

# Dos documentos oficiais ao livro didático: a prática de análise linguística em duas obras aprovadas pelo PNLD 2011

Prof. Ms. Aline Cassol Daga (UFFS)<sup>i</sup>  
Prof. Hellen Melo Pereira (UFSC)<sup>ii</sup>

## **Resumo:**

Este artigo tem por objetivo analisar como se apresenta o trabalho com a prática de análise linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa para 9º ano, um da coleção **Português: uma proposta para o letramento** e outro da coleção **Língua Portuguesa: linguagem e interação**, aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de Língua Portuguesa de 2011. Além disso, é propósito deste estudo avaliar se esses livros didáticos que atendem aos critérios delineados pelo PNLD/2011 no que tange aos conhecimentos linguísticos estão, de fato, alinhados com a abordagem teórico-metodológica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que se refere à prática de análise linguística. Para desenvolver este estudo, ancoramo-nos principalmente nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998) para o trabalho com os conhecimentos linguísticos no último ciclo do ensino fundamental e nas teorizações de Geraldi (2006 [1984]; 2003 [1991]; 2010), que cunhou a expressão **análise linguística** nos anos oitenta, quando o **texto** foi assumido como unidade fundamental do ensino de Língua Portuguesa. Os resultados do estudo levam-nos a concluir que ambas as obras trazem atividades articuladas com textos previamente trabalhados, os quais estão materializados em diferentes gêneros do discurso, de modo a envolver reflexões para melhor interpretação e compreensão do funcionamento da língua em uso. No entanto, foi possível observar que esses livros apresentam modos bem distintos de abordar a análise linguística: um encontra-se mais desprendido da tradição do ensino de gramática, evitando o uso de nomenclaturas e categorizações, enquanto o outro conserva esses recursos como modo de sistematização dos conteúdos linguísticos.

**Palavras-chave:** prática de análise linguística, livro didático de Língua Portuguesa, PNLD.

## **1 Introdução**

As inúmeras e profundas transformações pelas quais passou a disciplina de Língua Portuguesa ao longo de sua história (FÁVERO, 2009; RAZZINI, 2000; SOARES, 2004) colocaram em xeque e vieram reformulando seu próprio objeto de ensino. Desde o currículo baseado na tríade Retórica, Poética e Gramática até as concepções que elegeram o texto como objeto de ensino, “muita água rolou por debaixo da ponte”.

Especificamente em relação ao ensino de gramática, novos apontamentos começaram a surgir em meados da década de 1980, quando os principais estudos sobre o ensino de língua materna no Brasil passaram a assumir o texto como unidade didática, privilegiando a leitura e a

---

<sup>i</sup> **Aline CASSOL DAGA, Profa. Ms.**

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).  
alinecdaga@gmail.com

<sup>ii</sup> **Hellen MELO PEREIRA, Profa.**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
hellenmp@gmail.com

produção textual e denunciando as limitações do ensino de gramática centrado em nomenclaturas, classificações descritivas e regras normativas. Nesse período, em decorrência dos estudos linguísticos, emergiram, segundo Britto (1997), duas propostas distintas para oportunizar uma nova abordagem da gramática e do ensino de língua portuguesa na escola: ou se construía uma nova gramática que tivesse um caráter descritivo e adequado à análise da língua em sua realidade constitutiva, ou deixava-se de lado a teoria gramatical normativa, abrindo espaço para a leitura, a produção textual e a análise linguística.

Geraldi (2006[1984]), defensor da segunda proposta, contrapõe-se à abordagem tradicional do ensino de língua materna pautada na leitura mecânica e descontextualizada, na escrita sem planejamento, de caráter puramente escolar, no ensino preponderante de nomenclatura, descrição e classificação gramatical, e propõe uma abordagem centrada na noção de interlocução. Pautada na intrínseca relação entre leitura e produção textual, tomadas em seus contextos de interação social, essa abordagem destaca a pertinência da prática de análise linguística.

