

“Em tempo: por que trilhas anda o ensino da análise linguística no livro didático de português?”

Carolina Ximenes¹ (UFMG)

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte de pesquisa de mestrado em andamento para auxiliar a lançar luz sobre a questão do ensino no eixo dos conhecimentos linguísticos atualmente. Para essa investigação, concentrada na área da Linguística Aplicada ao Ensino e trabalhando com a língua na perspectiva da interação sócio-discursiva, será apresentada uma análise do Guia do Livro Didático de 2014, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse material, parte do corpus da referida pesquisa, pode ser considerado exemplar para ilustrar por que trilhas anda o ensino da gramática no país, porque reúne resenhas das coleções didáticas de português avaliadas pela comissão técnica do PNLD, à luz dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e também porque se trabalha com a hipótese de que o livro didático é uma das vias pelas quais novas teorias linguísticas chegam às escolas. Conforme será evidenciado, constata-se uma trajetória rumo ao desenvolvimento de perspectivas de ensino em consonância com o trabalho textual e discursivo da linguagem, além de um refinamento no trato com a variação linguística. No entanto, considera-se sintomático da necessidade de insistência nesta questão o fato de que 8 dentre as 12 coleções aprovadas no PNLD 2014 apresentarem como ponto fraco, de forma destacada, o trabalho com este eixo. Assim, há ainda um longo caminho a ser percorrido, já que a tradição gramatical persiste de forma significativa, relegando a um segundo plano o ensino dos conhecimentos linguísticos voltado para o desenvolvimento de habilidades discursivas do aluno, em seus contextos de uso cotidiano, portanto.

Palavras-chave: conhecimentos linguísticos, ensino, gramática tradicional, livro didático, PNLD.

1 Introdução

O ensino de gramática na escola é matéria conflituosa e continuamente desperta inquietações por parte de pesquisadores, professores e estudantes de letras por tangenciar o peso de uma tradição que remonta ao século XIX no Brasil, a qualificação social no quadro da variante de prestígio e as teorias linguísticas que lançam perspectivas inovadoras sobre a questão. Especialmente a partir da segunda metade dos anos de 1980 novas teorias, vindas da linguística e da psicologia, passaram a ser incorporadas ao ensino de língua materna (SOARES, 1998). A partir daí, uma nova concepção de língua começa a se desenhar e ser adotada em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também, embora lentamente, nos livros didáticos (LD). Essa nova concepção, a partir da qual lançamos nosso olhar, não considera a língua como um simples instrumento de comunicação, transparente, eminentemente objetivo, mas sim uma “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Sob essa concepção, muda-se a concepção sobre *o que, como e para que* ensinar gramática na escola. Passa-se ao entendimento de que é incoerente privilegiar o ensino de um sistema gramatical voltado para descrição, classificação e metalinguagem como fins últimos da atividade de linguagem, pois esse tipo de abordagem invalida a perspectiva de heterogeneidade do sistema linguístico, invalida a assunção de que a língua é variada, variável, conforme fatores regionais, estilísticos, intencionais,

contextuais. Nesse cenário, o livro didático cumpre importante papel de subsidiar na escola a implantação da renovação no ensino, por ser muitas vezes, o principal referencial teórico de professores e alunos. Ciente disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assume a responsabilidade de avaliar o LD a ser distribuído para as escolas públicas do ensino básico no país, estabelecendo critérios de avaliação indicadores de uma trajetória de mudança, que é a visão do aluno como usuário da língua.

Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita, assim como as de produção e de compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Português a eles destinadas. Por sua vez, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. (BRASIL, 2013, p. 17).

É com objetivo de auxiliar a lançar luz sobre a questão do ensino da análise linguística atualmente, que apresentamos um recorte de pesquisa de mestrado em andamento nas linhas a seguir. A primeira seção traz o questionamento do qual nascem as inquietações que deram origem à pesquisa que vem sendo desenvolvida em nível de mestrado e o embasamento teórico em que encontramos o caminho para a análise. A segunda apresenta o PNLD de maneira geral e especificamente o PNLD 2014, corpus do presente trabalho. A terceira trata da análise propriamente dita, com a exemplificação do que consideramos dois extremos que evidenciam as trilhas por onde anda o ensino da análise linguística/conhecimentos linguísticos¹. Por fim, a título de conclusão, nossas considerações finais.

