal, revista etc.).
- Apurar o seu senso crítico, em relação ao processo de produção, de forma que ele se predisponha a reformular seus textos, objetivando torná-los mais satisfatórios e eficazes, tendo em vista sua posterior destinação.
- Conscientizá-lo de que a habilidade de escrever textos eficazes tem uma importância inquestionável para sua plena inserção na vida social e, futuramente, na vida profissional.
- Levá-lo a produzir textos nos quais ele se reconheça como autor.

(pág. 13 – Orientações ao professor)

A produção de textos é uma das principais preocupações dos autores estudados para este trabalho e a proposta da Obra 1, pelo menos em suas intenções, vai ao encontro destas preocupações e mostra-se disposta a lapidar esta habilidade nos alunos.

Esta seção contempla ainda, junto com as produções textuais, a troca de textos entre os alunos para que este façam sua análise e orientem-se um ao outro. Exercícios de análise, correção e refacção dos textos produzidos são propostos por meio de atividades individuais, em duplas, em grupos ou coletivamente; são importantes instrumentos de construção e aperfeiçoamento de habilidades e também indicados pelos teóricos selecionados para este trabalho.

Enxergamos aqui um intenso trabalho para a garantia da competência escrita nos alunos.

Da seção *Gramática*, que aqui também é de interesse relevante, transcrevemos literalmente os objetivos propostos:

- Propor ao aluno situações linguísticas por meio das quais ele seja conduzido a construir o conceito gramatical em estudo.
- Possibilitar que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da norma culta, variedade indispensável para sua participação na vida social letrada.
- Conscientizá-lo da importância de desenvolver uma certa competência de classificação gramatical, não como um fim em si, mas como uma “linguagem especial”, útil para a reflexão a respeito da norma culta e para o emprego eficiente dela.
- Possibilitar que ele, estabelecendo paralelos entre estruturas gramaticais da norma culta e suas similares presentes nas demais variedades linguísticas, relativize o conceito de erro.

- Contribuir para que o aluno desenvolva uma visão não preconceituosa em relação às variedades linguísticas divergentes do padrão culto.

(págs. 16-7, Orientações para o professor)

O desenvolvimento dos capítulos, e da obra em si, que até então vinha vinculado às propostas dos autores presentes neste trabalho, a nosso ver parece desviar um pouco da proposta geral.

Ainda que fale de variantes linguísticas e do respeito por elas e da necessidade da apropriação por parte do aluno da norma culta da língua, toca no ponto da metalinguagem, da classificação gramatical para emprego eficiente da norma culta. O que apresentamos até agora não vai ao encontro desta ideia; os autores citados não acreditam na metalinguagem como garantia de um bom uso da norma culta. Ao tocar neste ponto, sentimos uma forte preocupação do autor em justificar o ensino de nomenclatura em certos momentos da obra. Já que todas as outras seções estão voltadas para um trabalho com a Análise do Discurso e com a Gramática Textual (como citado nas págs. 5 e 9, respectivamente, nas Orientações ao professor), imaginamos que esta postura seja um reflexo do peso da tradição nos ensinamentos de Língua Portuguesa, ainda cobrado pela sociedade em seus concursos e vestibulares, e pela própria instituição escola. Ponto importante: indica uma relativização do conceito de “erro” a ser observado na relação entre a norma culta e as demais variantes linguísticas, mas não deixa claro se o conceito deve existir ou não. Mais adiante, verificaremos o teor dos exercícios gramaticais.

Na bibliografia apresentada pelo autor, encontramos nomes com os quais trabalhamos nesta monografia, como João Wanderley Geraldi, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia e, de maneira subjacente, Bakhtin e Vygotsky, o que nos dá segurança para dizer que a obra segue, ainda que não em sua íntegra, as diretrizes deste texto e dos PCN.

A coleção referente à Obra 2 é mais recente. A estrutura do manual para o professor, aqui intitulado *Anotações para o professor*, é diferente da estrutura apresentada na Obra 1: enquanto esta se preocupa em pontuar detalhadamente os objetivos de cada seção, aquela perde um tempo maior explicitando o objetivo da obra como um todo (composta também por 4 livros –

6º a 9º ano) e apresentando de forma mais concisa as seções que compõem cada capítulo. Assim, tentamos seguir a mesma estrutura de apresentação da Obra 1, mas informamos ao leitor que, por conta desta diferente apresentação da obra, poderá diferir um pouco esta estrutura.

A Obra 2 segue a mesma linha da Obra 1, e considera

“a linguagem como atividade, como forma de ação interindividual que possibilita aos seus usuários a prática dos mais variados tipos de atos, como argumentar, considerar, criticar, opinar, expressar sentimentos, reivindicar e outros, provocando reações dos interlocutores e levando-os a vínculos e compromissos não existentes anteriormente. Essa interação sociocomunicativa é um jogo do qual os participantes conhecem as regras [...] e é no seu funcionamento que se estabelecem e se viabilizam os sentidos”. (pág. 3 – Anotações para o professor).

A concepção de linguagem como interação sócio-historicamente constituída permeia toda a obra, e “*é importante que o professor considere o texto não como um conteúdo que se fecha em si mesmo, mas sim como um espaço constituído pela relação entre os interlocutores*” (pág. 3) em determinada situação, respeitando o sentido produzido entre eles. Levando em consideração esta apresentação, podemos afirmar que a obra é pensada segundo os preceitos dos PCN, e tem como base o conteúdo teórico apresentado neste trabalho.

Tendo em vista tudo o que foi dito sobre o ensino de língua materna neste trabalho, consideramos de relevada importância e interesse uma colocação feita pelos autores, que falam sobre o que era e o que deve ser o ensino de língua. Transcrevemos:

“Durante muito tempo, a instituição escolar privilegiou um processo de ensino-aprendizagem da língua centrado nos conteúdos, no conhecimento das regras gramaticais, na reprodução de textos modelares e em um trabalho de texto em que a interpretação do professor ou do livro de apoio didático homogeneizava as leituras possíveis. As atividades propostas em sala de aula reduzem o leitor a um mero decodificador de palavras e frases, a prática pedagógica era baseada no treino ortográfico e gramatical e as questões de interpretação do texto permaneciam na localização de informações. [...] Assim, uma proposta de ação pedagógica contemporânea de ensino-aprendizagem de linguagens aponta para um trabalho que permite ao educando compreender e produzir discursos orais e escritos, interagir por meio de linguagens verbais e não-verbais

em situações de comunicação, ser um leitor fluente e crítico, usar funcionalmente a escrita em diferentes situações sociais e explicitar autonomia de julgamento, de ação, de atitudes e procedimentos diante de situações-problema que se apresentem em seu convívio social”.