Assim, a prática de análise linguística surge como uma das unidades básicas do ensino de português, necessariamente vinculada às práticas de leitura e de produção textual. É dessa forma que o trabalho com os conhecimentos linguísticos é preconizado nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com foco no processo interlocutivo, considerando-se o caráter sócio-histórico da linguagem, dos sujeitos e da interação.

A fim de contribuir com estudos que perscrutam os modos como a prática de análise linguística é trabalhada atualmente, apresentaremos neste artigo a análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa – destinados ao último ciclo do ensino fundamental – quanto a esse eixo de ensino. Nosso objetivo foi analisar como se dá o trabalho com a análise linguística nesses livros de duas das coleções aprovadas, em 2011, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Portuguesa. Essas coleções, de acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 (BRASIL, 2010), apresentam o eixo “reflexão sobre a língua”, ou “conhecimentos linguísticos”, indicado entre os **pontos fortes** segundo a avaliação do Programa.

O interesse por esse estudo partiu de uma breve análise do Guia de Livros Didáticos PNLD/2011: Língua Portuguesa, referente aos anos finais do ensino fundamental, em que pudemos perceber que o eixo dos “conhecimentos linguísticos”<sup>iii</sup> encontra diversas ressalvas nas avaliações da maioria das coleções aprovadas e frequentemente está indicado entre os **pontos fracos** dessas coleções. A partir disso, neste artigo propomo-nos a responder às seguintes questões de pesquisa: Os livros didáticos que atendem aos critérios delineados pelo PNLD/2011 no que tange aos conhecimentos linguísticos estão, de fato, alinhados com a abordagem teórico-metodológica presente nos PCN em relação à análise linguística? Como se apresenta o trabalho com a prática de análise linguística nesses materiais didáticos?

Com aporte em pesquisa documental (MARKONI; LAKATOS, 2007), selecionamos para a análise um livro didático de cada uma das seguintes coleções: **Português: uma proposta para o letramento**, de autoria de Magda Soares, e **Língua Portuguesa: linguagem e interação**, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior. Com intuito de equiparar as análises, os dois livros selecionados são do 9º ano. A escolha por essas coleções se deu não com base na autoria dos livros, mas sim pelo fato de as duas coleções terem recebido, do PNLD, avaliação positiva quanto ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Para que possamos atender aos propósitos aqui mencionados, este artigo está organizado em quatro seções, nas quais são discutidos pontos referentes à temática em questão – a análise linguística – e apresentadas as análises dos livros didáticos mencionados.

## 2 A prática de análise linguística

---

<sup>iii</sup> O Guia não utiliza a expressão “análise linguística”, mas sim “conhecimentos linguísticos”. Aqui adotaremos as duas como sinônimas.

Cunhada inicialmente por Geraldi (2006 [1984]), no começo dos anos oitenta, a expressão **análise linguística** é usada para denominar um dos três eixos da prática de ensino de Língua Portuguesa, sugeridos pelo mesmo autor. Os outros dois são **produção de textos** e **leitura de textos**, e estão intrinsecamente ligados ao primeiro. Assim, o tratamento dado às práticas de análise e reflexão linguística, ou aos conhecimentos linguísticos, antes relegado ao ensino da gramática normativa, surge quando da introdução do texto como unidade fundamental do ensino de português. Em obra escrita já nos anos noventa, o autor destaca:

O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com os textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos. (GERALDI, 2003 [1991], p. 105).

A proposta em questão situa a análise linguística no interior das atividades voltadas à leitura e à produção textual, como uma prática de sala de aula que, tomando por base os textos (lidos e produzidos), opere a reflexão sobre aspectos da linguagem. Geraldi (2006 [1984], p. 90-91) explica: “Entendo por prática de análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas [...]”.

Nessa prática de análise linguística, estariam envolvidas, para Geraldi (2003 [1991], p. 190), **atividades epilinguísticas** e **atividades metalinguísticas**<sup>iv</sup>, conceitos que o autor desenvolve de forma detalhada e que aqui, no entanto, serão apenas sintetizados. As atividades epilinguísticas seriam aquelas incitadas pela reflexão sobre os *usos* da linguagem, seus recursos expressivos e as “diferentes formas de dizer”. Essas atividades surgem nas próprias interações mediadas pela linguagem e começam na infância, bem antes da idade escolar. As atividades metalinguísticas, por sua vez, seriam responsáveis por uma reflexão analítica sobre os recursos linguísticos, capaz de gerar categorizações a respeito deles, noções acerca de “seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 2003 [1991], p. 191).