2 Em busca do caminho

Ouvir de alunos da disciplina de língua portuguesa “Que língua é essa?” provoca certo estranhamento a nós professores, mas esse estranhamento se torna algo muito mais problemático se pensarmos que aí está a gênese de um problema que vimos enfrentando há tempos: o que ensinar em aulas de português? Como ensinar? Para que ensinar?

Data dos anos de 1980 as preocupações de Geraldi (1984) com o seu “O Texto na Sala de Aula: leitura e produção”, no qual o autor pontua a necessidade de reflexão ao questionamento sobre “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 1984, p. 42). De lá até hoje, muitos outros estudiosos se dedicaram à questão e vêm propondo uma renovação no ensino da língua portuguesa, de modo a propiciar ao aprendiz aprimoramentos nas suas habilidades e no seu desempenho efetivo com a língua materna, diante da ineficiência e incoerências do modelo descritivo-classificatório tradicional. Para isso, parte-se da concepção da linguagem como interação entre sujeitos, o que requer uma pedagogia diferenciada, que situe “a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**.” (GERALDI, 1984, p. 43 grifo do autor). Nesse sentido, quando se privilegia o estudo da linguagem em situações de interlocução demarcadas por dimensões sociais e históricas, não faz sentido ensiná-la como “um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar” (GERALDI, 2006[1996], p. 41).

Neves (1990a) defende que o ensino da língua portuguesa e principalmente da gramática deve

¹ Os termos “análise linguística”, “conhecimentos linguísticos” e “gramática” são usados intercambiavelmente, por não trazerem problemas para a investigação. O que não poderia ocorrer com o termo “gramática tradicional”, que, como já mencionado, retoma concepções e práticas de ensino de língua não condizentes com a perspectiva teórica que aqui trabalhamos.

visar diretamente ao usuário da língua para que ele possa, ciente das funcionalidades dos elementos linguísticos, adequar seus enunciados às diversas situações de interlocução. Ela mostra que as práticas tradicionais no ensino da língua, acabam levando o aluno a “desaprender” a pensar sobre ela, pois

Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna se passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. (NEVES, 1990^a, p.18).

Esse trecho dá a dimensão da importância de insistirmos em problematizar o eixo conhecimentos linguísticos, pois é preciso, sim, conhecer o sistema da língua. Não se trata da ideia ingênua e perigosa de se eliminar a gramática das aulas, mas de se proceder a um ensino que faça sentido para o aluno, para que ele além de reconhecer sua língua na escola, saiba operar sobre o sistema de funcionamento de sua língua, interpretando e produzindo sentidos.

3 Em tempo: o PNLD 2014

Desde 1996 o Ministério da Educação (MEC) avalia, por meio do PNLD, o livro didático, para debater suas características, funções, e principalmente a qualidade desses materiais. Na verdade, o PNLD² existe desde 1985, mas até então tinha papel pouco expressivo, funcionando como mediador da relação entre a demanda das escolas e a oferta das editoras, ou seja, cabia ao PNLD adquirir e distribuir o LD para as escolas públicas. Segundo Batista (2003), problemas como a baixa qualidade dos livros, caráter discriminatório, desatualização e incorreções conceituais, de um lado, e a grande importância desses materiais para os professores e estudantes do país, levaram o MEC a se posicionar e, por meio do PNLD, passa a ser responsável também pela avaliação dos LDs. O resultado do processo avaliatório é publicado nos Guias de LD, que são elaborados seguindo uma série de critérios quanto à “natureza do material textual”; às “atividades de leitura e compreensão de texto”; ao “trabalho com a compreensão e a produção de textos orais; ao “trabalho sobre os conhecimentos linguísticos”; ao “manual do professor”; a “aspectos gráfico-editoriais”.

O Guia do LD do PNLD 2014, que é corpus desta análise, refere-se ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, sendo aqui considerado um dos exemplos para ilustrar o estado atual do ensino da gramática no país, já que reúne resenhas das coleções didáticas de português avaliadas pela comissão técnica do PNLD, à luz dos documentos oficiais (como os PCN, por exemplo). Além disso, parte-se da hipótese de que o LD é uma das vias pelas quais novas teorias linguísticas chegam às escolas.