Optamos pelo uso das próprias palavras dos autores, para mostrar o quanto estão vinculados a um pensamento contemporâneo do ensino-aprendizagem de língua materna, explicitado neste trabalho. Também, para verificar se o desenvolvimento das atividades propostas condiz com o discurso dos autores.

Assim, os objetivos essenciais da Obra 2 estão voltados para um trabalho de linguagem que leve o aluno a refletir e interagir com o mundo por meio do *uso funcional da linguagem e para o desenvolvimento da competência no uso da língua e para resolução de problemas no cotidiano*, a nosso ver, respectivamente, desenvolvimento da *competência comunicativa* e habilidade na *construção de textos eficientes para uso nas mais variadas situações*, pontos importantes defendidos pelos norteadores deste trabalho. A Obra 2 tem ainda como objetivo relevante que a linguagem seja um meio de acesso à produção cultural e participação do aluno nas mais diferentes esferas sociais.

A fundamentação teórica da Obra 2 é explicitada na apresentação de seus pensadores: Jean Piaget, Vygotsky, Edgar Morin, Howard Gardner e Mikhail Bakhtin. Os autores tecem, para auxílio ao professor, considerações importantes para que o educador possa compreender as competências que serão desenvolvidas nos alunos: textual, discursiva e linguística – vinculando a Obra 2 aos preceitos expostos por nós por meio dos teóricos apresentados, nos quais a competência textual é garantida pela exposição a diversos tipos textuais, análise e reflexão das estruturas pertinentes a cada um deles, e a competência linguística garantida a partir da exposição às diferentes variantes da língua, que permitirá ao estudante escolher e ordenar estas escolhas adequadamente, tendo em vista o gênero textual ou qualquer outra produção textual, oral ou escrita, levando em consideração o uso da norma-padrão como uma entre outras variedades de registro. Ponto importante: “o conceito de erro é inexistente – o que ocorre são inadequações de uso” (pág. 10 – Anotações para o professor).

Tudo que citamos com relação às orientações para o professor, aparece na Obra 2 de maneira minuciosa e muito didática, fornecendo e/ou orientando o conhecimento teórico do professor. As questões relativas ao uso do texto como caminho para o aprendizado da língua é muito bem explicitada e abrange orientações para estratégias de leitura e de compreensão de leitura, importância do conhecimento prévio para compreensão do texto, considerações importantes sobre gêneros textuais, sobre como o professor deve avaliar as produções textuais, orientações para reestruturação e refacção do texto pelo aluno.

Depois de explicitada a fundamentação teórica de maneira detalhada, os autores passam pelas seções sucintamente. Cada capítulo da Obra 2 está dividido em: *Antes de mais nada*, que propõem um levantamento dos conhecimentos prévios do aluno em relação a determinado assunto; *Conheça o autor*, que traça uma biografia do autor estudado no capítulo<sup>1</sup>; *Leitura*, que apresenta um dos textos selecionados para o capítulo; *O texto em foco*, que trabalha com questões de compreensão textual; *Você, autor* – esta seção aparece duas vezes em cada capítulo, a primeira depois de *O texto em foco*, oferece situações para produção textual a partir do texto principal da unidade; a segunda, aparece quase no final da unidade, e trabalha o gênero textual que foi abordado em uma das seções (esta é a disposição apresentada nas Anotações para o professor e a orientação para cada uma das aparições); *Hora da gramática* – evidencia as regras de funcionamento **da língua em uso** (grifos nossos). Aqui os autores explicam que os conceitos gramaticais são estudados a partir do texto, já que a língua exerce a função, dentro do texto, de produzir significados. Segue a seção *Outras leituras*, que objetiva apresentar estratégias cognitivas de leitura e apresentação de gêneros textuais (ponte para a segunda aparição da seção *Você, autor*). Os capítulos finalizam com as seções *O autor e sua época* e *Um pouco mais do autor*, a primeira apresentando o contexto histórico em que o autor escrevia (ou escreve) e a segunda, mais textos do mesmo autor.

---

<sup>1</sup> Cada tomo da Obra 2 é pensado para trabalhar com sete autores consagrados da literatura brasileira, que aparecem já na capa, por meio de desenhos. Cada um dos autores é formador da base de textos de cada capítulo.

Mais uma vez, encontramos na Obra 2 uma profunda preocupação com o ensino de gramática voltado para os textos, como na Obra 1, indo esta também ao encontro do que explicitamos neste trabalho. No tocante ao estudo da gramática, porém, como na Obra 2, os autores apresentam a metalinguagem em seu conteúdo. Talvez para não discrepar ao conteúdo da obra, apresentem a seguinte justificativa para o seu uso:

“A metalinguagem é introduzida após o acionamento da compreensão do aluno para a importância e o uso de determinado elemento gramatical no contexto. A reflexão sobre a língua leva o aluno a estabelecer sentidos e a desenvolver a habilidade de seleção e uso de vocábulos.” (pág. 21 – Anotações para o professor).

Os autores não relacionam o aprendizado da metalinguagem com o conhecimento e bom uso da norma culta, como na Obra 1. Verificaremos a afirmação acima durante a análise da presença ou não de atividades epilinguísticas para o ensino da gramática.

Nenhuma das obras conceitua, explicitamente, o termo *gramática*.

#### **4.2. O uso do texto/gênero textual para o ensino de gramática.**

Ambas as obras apresentam o texto como instrumento significativo para o aprendizado de língua, pensando e propondo uma diversidade de gêneros para tal fim. Uma importante diferença entre Obra 1 e Obra 2 é que a primeira trabalha com uma grande quantidade e variedade de textos autênticos, mesclada a textos literários de autores diversos, consagrados ou não. Na Obra 1, a preocupação com a qualidade do texto apresentado, com sua função social pertinente ao estudo do capítulo e com a exposição do aluno a diferentes tipos e gêneros textuais autênticos é evidente. Encontramos a apresentação de diferentes gêneros textuais e suas esferas de atuação: esfera cotidiana (cartões, tiras cômicas, trava-línguas, bilhetes, cartas pessoais); esfera literária (histórias em quadrinhos, poemas, narrações de diversos tipos); esfera publicitária (cartazes informativos e de divulgação, textos informativos, capas de revistas), apenas para citar uma parte do material apresentando, além de uma quantidade representativa de textos não-verbais (pinturas, fotos,

desenhos). A nosso ver, fica evidenciada a preocupação do autor em expor o aluno a diversos tipos e gêneros textuais, e a textos autênticos.

O capítulo selecionado apresenta o tema que o permeará por meio de uma pergunta: *Vamos voar?*, e o primeiro texto apresentado é uma reportagem (texto informativo) sobre a origem e a evolução dos dirigíveis, apresentando fatos históricos junto a informações consideradas recentes (com relação à produção da reportagem, 1998), extraída da revista *Galileu*. Já no início, em quadro explicativo, o autor apresenta a diferença entre os dois principais tipos de textos informativos: notícia e reportagem. A seguir, na seção *Estudo do texto*, propõe exercícios de interpretação vinculados à estrutura do tipo textual e suas funções na produção de significados para o texto. Segue-se a seção *A linguagem do texto* e aqui os exercícios propostos se vinculam a questões lexicais para a produção de diferentes sentidos (como por exemplo, sentido literal e figurado de palavras e expressões).