Segundo esse parâmetro, a análise linguística engloba e articula esses dois tipos de atividades – as epilinguísticas como ponte para a sistematização metalinguística – a partir de uma metodologia sensível ao contexto escolar, às necessidades e à voz dos alunos.

A proposição de que as atividades epilinguísticas, no contexto escolar, devem preceder as metalinguísticas, pela lógica de que a primeira constrói reflexões e conhecimentos, enquanto a outra os sistematiza, denuncia uma inversão existente no sistema tradicional de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A crítica, bastante elucidativa, desvela uma realidade premente: “[...] é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão” (GERALDI, 2003 [1991], p. 191).

Assim, a prática de análise linguística, por ser uma ação que propõe reflexão sobre a linguagem, tem como objetivo fundamental “[...] a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas [...]” (BRITTO, 1997, p. 164).

## 2.1 Seria a prática de análise linguística a exclusão das gramáticas?

A nova corrente de estudos que, a partir dos anos 80, visava reformular o modo de ensinar Língua Portuguesa na escola começando por mexer na sua base, no seu objeto – que então passava a ser o texto – teve reverberações positivas e negativas. Assim, com a introdução

---

<sup>iv</sup> Foi Franchi (1991 [1987]) quem trouxe pela primeira vez para o debate sobre o ensino de língua a distinção entre **atividade epilinguística** e **atividade metalinguística**; Geraldi (1991), no entanto, retomou essa distinção, ressignificando-a, e aqui exploraremos essa sua retomada.

de uma nova linha nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de 1998 e propostas curriculares de diferentes estados, alguns profissionais, entre professores, gramáticos e acadêmicos, avistaram nessa linha teórico-metodológica a intenção de se extinguir das aulas de português o ensino de gramática.

Por esse motivo, talvez, ao escrever sobre a prática de análise linguística Geraldi (2003 [1991], p. 191) fazia sua ressalva: “Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aulas as gramáticas (tradicionalistas ou não), mas considerando-as fonte de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas.” Isso porque as gramáticas são o resultado de reflexões já realizadas, que nem sempre atendem às dúvidas que podem nascer nas atividades epilinguísticas, e por vezes entregam respostas para questões que ainda nem foram realizadas (ao menos não reflexivamente) pelas crianças.

A prática da análise linguística, por sua vez, caracteriza-se pela promoção de atividades que têm como objeto o fato de a linguagem poder remeter a si própria, o fato de podermos, com a linguagem, falar sobre como se dá o uso da linguagem. Tudo isso em um movimento de reflexão e construção de conhecimentos próprios, situados, nascidos e/ou provocados nas situações interativo-discursivas. Esses conhecimentos, levados a um nível analítico, é que conduzem a noções mais sistematizadas, com as quais se faz possível identificar e categorizar os recursos da linguagem, dos mais simples aos mais complexos.

Discorrendo sobre essa (questionável) oposição entre análise linguística e ensino de gramática, Suassuna e Silva (2011, p. 97) registram: “[...] Não parece haver dúvidas sobre a importância do conhecimento gramatical para a leitura e a produção de textos, fim último do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O que convém rever são as bases desse ensino”.

O horizonte visado com a proposta da análise linguística está ancorado, portanto, na necessidade de uma reformulação do objeto de ensino de língua portuguesa – o que implica a reformulação de metodologias – e na concepção de linguagem como interação social. Assim, expande-se o objetivo do trato com os conhecimentos linguísticos para além da memorização de regras e da correção gramatical e ortográfica dos textos de alunos, sem deixar, contudo, de abordar esses aspectos da língua. Ou seja:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.). [...] Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2006 [1984], p. 74).