De acordo com informações do Guia, das 23 coleções inscritas no PNLD 2014, 11 foram excluídas, isto é, consideradas inadequadas para serem utilizadas pelas escolas e 12 aprovadas. Houve um percentual de renovação de 58,33%, isto é, 7 coleções aparecem pela primeira vez no Guia, sejam elas propostas inéditas ou reedições revistas e atualizadas em relação ao PNLD anterior, em 2011. De qualquer modo, considera-se que todas as 12 coleções aprovadas “trazem inovações que aprofundam e diversificam o processo de adequação dos livros didáticos à virada pragmática no ensino de língua materna” (BRASIL, 2013, p. 21). Especificamente em relação aos conhecimentos linguísticos, o Guia aponta como objetivos:

levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem, por isso mesmo seus conteúdos e atividades devem: abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em

² O PNLD avalia livros das cinco áreas básicas curriculares, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Evidentemente, aqui, nosso interesse é limitado ao PNLD de Língua Portuguesa.

situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral; considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico; estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (BRASIL, 2013, p.19)

Tendo em vista esses objetivos, os pareceristas do PNLD, materializam suas análises nas chamadas “Fichas de avaliação” (Quadro 1), em que, pelo modo como se apresenta, há uma indicação de que a avaliação deve ser apresentada de forma discursiva, com a exemplificação das análises empreendidas.

Quadro 1 - Ficha de avaliação de LD do Guia 2014 (Conhecimentos linguísticos)

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

Fonte: Transcrição do Anexo II do Guia de LD 2014, p. 48-49.

A seguir, será apresentado o resultado dessa avaliação em relação ao eixo em estudo, com a exemplificação de trechos de coleções consideradas como pontos extremos de propostas para o ensino do eixo.

4 Uma análise a partir das resenhas do PNLD 2014

As resenhas apresentam o resultado das avaliações da equipe do PNLD acerca dos LDs. O texto é dividido em uma “visão geral”, seguida de um “quadro esquemático”, em que têm-se os chamados pontos fortes e pontos fracos de cada obra; o destaque de determinada coleção; a indicação sobre a adequação ao tempo escolar e breve comentário sobre o manual do professor. Na edição de 2014, há a descrição da coleção e a análise – dividida nos quatro eixos de ensino, acrescidos da avaliação dos aspectos gráfico-editoriais e do manual do professor e, por fim, a seção “em sala de aula”, com recomendações ao professor sobre pontos importantes a serem considerados nas aulas, de acordo com o que foi observado. Para este trabalho, após analisar cada uma das coleções, duas foram eleitas como representativas, uma, de um trabalho ainda muito preso à tradição gramatical e outra, de um trabalho que contempla perspectivas discursivas para o ensino da gramática.

Evidenciamos o fato de que o “ponto fraco” de 8 dentre as 12 coleções aprovadas é o trabalho com os conhecimentos linguísticos, em que se veem problemas tanto teóricos quanto metodológicos

na condução dos conteúdos e atividades. É recorrente a observação de “práticas tradicionais de gramática” (BRASIL, 2013, pp. 60, 65, 70), “fraca articulação entre os conhecimentos linguísticos e os demais eixos da língua, com pouco estímulo à reflexão” (*ibid.* p.96), elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem (*ibid.* p.116), pouca atenção ou abordagem superficial da variação linguística, por exemplo. Na parte “Em sala de aula”, há a recomendação ao professor em grande parte das coleções a proceder no trabalho em classe à articulação com outros eixos; à reflexão sobre os conteúdos; à ponderação dos conteúdos gramaticais, devido ao excesso de tópicos apresentados. Quanto à perspectiva metodológica de condução do eixo, a crítica revela a forte presença da transmissão, em que se propõe ao aluno a tarefa de assimilação de conteúdos organizados logicamente pelo professor e/ou pelo material didático. Finalmente, é apontada como problema a prática em que se solicita ao aluno retirar palavras ou frases de determinado texto para posterior classificação morfológica e/ou sintática como se esse fosse um exemplo de trabalho aplicado ao uso.