Na seção *Escrever*, o autor propõe um interessante trabalho de produção textual, a partir ainda do texto inicial. O enunciado do exercício é extremamente detalhado, situando muito bem o estudante em tudo o que deverá compor sua produção: contexto histórico, função do escritor (no caso, um repórter), proposição de uma situação (a chegada do dirigível Hindenburg à Nova Jérsei e sua trágica explosão minutos antes do pouso). A orientação envolve inclusive as duas situações emocionais: antes e depois da explosão, e a produção deve descrever com expressividade estes dois momentos.

Na sequência da produção textual, alguns alunos deverão ler seus textos, como se fosse uma reportagem para rádio, apresentando toda a emoção por meio de entonação, pronúncia de palavras, altura da voz, pausas e emotividade, levando-se em conta a situação descrita. Assim, por meio de um exercício de produção textual escrita, o aluno trabalha também um texto oral, com todas as suas características. Ambas as atividades são detalhadamente explicadas.

O capítulo apresenta ainda dois textos sobre o mesmo tema: outro texto informativo, que será utilizado para estudo do substantivo (falaremos deste tópico mais adiante) e um texto, apresentado como leitura complementar: uma crônica de Manuel Bandeira, sobre a chegada do Zeppelin (outro dirigível famoso) à cidade do Rio de Janeiro. Este texto não é trabalhado de nenhuma

forma no capítulo; aparece apenas para leitura. Talvez tenha a intenção de deixar para o professor a criação de alguma atividade que apresente a diferença entre texto informativo e texto literário a partir de um mesmo tema, mas não explicita nenhuma instrução ou ideia.

Na Obra 2, os textos do tomo selecionado são principalmente textos de autores consagrados selecionados para a obra, sendo: Moacyr Scliar, Luis Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Ziraldo, Ferreira Gullar, Rachel de Queiroz e Ignácio de Loyola Brandão. Estes autores já são apresentados na capa do livro, como ilustra o anexo 1, por meio de desenho (a nosso ver, para despertar a curiosidade do estudante, já que não são identificados na capa, e sim na contracapa). Assim, cada autor serve de base para cada capítulo, conforme explicitamos em nota anterior.

Com isso, cada capítulo apresenta uma quantidade razoável de textos e o aprendizado da língua gira em torno deles, mas os textos não são diversificados e, quando aparece um texto que não é do autor selecionado para o capítulo, o que é raro, muitas vezes não é autêntico, e sim preparado pelos próprios autores do livro. A nosso ver, apesar de indicada na fundamentação teórica, a exposição do aluno a diversos tipos e gêneros textuais não é intensa no desenvolvimento da obra.

Para estabelecer um parâmetro, o capítulo 1, selecionado para nossa análise, trabalha com a escritora Rachel de Queiroz e com um tema central: *discos voadores*. São apresentados 9 textos da autora (entre trechos de narrativas, poesia e crônicas); são apresentados outros 5 textos, de autores diferentes – 3 relatos pessoais de personalidades que dizem ter visto objetos voadores não identificados (2 escritos por Fábio Farah, para a revista *Esquadrilha de Óvnis*, e um escrito por Vivianne Cohen, para a revista *IstoÉ Gente*), 1 resenha (extraída do *site* relativa.com.br, sobre uma obra de Rachel de Queiroz); 1 charge.

Não vamos considerar, na computação do número de textos, 4 poemas de pequena extensão (1 de Carlos Drummond de Andrade, 2 de Mário Quintana, 1 de Paulo Leminski) postos aqui não para trabalho do gênero

poesia, nem para trabalho de qualquer outro aspecto linguístico, mas apenas por ter um tema em comum: mãos<sup>2</sup>.

Vejamos como o capítulo selecionado desenvolve o trabalho com tipos e gêneros textuais. Apresenta uma brevíssima definição do gênero crônica (que aparece ao lado de um poema), explicando a forma como é estruturada e em que tipo de suporte pode ser encontrada – jornais ou revistas. A partir da crônica de Rachel de Queiroz, *Os discos voadores*, apresentada como texto principal do capítulo, os exercícios propostos são desenvolvidos para: a) interpretação de texto, por meio de reflexões e localização no texto de trechos que expressem determinadas intenções da autora; b) definição e localização de interjeições; c) trabalhar a questão de regionalismos, pela fala e contexto histórico da autora.

O capítulo apresenta também a definição de relato/relato pessoal, na primeira aparição da seção *Você, autor*, propondo exercícios que trabalham com os elementos estruturais constituintes do gênero e uma produção textual. Esta primeira produção não está relacionada com o texto principal, *Os discos voadores*, uma crônica, como sugerido no manual do professor: “O objetivo desta seção é oferecer situações de produção de texto a partir da leitura do texto principal da unidade de trabalho” (pág. 21 – Anotações para o professor).

Apresenta ainda o conceito de resenha, por meio de um modelo referente a um livro de Rachel de Queiroz, mas sem desenvolvimento de produção textual do gênero, sem intensificar a compreensão dos seus componentes textuais e linguísticos.

Na segunda aparição da seção *Você, autor*, a proposta de produção textual sugere a produção de um diálogo a partir de uma charge (anexo 2), não tendo vínculo com nenhum dos gêneros textuais apresentados no desenvolvimento do capítulo, não encontrando referência às duas propostas da seção *Você, autor*, a primeira transcrita acima, e a segunda que transcrevemos aqui: “Nesta seção o aluno produz os gêneros específicos trabalhados na seção *Outras leituras*, desenvolvendo suas características retóricas, discursivas e linguísticas.” (pág. 22, Anotações para o professor).

---

<sup>2</sup> O tema *mãos* faz ponte com o conceito de *colagem*, presente em exercício desenvolvido a partir de três obras de arte apresentadas na seção *Outras leituras* – não vamos nos estender nesta explicação por não ter vínculo específico com o que está sendo analisado, não desmerecendo, assim, sua importância.

Embora não programada na apresentação da obra, uma terceira aparição da seção *Você, autor* no capítulo, vem a partir da seção *Outras leituras*, que apresenta: a) um texto sobre obras de arte, b) três obras de artistas representativos (Picasso, Monet e Léger), vinculadas a pequenas biografias dos mesmos (sem que seja mencionado o gênero) e c) exercícios de leitura de imagens, de caráter visual e subjetivo. Fato interessante é que apesar de estar presente na seção *Você, autor*, **não há proposta de produção textual escrita, como sugerem as Anotações para o professor**, o que caracteriza certa discrepância entre a proposta e o desenvolvimento efetivo da obra. O exercício proposto é um trabalho de *colagem*, no qual são utilizados três poemas de autores consagrados, vinculados às obras apresentadas na seção anterior apenas pelo tema *mãos* (como citamos anteriormente). Não há nenhum trabalho linguístico-textual com os poemas, e não acreditamos que haja aqui uma intenção inicial de se trabalhar com intertextualidade.