Ainda que tenha sido amplamente debatido, tanto nos anos oitenta e noventa quanto mais recentemente, e largamente difundido por meio de publicações importantes para a área, o conceito de análise linguística ainda é fonte de questionamentos e constantes estudos, sobretudo no âmbito das metodologias, dada a complexidade carregada pela (re)formulação desse eixo de ensino nas aulas de português. É comum, portanto, encontrar reverberações das mais diversas no campo metodológico, desde a manutenção de práticas tradicionais do ensino de gramática meramente revestidas por novas terminologias, até ideias equivocadas de que a prática de análise linguística prescindem o estudo de conhecimentos gramaticais.

## **2.2 Análise linguística nos PCN de Língua Portuguesa**

A abordagem referida na seção anterior, focada no texto como objeto das aulas de português, aparece reverberada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados no fim dos anos noventa. Assim, tanto no documento dirigido aos primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental como naquele voltado aos terceiro e quarto ciclos, estão presentes

o conceito de análise linguística e a ideia de que o ensino de língua materna deve contemplar atividades de “reflexão sobre a língua”, em vez do ensino transmissivo e unívoco da gramática tradicional (BRASIL, 1998). No presente trabalho, trataremos especificamente dos Parâmetros para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental, pontuando como se dá a disposição desse tema no documento em questão.

Fortemente marcados pela concepção sociointeracionista da linguagem, com foco nos seus usos e, portanto, nos diferentes gêneros discursivos, com o respeito às variedades linguísticas, os PCN de Língua Portuguesa apresentam os “conteúdos do ensino de Língua Portuguesa” divididos em dois eixos básicos: “uso” e “reflexão” (BRASIL, 1998, p. 34-35). Essa proposta, notadamente ancorada nos estudos de Geraldi (2006 [1984]; 2003 [1991]; 1996), dispõe os conteúdos voltados à prática de escuta e de leitura de textos, juntamente com a prática de produção de textos orais e escritos, dentro do eixo nomeado “uso”. Já o eixo “reflexão” é formado justamente pela prática de análise linguística. Os conteúdos do eixo “reflexão” estão articulados com os conteúdos do eixo “uso”, de modo que aquele se desenvolve sobre as atividades deste. Esses conteúdos, de acordo com os Parâmetros, dedicam-se “à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução [...], privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito.” (BRASIL, 1998, p. 36).

De acordo com o documento em questão, os conteúdos do eixo “reflexão”, dedicado à análise linguística, englobam os seguintes aspectos linguísticos: “1. Variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. Organização estrutural dos enunciados; 3. Léxico e redes semânticas; 4. Processos de construção de significação; 5. Modos de organização dos discursos.” (BRASIL, 1998, p. 36). No detalhamento dos conteúdos, o documento destaca inúmeros pontos a serem trabalhados, desde o reconhecimento dos diferentes gêneros discursivos, com a caracterização de seus variados suportes e espaços de circulação, até o estudo comparado de fenômenos linguísticos como o sistema pronominal, os tempos verbais, o emprego de dêiticos e elementos anafóricos, casos mais gerais de concordância nominal e verbal etc. (BRASIL, 1998).

A maneira como estão desenvolvidas essas indicações de conteúdos e objetivos, minuciosamente registradas nos PCN, e as concepções sobre as quais foi elaborada essa proposta são fatores relevantes para se avaliar o percurso de uma nova abordagem do ensino de língua portuguesa, desde suas primeiras reverberações até as que hoje podemos identificar na constituição das aulas de português, na atuação dos professores e, certamente, na construção dos materiais didáticos utilizados nas escolas.

### 3 Os critérios de avaliação do PNL D

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1995, distribui coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores. Visando submeter os livros didáticos a um criterioso trabalho de análise e seleção, o MEC faz uma avaliação das coleções e publica o **Guia de Livros Didáticos**, com resenhas das coleções aprovadas. Essas resenhas são feitas por especialistas da área, que avaliam cada um dos livros. Com base nesse guia, os professores escolhem, dentre as coleções selecionadas, as que melhor atendem ao projeto didático-pedagógico da escola, ao planejamento geral da disciplina e às suas expectativas como docentes de Língua Portuguesa.