Entendemos também que há uma crescente trajetória de tentativas de superação dos pontos apresentados, com trabalhos que se esforçam em destacar, por exemplo, a perspectiva textual dos componentes gramaticais, com atividades que contribuem para a percepção, pelo aluno, “do funcionamento e do efeito de sentido de determinado recurso gramatical no texto” (*ibid.* p.114); a abordagem integrada dos conhecimentos linguísticos às práticas de leitura e de produção textual, “pois os conteúdos são estudados em função dos textos lidos e dos gêneros a serem produzidos” (*ibid.* 110). Com os excertos a seguir, sistematizamos os exemplos e evidenciamos, mais uma vez, que se há indicativos de uma tendência para renovação no ensino de português, há também muitos obstáculos que insistem em dificultar os avanços nessa trajetória. Vejamos o quadro 2:

Quadro 2 - Excertos exemplificativos de extremos no trabalho com os conhecimentos linguísticos

EXTREMO 1	EXTREMO 2
<p>“O eixo de conhecimentos linguísticos tenta se voltar para alguma reflexão sobre os fatos linguísticos, apesar de a perspectiva adotada, com frequência, ser a da gramática normativa, e o domínio de uma metalinguagem o objetivo último dessa reflexão.” (p.116);</p> <p>“Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem.” (p.116);</p> <p>“O adensamento progressivo dos conteúdos gramaticais trabalhados na coleção chega ao ápice no volume do 9º ano, quando se pretende abarcar toda a sistematização de sintaxe referente a orações coordenadas e subordinadas, prejudicando o equilíbrio na distribuição da matéria. nesse contexto, pouca atenção é dada à variação linguística.” (p. 119).</p>	<p>“A abordagem dada aos conhecimentos linguísticos integra-se à da leitura e à da produção textual, pois os conteúdos são estudados em função dos textos lidos e dos gêneros a serem produzidos.” (p.110-111);</p> <p>“A maior parte das atividades contribui para o desenvolvimento das capacidades de uso, análise e reflexão sobre os conteúdos, tornando-se significativas na medida em que se articulam aos textos ou gêneros tomados como objeto de estudo dos volumes. O ensino favorece a reflexão, propiciando ao aluno a percepção do funcionamento e do efeito de sentido de determinado recurso gramatical no texto. A abordagem sistemática de normas de ortografia e de pontuação, de forma indutiva, revela preocupação com a apropriação do conhecimento pelo aluno e com os impactos sociais de uma escrita fora das convenções (p.114).</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora com trechos transcritos do Guia de LD do PNLD 2014.

Conclusão

É sintomático da necessidade de insistência na problematização do eixo conhecimentos linguísticos se considerarmos o fato de que 8 dentre as 12 coleções aprovadas apresentam como ponto fraco, de forma destacada, o trabalho com esse eixo. Consideramos que houve ganhos para a

consecução dos objetivos que se pretendem com o ensino de língua portuguesa, com a perspectiva textual dos componentes gramaticais, já bastante presente nos LDs. No entanto, ainda é muito presente perspectiva tradicional, com excesso de práticas metalinguísticas em que o fim é simplesmente a categorização dos elementos linguísticos. Sendo assim, apesar de avanços consistentes, a tradição gramatical persiste de forma considerável. Consideramos, assim como Neves (1990a) que não é somente o linguista, o pesquisador da língua, que precisa refletir sobre o uso da linguagem, mas também o falante comum, que deve ser conduzido a refletir sobre os usos da linguagem para poder “orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e (...) chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem” (NEVES, 1990a, p.155). Destacamos também a importância do LD como um dos definidores dos conteúdos que serão abordados nas aulas de português, e que merecem, portanto, especial atenção dos estudiosos e contínuo aprimoramento na sua avaliação por programas como o PNLD.

Referências Bibliográficas

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO,R.; BATISTA. A.A.G (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

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

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

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

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

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo:Contexto, 1990a.

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

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 1990a.

i **Carolina XIMENES, mestranda**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Departamento Pós-graduação da Faculdade de Letras - Poslin

ximenes.carolina@gmail.com