Observamos que algumas seções presentes no decorrer do capítulo não aparecem no índice do livro.

#### **4.3. O ensino de gramática por meio de atividades epilinguísticas.**

Neste subcapítulo, faremos um levantamento, mais qualitativo que quantitativo, das atividades trabalhadas pelas obras para a consolidação de aspectos linguísticos propostos pelos dois capítulos selecionados, que trabalham com o *substantivo*. A função desta classe de palavra na produção de sentidos para o texto é inquestionável. Interessa-nos, aqui, verificar se o trabalho dos exercícios está voltado para esta função da classe dentro do texto apenas a partir de exercícios classificatórios, utilizando-se de todas as divisões feitas pela gramática normativa para tal fim, ou se está voltado para um uso mais reflexivo da classe dentro do texto.

Para verificar a questão reflexiva das atividades, vamos considerar e verificar três pontos que, a nosso ver, são os mais relevantes na questão dos substantivos, e merecem atenção especial do aluno na construção de seu texto, tanto no tocante à linguística, quanto no tocante a estilística: a) a limitação não tão clara entre substantivos e adjetivos, como nos mostram a

gramática descritiva e a gramática reflexiva (Perini, 2011 e Castilho & Elias, 2012, respectivamente) – o que por si só já é impeditivo para a classificação simplista das palavras; b) a nominalização, ou seja, a criação de substantivos a partir de verbos, os chamados substantivos deverbiais, de importância relevante nos momentos de refação e ressignificação de textos (Castilho & Elias; 2012); c) a propriedade textual de referência, como colocado por Marcuschi e Koch (2006) in Castilho e Elias (2012):

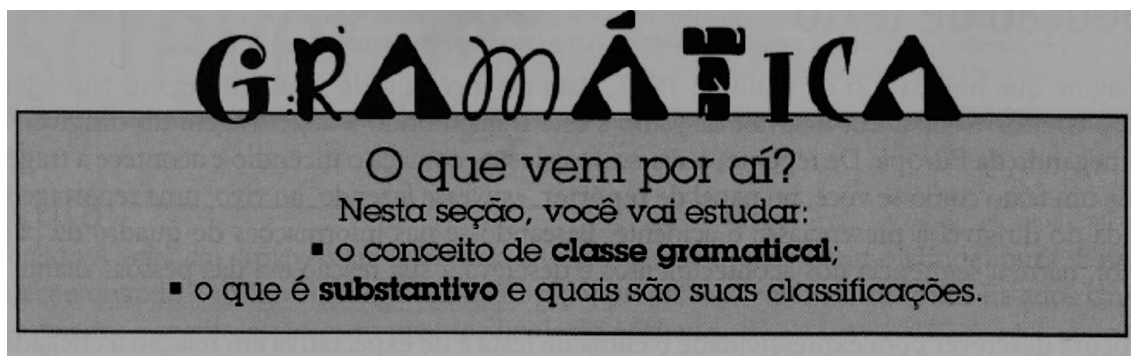
“A construção do texto depende muito dos substantivos, dada sua propriedade semântica básica de referenciar. A referência, entretanto, não remete a um conjunto estável de sentidos, e sim à construção desses sentidos à medida que o texto progride”.

Pela dimensão do trabalho, vamos nos ater apenas a estes aspectos ao analisar os exercícios propostos.

#### **4.3.1. Análise dos exercícios de gramática na Obra 1.**

Para esta verificação, trabalharemos com a seção *Gramática* (seus objetivos estão expostos no subcapítulo 4.1.1, às páginas 28 e 29 deste trabalho) da unidade 6. Aos objetivos, queremos acrescentar a seguinte informação colocada pelo autor: “Sempre que o tópico gramatical em estudo **possibilita**, são propostos exercícios que levam o aluno a estabelecer **relações entre os elementos linguísticos e o aspecto pragmático e/ou discursivo do ato de comunicação**” (pág. 17 – Orientações ao professor – grifos nossos). Acreditamos, por esta colocação do autor, que a proposta da obra é a de apresentar não somente exercícios de classificação, mas também exercícios que proporcionem reflexão ao aluno por intermédio de atividades epilinguísticas, pensadas a partir do texto como um todo, não como objeto a ser fragmentado. Passemos, então, à verificação da coerência entre proposta apresentada e as atividades efetivas.

O tópico a ser estudado é introduzido a partir da seguinte imagem:



A introdução, a nosso ver, apresenta um forte teor metalinguístico. Resta ver se o conteúdo desenvolvido permite reflexão.

A partir de um texto informativo, sobre o mesmo tema – os dirigíveis, intitulado Nos céus da França, o autor apresenta atividades para que o aluno busque no texto algumas palavras, de acordo com algumas características como: palavras que dão nome, palavras que servem para caracterizar, palavras que exprimem ação. Logo abaixo, o autor tece algumas considerações e conceitua sucintamente o termo *classes gramaticais* (anexo III), para passar, na sequência, a trabalhar com o substantivo. Até aqui, estamos no mundo da *metalinguagem*.

O autor parte para o tópico *Substantivo* especificamente, no qual apresenta um quadro com 23 palavras. Curioso notar que, além de não partir de um texto para a atividade, o autor não utilizou palavras presentes nos dois textos e três trechos de textos que a unidade apresentou até então. Algumas palavras fogem completamente ao contexto da unidade (praia, baleia, pescador, lobisomem, dragão, fantasma, Brasília, Itália, Andréia entre outras). Há, sim, uma lista de imagens que se vinculam a algumas das palavras. Todas as palavras servirão para a composição de listas a partir de conceitos postos pelo autor, por meio dos seguintes enunciados, extraídos da página 102:

“Em seu caderno, copie do quadro acima as palavras que:

- a. dão nome a seres vivos que existem no mundo real.
- b. dão nomes a seres não-vivos reais (lugares, objetos, coisas).
- c. dão nomes a seres imaginários.”

Aqui, o autor faz uma pausa para **infomar** ao aluno que estas palavras são *substantivos*. Pede que os alunos respondam o que elas têm em comum e sugere como resposta do aluno a observação de que *todas são nomes*. E segue:

“Continue consultando o quadro e transcreva em seu caderno as palavras que:

d. dão nomes a sentimentos.

e. são nomes de sensações físicas.

f. nomeiam ações.

g. nomeiam qualidades, características ou defeitos.”