O “Guia de Livros Didáticos: Língua Portuguesa PNL D/2011” apresenta aos professores, portanto, as coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas pelo processo de avaliação oficial. O documento registra os princípios e os critérios segundo os quais os livros didáticos foram analisados, de modo a facilitar a compreensão acerca de como e por que determinadas coleções foram selecionadas. Esses critérios estão divididos entre aqueles que são comuns a todas as áreas e aqueles específicos para Língua Portuguesa.

Os critérios específicos analisados são relativos à natureza do material textual selecionado; ao trabalho com o texto, abordando leitura e produção de textos escritos; ao trabalho com a oralidade; e ao trabalho com os conhecimentos linguísticos. No que se refere aos conhecimentos linguísticos, que, de acordo com o Guia, “[...] objetivam levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem” (BRASIL, 2010, p. 44), os conteúdos e as atividades devem:

abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em *situações de uso*, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral; *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, 2010, p. 23, grifos do original).

O “Guia de Livros Didáticos” contém resenhas que apresentam, em um primeiro momento, uma descrição geral da coleção. A segunda parte da resenha apresenta uma análise avaliativa das propostas de trabalho com os eixos da leitura, da produção escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos. Na etapa final, os avaliadores tecem as últimas considerações sobre a coleção analisada destacando alguns pontos aos quais o docente deve estar atento para que o trabalho com o livro seja o mais produtivo possível. Além disso, as resenhas apresentam, na segunda parte, um quadro esquemático com os “pontos fortes”, os “pontos fracos” e os “destaques da coleção” (BRASIL, 2011). Na próxima seção deste artigo, comentaremos as resenhas dos livros que serão objeto de análise.

#### 4 Caracterização dos livros didáticos selecionados

A escolha dos livros didáticos **Português: uma proposta para o letramento** (SOARES, 2002) e **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação** (FARACO; MOURA; MARUXO, 2009) deu-se devido à boa avaliação que essas duas coleções receberam no Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa relativamente ao eixo da análise linguística. As duas coleções tiveram pareceres favoráveis em relação ao trabalho com os chamados conhecimentos linguísticos, enquanto as resenhas da maioria dos livros aprovados apresentavam alguma ressalva em relação a esse mesmo eixo. Nessas resenhas, o eixo da análise linguística, ou dos conhecimentos linguísticos, figura recorrentemente como ponto fraco, devido ao enfoque que muitas propostas dão aos tópicos estritamente gramaticais e à exposição de definições e conceitos, com pouco espaço para a reflexão sobre os usos da língua, sobre as estratégias de dizer. Nas resenhas das duas coleções aqui tratadas, no entanto, o trabalho com os conhecimentos linguísticos é mencionado como ponto forte, principalmente sob o argumento de estarem bem articulados, na proposta desses dois livros, aos eixos de leitura, produção de textos e oralidade.

Com base na avaliação favorável que as duas coleções receberam, buscamos analisar, em um volume de cada uma das duas coleções, se o modo como elas abordam a reflexão e a análise linguística encontra-se alinhada com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a virada pragmática da disciplina de Língua Portuguesa, datada desde os anos de 1980.

O livro didático “Português: uma proposta para o letramento”, 9º ano, publicado pela editora Moderna, é de autoria da professora doutora Magda Soares, que tem vasta publicação na área e é referência em alfabetização e letramento. O livro é composto de quatro unidades, cada uma delas dividida nas seguintes seções: “Preparação para a leitura”; “Leitura oral” ou “Leitura silenciosa”; “Interpretação escrita”; “Interpretação oral”; “Linguagem oral”; “Reflexão sobre a língua”; “Produção de texto”, não necessariamente apresentadas nessa ordem nas unidades.

Além disso, nem todas as unidades são compostas por todas essas seções. A seção “Reflexão sobre a língua”, por exemplo, não aparece em todas as unidades do livro.

A coleção “Língua Portuguesa: linguagem e interação” é de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior e publicado pela editora Ática. Os autores são bastante conhecidos, com tradição na publicação de livros didáticos e de gramáticas escolares – a primeira gramática que Faraco e Moura publicaram data do final dos anos 1980, também publicada pela editora Ática. A trajetória desses dois autores indica que sua produção perpassa diferentes períodos e concepções do ensino de Língua Portuguesa, desde o ensino transmissivo e taxionômico da gramática tradicional, passando pela virada pragmática, até as tendências que atualmente regem as diretrizes oficiais da disciplina.

Em se tratando da coleção “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, os volumes estão divididos em projetos, cada um deles com as seguintes seções: “Para começo de conversa”, que apresenta o projeto geral do volume; “Agora é com você”, com dicas para o estudo livre individual; “E a conversa chega ao fim”, que orienta a finalização dos projetos. Além disso, cada projeto é composto por quatro unidades, e cada uma delas possui as seções: “Texto 1”; “Texto 2”; “Texto 3” (por vezes há mais textos, e então mais seções); “Para entender o texto”; “As palavras no contexto”; “Gramática textual”; “Linguagem oral”; “Reflexão sobre a língua”; “Prática de linguagem”; “Produção escrita”; “Para ir mais longe”.

## **5 Análise**

No “Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011”, as avaliações e resenhas apresentadas referem-se às coleções selecionadas, portanto tratam das coleções em geral, compostas pelos volumes de 6º a 9º ano, e de todos os eixos de ensino nelas presentes. Neste estudo, além de analisarmos a avaliação que consta no “Guia”, fizemos a análise de um livro de cada coleção, os volumes de 9º ano, focando apenas o eixo da análise linguística, como já mencionamos. O desenvolvimento dessa análise é apresentado a seguir.

### **5.1 A análise linguística no livro didático “Português: uma proposta para o letramento”**

O “Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Língua Portuguesa” elegeu como ponto forte da coleção “Português: uma proposta para o letramento” a articulação entre o trabalho com a leitura, a produção de textos e a exploração dos conhecimentos linguísticos. Com base nessa avaliação positiva, procuramos analisar, no livro dessa coleção destinado ao 9º ano, em que medida a obra articula o trabalho com a linguagem enquanto prática social e com a língua como fenômeno social, sujeita a variações no âmbito das modalidades falada e escrita.

Na primeira unidade do livro, por exemplo, os conhecimentos linguísticos abordados na seção “Reflexão sobre a língua” são: relação de condição entre orações e correlação de tempos verbais. Em um dos exercícios, o objetivo é que o aluno confronte estruturas que expressam dois tipos de relações condicionais e reflita sobre o seu uso. Além disso, o exercício foi construído com trechos do artigo lido no início da unidade, mantendo a articulação entre as atividades e os textos, todos ligados à temática da unidade.

Ao trabalhar a relação de condição entre orações e a correlação de tempos verbais, a autora evita a nomenclatura (período composto, oração principal e subordinada etc.) e a discussão de modos e tempos verbais, mantendo o foco no conteúdo semântico dessas estruturas e não na morfossintaxe das construções condicionais.

Pudemos constatar que em vez de trabalhar os conhecimentos linguísticos de forma isolada, em seção separada e desarticulada das demais atividades do livro didático, parece haver, de fato, um movimento de articulação entre as atividades de análise e reflexão linguística com as atividades de leitura e de produção textual. Em todas as unidades, os conhecimentos linguísticos estão articulados com textos e não há uma sistematização desses conhecimentos seguindo os moldes das gramáticas normativa ou descritiva. É notório o trabalho com atividades

epilinguísticas, que levam o aluno a refletir sobre o uso de recursos expressivos da língua, sem exercícios de metalinguagem.

Segundo Geraldi (2003 [1991], p. 190-191), as atividades metalinguísticas constituem uma “[...] reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos [...]” e estão em um nível distinto de reflexão das atividades epilinguísticas. Elas só fazem sentido, de acordo com o mesmo autor, se forem precedidas por atividades epilinguísticas, as quais são “[...] uma ponte para a sistematização metalinguística.” (GERALDI, 2003 [1997], p. 192).