Aqui, o autor faz mais uma pausa para explicar que a lista de *d* a *g* é formada por palavras que, diferente das anteriores que davam *nomes*, referem-se a *conceitos (ideias)* e também são *substantivos*. Depois de informar, de dizer o que são substantivos, aparece a instrução - “Levando em conta **as reflexões** a respeito de todas as palavras do quadro, responda em seu caderno: O que é substantivo?” (grifos nossos).

O autor passa, então, a outro tópico - Classificação do substantivo em *próprio e comum*, a partir da mesma lista do tópico anterior. Logo, a partir de uma nova lista, trabalha com a classificação de *primitivo e derivado, simples e composto*. Em alguns momentos, o autor conceitua (no caso dos substantivos próprios e comuns) e pede que o aluno localize as palavras daquele tipo na lista. Em outros momentos, o autor parte da classificação para a conceituação, que deve ser concluída pelo aluno a partir das inferências feitas por ele, por meio da classificação (nos casos de substantivos primitivos e derivados, simples e compostos). Explicamos melhor. No caso dos substantivos primitivos e derivados, o autor apresenta pares de palavras, como *gelo/geleira, espinho/espinheiro*, entre outras, em duas colunas, A e B. Explica que na coluna A estão os substantivos primitivos (como gelo) e na coluna B os derivados (como geleira). Pede então que os alunos escrevam substantivos derivados a partir da palavra *vento* (esperando como resposta *ventania, vendaval, ventilador*) e também pergunta qual substantivo deu origem às palavras *livraria, livrinho, livreiro* (esperando como resposta a palavra *livro*).

Para concluir, pede que os alunos escrevam o que são substantivos derivados e primitivos.

No tópico sobre substantivos primitivos e derivados, faz uma menção à *nominalização*, ao pedir ao aluno que escreva um substantivo formado a partir da palavra (verbo) *dirigir*, que poderá ter como resposta *direção*, *diretor*, *direcionamento*, mas não explora nada além disso.

Feita a exposição e conclusão por parte do aluno da conceituação, o autor passa à seção *Da teoria à prática*, na qual propõe 6 exercícios, sobre os quais falaremos, e, no final, apresenta um quadro geral resumindo o que foi estudado, que colocamos abaixo:

**Resumindo o que você estudou**

Professor, as flexões do substantivo (gênero, número e grau) serão estudadas no próximo volume.

- Substantivo — palavra que nomeia seres em geral (como coisas, pessoas, lugares), sentimentos (exemplo: amor), sensações (exemplo: dor), ações (exemplo: crítica), estados (exemplo: vida), qualidades (exemplo: bondade) etc.
- Classificações do substantivo
  - Comum — substantivo que dá nome a todos os seres de uma mesma espécie.  
Exemplo: *menina, rua, fantasma, planeta.*
  - Próprio — substantivo que dá nome particular a um ser de uma certa espécie.  
Exemplo: *Elisa, Brasília, Terra, Corinthians.*
  - Primitivo — substantivo que não se forma de outra palavra.  
Exemplo: *rua, viagem, Terra.*
  - Derivado — forma-se a partir de outra palavra da língua.  
Exemplo: *beleza* (de “belo”), *insolação* (de “sol”).
  - Simples — formado por uma só palavra.  
Exemplo: *menino, viagem, Terra.*
  - Composto — formado por mais de uma palavra.  
Exemplo: *caminhão-tanque, floricultura* (*flor + cultura*).

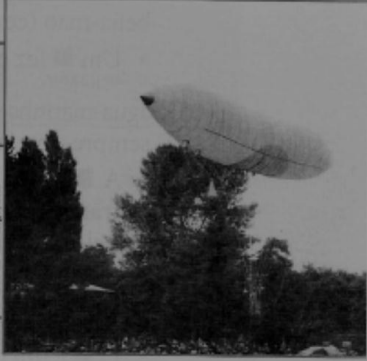
Nos seis exercícios que se seguem à conceituação, notamos um trabalho rápido do autor para que o professor verifique se os alunos entenderam a classificação. Para isso, utiliza-se de **frases isoladas**, a maioria delas fora do tema da unidade – os dirigíveis. **Em nenhum momento há um trabalho com texto, ou com trechos dos textos da unidade.** Gostaríamos de destacar um dos exercícios por meio de imagem, abaixo.

2. Compare as palavras em destaque nestas duas frases:

1. Santos Dumont construiu e testou vários balões **dirigíveis**.
2. Os **dirigíveis** cruzarão o céu transportando cargas e passageiros.

Responda.

- a. Em qual das frases a palavra destacada é o nome de uma máquina voadora?  
Na frase 2.
- b. Na outra frase, para que serve a palavra destacada?  
Para atribuir uma característica ao nome **balões**.
- c. Em qual das frases a palavra em destaque é **substantivo**?  
Na frase 2. [Professor, dependendo da turma, comentar que a classe gramatical de uma palavra não é fixa, e sim dependente das relações que estabelece com outras palavras da frase.]



Destacamos aqui três pontos que nos parecem importantes: 1) o autor usa frases isoladas; 2) ao usar frases isoladas, fica impedido de desenvolver um trabalho de referência; 3) o autor poderia trabalhar com a questão da tênue linha que separa o substantivo do adjetivo, ainda que o segundo conceito não tenha sido apresentado ao aluno até este momento da obra.

Com relação ao segundo ponto acima, um dos grandes problemas apresentados pelos autores estudados é a falta da coesão textual presente nos textos dos alunos egressos dos ensinos Fundamental e Médio, sendo a referência um dos problemas latentes da falta de coesão. Nenhum momento para tal estudo deve ser desperdiçado, a nosso ver. Este poderia ser um destes momentos de reflexão sobre a língua, mesmo que de maneira ainda simplista, por se tratar de alunos de 6º ano.

Acreditamos que o estudo da gramática, nesta obra, tem uma abrangência maior do campo da metalinguística, com uma participação inexpressiva de atividades de reflexão. Além do mais, o texto não é efetivamente o instrumento para o seu estudo e o uso de frases isoladas é constante em 100% do material relativo à gramática.

#### 4.3.2. Análise dos exercícios de gramática na Obra 2.

Trabalharemos com a seção *Hora da gramática*, e tem como objetivos primordiais evidenciar as regras de funcionamento **da língua em uso**, apresentando os conceitos gramaticais a partir do texto, já que a língua exerce a função, dentro do texto, de produzir significados. Acreditamos, com esta afirmação, que a obra apresente não somente exercícios de classificação, mas também exercícios que proporcionem a reflexão do aluno por meio de

atividades epilinguísticas pensadas a partir do texto. Passemos, novamente, à verificação da coerência entre fundamentação teórica e atividades propostas.

A seção inicia-se com o título da seção *Hora da gramática*, com as palavras *Substantivo – a observação e o conceito*, e parte de um trecho do texto principal da unidade, *Os discos voadores*. Há uma informação ao professor, dizendo que o objetivo é verificar a classe dos substantivos **no texto do autor**.

A partir do trecho, os autores pedem que os alunos busquem palavras que deem nomes a:

- “a) sentimentos de falta de crença (resposta *descrença*);
- b) unidade de medida de comprimento (*metro*);
- c) astro sem luz própria que levita em torno de uma estrela (*planeta*)
- d) planetas: (*Marte, Vênus, Saturno*).” (pág. 24)

Os autores explicam que na Língua Portuguesa existem palavras que dão nomes às coisas e então apresentam um quadro conceitual. Ou seja, neste primeiro momento, parte do texto, levanta algumas questões para que o aluno localize no texto e conceitua. Responde bem ao que a seção se propõe: observar e conceituar.

Na sequência, propõe uma prática do uso do substantivo em diferentes situações. Inicialmente, apresenta o processo de nominalização, explicando, sem dar nome, que as palavras que indicavam ações se transformaram em nomes (almoçar – o almoço/caminhar – a caminhada/ pensar – o pensamento). Parece-nos interessante fazê-lo com o uso do artigo, indicando determinações e complementos que o *substantivo* pode exigir. Apresenta então um poema, de autoria dos próprios autores, e sugerem que o aluno faça a transformação das palavras, seguindo a explicação anterior. Transcrevemos a poesia.

Vida minha

Nasci  
Cresci  
Amei  
Saí  
Voltei  
Ri

Na sequência, é proposta a leitura de um trecho do texto *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos, conhecido pelo uso exclusivo de substantivos em sua composição (uma pequena biografia do autor vem anexada ao trecho). Após a leitura, propõe-se uma reflexão em duplas, e posterior compartilhamento entre a classe, para verificação das leituras e compreensões do grupo, se iguais ou não. Propõem-se, ainda, uma produção textual similar, com o uso de substantivos, que descreva uma manhã de domingo. A atividade contempla reflexão, oralidade (capacidade de argumentação e conclusão) e escrita.

Até este ponto, a Obra 2 se difere substancialmente da Obra 1, por partir realmente de textos, apresentar uma reflexão maior sobre o conceito (não simplesmente apresentar os conceitos e pedir exemplos), chegando à proposição de um texto escrito a partir de um modelo (não se trata de gênero textual, mas do uso e da importância do substantivo na produção de sentido para o texto).

Na sequência, a Obra 2 inicia um trabalho exclusivamente metalinguístico, como na Obra 1, ao apresentar a classificação dos substantivos nos mesmos pares (comum-próprio/primitivo-derivado/simples-composto) e ampliando em um conceito: concreto-abstrato. A diferença vem a seguir, quando, para sistematização, os exercícios serão baseados em dois textos: um trecho do livro *O menino mágico*, da autora estudada no capítulo, Rachel de Queiroz, e uma resenha do mesmo livro. Alguns substantivos aparecem destacados para que o aluno os analise e os distribua dentro de três indicações: a) substantivos próprios, b) substantivos comuns e concretos e c) substantivos comuns e abstratos. As outras classificações não são trabalhadas.

O que as duas obras têm em comum é a não vários substantivos para que o aluno escreva a classificação, atividade puramente metalinguística. Ambas as obras trabalham indiretamente com a metalinguagem, ou seja, o aluno não escreve de próprio punho a classificação, apenas localiza a classe de substantivo solicitada pelo exercício. Mas não deixa de ser uso de

metalinguagem, sem função específica na produção de sentido e na melhora da criação textual.

Em um último momento, a Obra 2 amplia o estudo do substantivo, apresentando as flexões de masculino-feminino, plural-singular. A flexão de grau não é apresentada neste momento, e a justificativa dos autores é que o seu estudo envolve fatores contextuais, como julgamento de valores positivos/negativos, não apenas fatores essencialmente linguísticos, como os pares apresentados. Neste momento, não há uso de textos para retirada dos exemplos utilizados na explicação, tampouco frases isoladas. É a palavra por ela mesma. Ao final, um exercício para localização de um substantivo masculino e singular, um feminino e plural, e um abstrato, a partir de uma charge.

Mais uma vez, não há nenhuma referência à imprecisão da classificação e a referenciação, e a nominalização é colocada sutilmente, como explicamos acima.

Gostaríamos de apresentar um trecho de um dos textos utilizados para o trabalho com os substantivos e mostrar como acreditamos que ele pudesse ser utilizado reflexivamente, neste caso para a questão de referenciação.

“A Avó foi de manhã cedo procurar o **neto** no quarto onde ele tinha ido dormir e, quando viu, lá estava o **Daniel** no quarto da frente! Ele mesmo ficou admirado quando acordou, porque também não se lembrava de que tivesse mudado de um quarto para o outro. Nem também ninguém de casa vira o **menino** atravessar o corredor.” (pág. 29).

Os grifos são nossos, e o destaque aparece apresentando substantivos utilizados para referir-se a Daniel, por meio da sinonímia, para proporcionar coesão e clareza no texto. Imaginamos que para um grupo de 6º ano, além disso, pudesse também ser explorada a questão dos pronomes, substituindo os substantivos já citados no texto. Isso, além de comprovar a importância dos substantivos na produção de significado e coesão em um texto, também daria ponto para uma reflexão e incorporação de um novo olhar na produção textual dos alunos, levando-o a operar consciente e reflexivamente sobre os recursos linguísticos disponíveis, sobre sua própria língua. Nas palavras de Franchi (2008), “é no uso da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá

reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (pág. 35). Ainda nas palavras do autor:

“Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia, e se for o caso, construir um sistema notional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical” (pág. 95-6).

As duas obras analisadas utilizam-se de exercícios metalinguísticos, e deixam claro que o farão já nas orientações aos professores. Os exercícios epilinguísticos, no tocante ao ensino da gramática, especificamente o substantivos, a nosso ver estão presentes na Obra 2, mas não na Obra 1, que limita-se a conceituar e verificar a compreensão do aluno. O uso do texto para este fim também só é apresentando na Obra 2. A Obra 1 utiliza frases isoladas para tal finalidade.

Gostaríamos de finalizar colocando que, muitas vezes, cabe ao professor desenvolver atividades específicas para reflexão, a partir de textos, e embasados nos diferentes tipos de gramáticas listados no decorrer deste trabalho. O autor da Obra 1 deixa clara esta função do professor, em quadro que apresentamos no anexo IV.

## CAPÍTULO 5 – Considerações finais.

Com relação às obras analisadas, consideramos que ambas acreditam e apresentam em sua fundamentação teórica a necessidade do uso de textos autênticos para garantir a aquisição, por parte dos alunos, de consciência linguística, de competência comunicativa na produção de seus textos, orais e escritos, valorizando o conhecimento amplo dos gêneros textuais e sua tipologia, e a efetiva aplicação em suas produções. Importante ressaltar que esta preocupação é expressa, como dissemos, na fundamentação teórica de cada uma das obras, e que a proposta é válida a partir do primeiro tomo, voltado para o 1º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental II (6º ano). Portanto, podemos afirmar que ambos coadunam com os preceitos direcionadores do ensino de língua materna apresentados pelos PCN.

Constatamos que ambas as obras preocupam-se em utilizar o texto e seus gêneros como instrumento de aprendizado significativo para o estudante. Observamos, porém, que, nos capítulos analisados, a Obra 1 utiliza-se de textos autênticos em maior quantidade que a Obra 2, que em alguns momentos apresenta textos produzidos pelos próprios autores para chegar a determinados fins de aprendizagem, criando um descompasso entre teoria apresentada pelos autores e o material produzido para ensino. Porém, a Obra 2 trabalha de maneira mais consistente o vínculo entre texto e aprendizagem de gramática, enquanto a primeira não consegue fazê-lo, já que privilegia o uso de frases isoladas, descontextualizadas, para o ensino do tópico analisado, o *substantivo*, e, neste ponto, é a Obra 1 que se distancia da sua proposição inicial.

Quanto ao uso de atividades reflexivas no ensino de gramática, trabalhadas aqui sob o conceito de *epilinguísticas*, ambas as obras demonstram preocupação com este aspecto no desenvolvimento de sua fundamentação teórica, mas só a Obra 2 consegue desenvolvê-las de alguma forma no decorrer dos exercícios propostos, apresentando ao aluno estímulo a sua capacidade cognitiva. As atividades de metalinguagem aparecem em 100% dos exercícios propostos para a compreensão e fixação do conceito de *substantivo* na Obra 1, enquanto que a Obra 2 consegue, ainda que não em sua totalidade, vincular o ensino de gramática ao texto e com base em

atividades epilinguísticas. A nosso ver, poderiam ser aprofundadas, mas não deixam de estar presentes, ainda que de maneira superficial.

Não há nenhuma instrução ao professor de como proceder com o ensino de gramática nos seus diferentes tipos. Ao menos nos capítulos analisados, os autores limitam-se a explicar superficialmente o desenvolvimento dos exercícios. Há, sim, algumas indicações de leitura bem específicas na Obra 2, com relação à concepção de língua apresentada por ela (que é a mesma para os dois materiais analisados).

Assim, temos nas duas obras uma fundamentação teórica que dialoga com os preceitos dos PCN e com a toda a teoria contemporânea apresentada neste trabalho por meio de diversos teóricos. Nenhuma das obras, porém, consegue manter na totalidade das atividades propostas, toda a teoria apresentada em sua fundamentação teórica, no que diz respeito aos aspectos observados neste trabalho.

Gostaríamos de concluir este trabalho fazendo uma menção ao trabalho do professor, que, nos dias de hoje, encontra-se diante de um grande desafio para o desenvolvimento de um aprendizado significativo de Língua Portuguesa como língua materna. Preparar bem um estudante, no sentido de ser comunicativamente competente, requer do professor da atualidade um repertório que talvez vá além do que ensinam hoje as faculdades de letras, as teorias linguísticas, os grandes teóricos. Requer reflexão e estudo, criatividade, trabalho e dinamismo.

Independente das atividades propostas pelos livros didáticos, o uso de atividades epilinguísticas por parte do professor demonstra um alinhamento entre ele e os estudos linguísticos contemporâneos que 1) enxergam a língua em suas diversas variantes; 2) acreditam em uma análise que envolva diferentes critérios para que seja eficiente. Para isso, é necessário um conhecimento razoável das gramáticas apresentadas ao longo deste trabalho, para que seja competente no desenvolvimento do raciocínio reflexivo, seu e de seus alunos.

Os alunos, por sua vez, ancorados pela velocidade da rede, pela rapidez e quantidade de informações disponíveis, pela liberdade em grande escala, não suportam mais o peso de uma aula nos moldes tradicionais. O professor, condutor do processo de aprendizagem, deve buscar alternativas para além do

livro didático, deve inovar e renovar a cada dia, a cada turma, a cada escola, adaptando-se ao público e recursos disponíveis em cada ambiente. Imaginamos que atividades epilinguísticas bem desenvolvidas, desafiadoras, podem auxiliá-lo a cumprir esta tarefa que, apesar de difícil, deve ser consciente e motivada pela busca de vitórias diante de novos obstáculos, para então gerar resultados gratificantes e significativos.

Poderíamos seguir discorrendo sobre muitas outras ideias e sugestões apresentadas pelos teóricos aqui utilizados, mas nosso espaço chega ao fim pela natureza deste instrumento que, acreditamos, possa ser propulsor de futuros trabalhos que aprofundem ainda mais este olhar, em busca de novas formas de atuar nesta jornada rumo à melhora da qualidade de produção textual, oral e escrita, de nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática – por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2009.

CASTILHO, Ataliba T., ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2008, 2ª edição.

NEVES, Maria H M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguística, uso linguístico e gramática escolar*. In: FÁVERO, Leonor; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (org.). *Língua Portuguesa – pesquisa e ensino*. São Paulo: Editora PUCSP, 2007.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012, 2ª edição.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; BEZERRA, Gema G R. *Atividades epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF*. In: 16º COLE Congresso de Leitura, Campinas: UNICAMP, 2007, p. 1-10.  
Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss07\\_07.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss07_07.pdf). Acessado em 13/06/2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática – Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2003, 5ª edição.

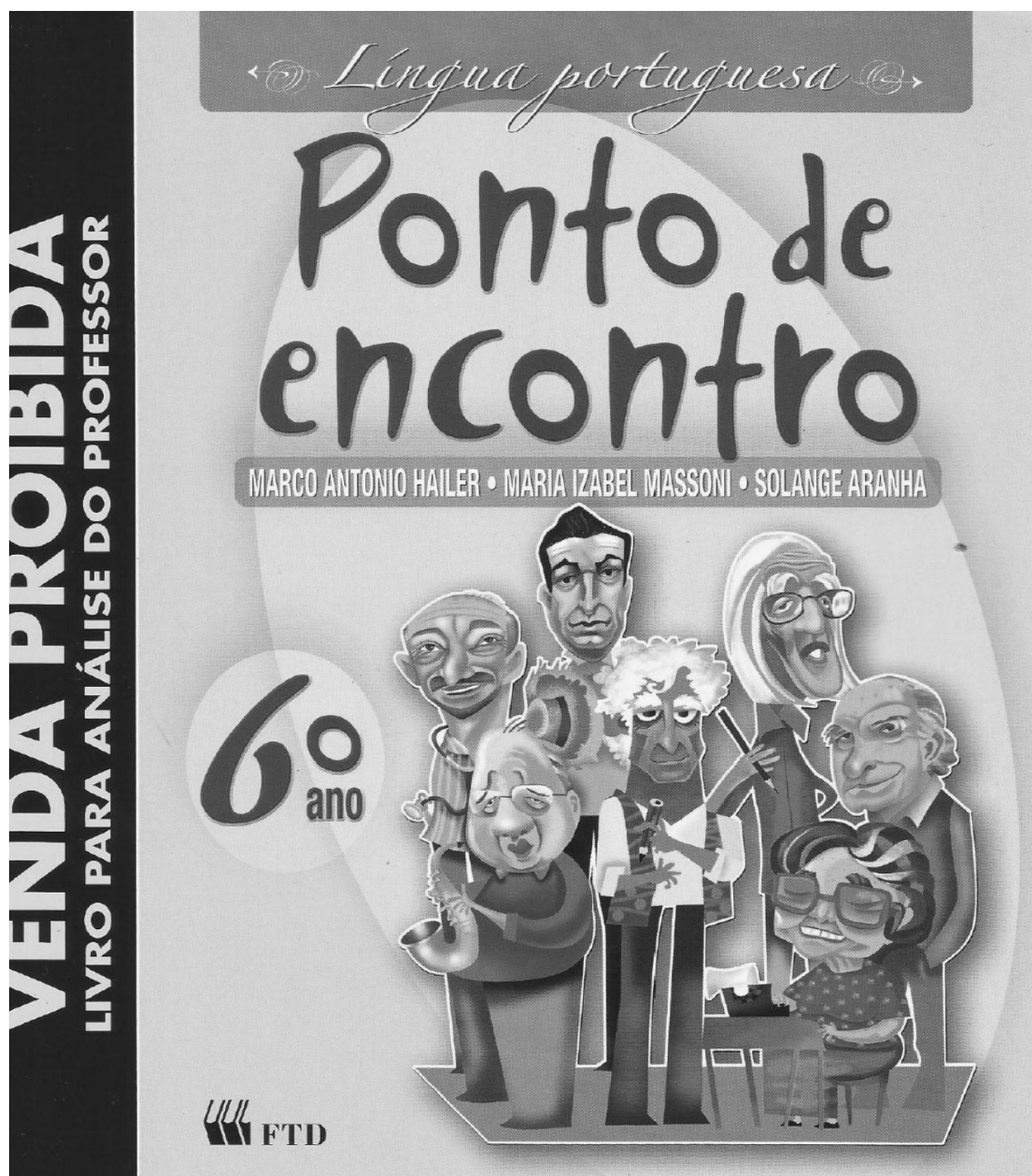
\_\_\_\_\_. *Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009, 14ª edição.

\_\_\_\_\_. *Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático*. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, p. 114-38. Disponível em:  
[http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo\\_tipologia\\_textual\\_ensino\\_de\\_gramatica.pdf](http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_tipologia_textual_ensino_de_gramatica.pdf). Acesso em: 26/05/2012.

Gêneros textuais e esferas de circulação. Disponível em:  
<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=462>.  
Acessado em 01/02/2013.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 2 ciclo do Ensino Fundamental. Disponível em:  
[http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_vi.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp). Acessado em 07/01/2013.

ANEXO I



## ANEXO II



## ANEXO III

As questões numeradas de 1 a 4 referem-se ao texto da página ao lado.

1. Faça o que se pede nos itens a seguir.
  - a. Copie, do primeiro parágrafo, a palavra que dá **nome** à capital da França.  
Paris
  - b. Copie, do terceiro parágrafo, a palavra que dá **nome** a um mês.  
setembro
  - c. Para que foi usada, no texto, a palavra **Brasil** (segundo parágrafo)?  
Para dar **nome** ao balão construído por Santos Dumont.
2. Faça como no exercício anterior.
  - a. Transcreva, do primeiro parágrafo, a palavra que serve para **caracterizar**, para dizer **como era** Paris.  
agitada
  - b. Para que servem as palavras **pequeno** e **esférico** (segundo parágrafo)?  
**Pequeno** e **esférico** caracterizam o nome **balão**.
3. Transcreva, do primeiro e do segundo parágrafos, as quatro palavras que exprimem **ações** praticadas por Santos Dumont.  
mudou, chegou, construiu, voou.
4. Nos itens a seguir, transcreva o que se pede.
  - a. Palavra que, no terceiro parágrafo, substitui o nome **dirigível**.  
Ele
  - b. Palavra que, no quarto parágrafo, substitui o nome **Santos Dumont**.  
Ele

Como você pôde concluir, as palavras identificadas nos exercícios anteriores foram empregadas com finalidades diferentes. Assim:

- Paris, setembro, Brasil —• dão **nomes**
- agitada, pequeno, esférico —• indicam **características**
- mudou, chegou, construiu, voou —• exprimem **ações**
- ele —• substitui um nome, evitando a repetição dele

As palavras de cada um desses grupos fazem parte de diferentes conjuntos de palavras chamados **classes gramaticais**.

A reunião de todas as palavras que servem para dar **nomes** forma uma **classe gramatical**; a reunião de todas as palavras que indicam **características** forma outra classe gramatical, e assim por diante.

**Classes gramaticais** são conjuntos formados por palavras que têm a mesma finalidade, isto é, palavras que servem para a mesma coisa: *dar nomes, indicar características, exprimir ações* etc.

Existem dez conjuntos de palavras, isto é, dez classes gramaticais. Vamos iniciar, a seguir, o estudo de uma dessas classes.

## ANEXO IV

## PALAVRAS FINAIS

**T**odos sabemos que a formação acadêmica do professor, a maior ou menor prática docente, as condições cotidianas de trabalho e as diferentes propostas de abordagem são algumas das variáveis que dão origem a debates e controvérsias sobre o ensino de Língua Portuguesa.

A proposta de trabalho aqui apresentada e as sugestões de desenvolvimento das atividades não pretendem tolher as iniciativas pessoais do professor. A prerrogativa de alterar, suprimir ou substituir, num dado momento do curso, uma determinada atividade ou parte dela deve sempre integrar o conjunto de estratégias que dão sustentação à atividade docente. Cabe, portanto, ao professor optar pela abordagem que lhe ofereça condições de realizar um trabalho que seja, tanto em benefício do aluno quanto de si próprio, o mais eficiente, dinâmico e gratificante possível.

Os colegas mais experientes provavelmente considerarão desnecessárias as explicações, sugestões e orientações dirigidas ao mestre ao longo dos quatro volumes. Ressalte-se, no entanto, que elas são propostas principalmente aos colegas mais jovens, que, tendo ingressado há pouco tempo no magistério, talvez encontrem aí algo que lhes possa ser útil. Essa é nossa expectativa.

O autor