Em nosso entendimento, a sistematização da língua pode se dar de modo intuitivo e o ensino de metalinguagem não deve ocorrer com a mesma intensidade em todos os níveis de escolaridade. Franchi (1989), quem primeiro apresentou a distinção entre atividades epilinguística e metalinguística, já destacava a importância de se ter noções intuitivas com as quais se possa manipular a linguagem, além de defender que o trabalho com as atividades metalinguísticas deva se dar apenas no ensino médio.

Geraldi (2006 [1984], p. 38) acrescenta: “[...] não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita”. Também para Britto (1997, p. 143), “[...] a nomenclatura é, no máximo, um instrumento auxiliar que só se justifica na medida em que se trabalha efetivamente com a linguagem”.

Ao descrever aspectos gerais das coleções avaliadas quanto ao trabalho com os conhecimentos linguísticos nas coleções analisadas, o “Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Língua Portuguesa” deixa claro que

[...] A perspectiva transmissiva está fortemente presente, mas em todas as coleções há espaço, maior ou menor, conforme apontado nas resenhas, para a reflexão. **Em alguns casos, o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos é declarada e consistentemente indutivo, as atividades organizando-se para levar o aluno a construir as categorias, noções e conceitos em jogo.** (BRASIL, 2010, p. 32, grifos nossos).

Esse parece ser o caso do livro didático “Português: uma proposta para o letramento – 9º ano”, de Magda Soares, que possibilita a reflexão sobre o uso de elementos linguísticos em textos constitutivos de práticas sociais.

#### **4.2 A análise linguística no livro didático *Língua Portuguesa: linguagem e interação***

A obra de que agora trataremos é parte de uma coleção que também recebeu do PNLD 2011 avaliação positiva quanto ao tratamento do eixo dos conhecimentos linguísticos. Na resenha a ela dedicada, o Guia chega a registrar a seguinte avaliação: “Conduzir à reflexão constitui-se em marca saliente da coleção, que se preocupa em inserir o aluno na prática de reflexão linguística a partir do uso situado da língua”.

Analisando as atividades propostas no livro, as quais aparecem sempre relacionadas com os respectivos projetos que norteiam o volume, pudemos observar que se confirma a avaliação de que os eixos de ensino encontram-se articulados aos textos trabalhados ao longo das unidades, tanto no nível da leitura quanto da produção textual. Essas atividades, contudo, por vezfrequentemente identificam-se com a prática didática de utilizar o texto como âncora para exercícios de localização explícita ou para o trabalho sistemático, por exemplo, com as classes de palavras. A metalinguagem é norteadora das atividades propostas no livro em questão.

Além da menção feita na resenha, há um quadro esquemático elaborado pelo Programa que indica como ponto forte da coleção a articulação promovida entre os conhecimentos linguísticos – abordados nas seções “Gramática textual”, “Prática de linguagem” e “Reflexão sobre a língua” – e os demais eixos de ensino.

Na obra em questão, os aspectos do texto, do discurso e dos gêneros estão incorporados ao longo das atividades propostas, mas é também notória certa “fidelidade” às categorias de

análise da gramática tradicional. Vinculados a uma longa tradição de produção de livros didáticos de Língua Portuguesa e gramáticas escolares, como já destacamos, os autores desta obra, sobretudo Faraco e Moura, têm sua experiência hoje aliada às reformulações do ensino de Português prescritas pelos documentos oficiais e pelo PNLD. Percebemos, no entanto, salientes as raízes do formato tradicional, apesar de ser visível o movimento em favor do ensino operacional reflexivo. Marcadamente, o vínculo entre as atividades de análise linguística e o trabalho com variados textos, além de exercícios que conduzem a reflexões sobre língua em uso, recursos discursivos, modos de dizer são um resultado bem-sucedido desse movimento.

Primeiramente, pode-se afirmar que na obra analisada a metodologia parte de atividades epilinguísticas, suscitando reflexão e curiosidade acerca de um fenômeno da língua, para depois apresentar a categorização. Mas além disso, há um grande espaço dedicado a uma série de atividades, quadros e tabelas com classificações descritivas, movimento que se estende por boa parte das unidades.

Novamente destacamos aqui um ponto da avaliação geral do Guia 2011, no qual se afirma que as coleções aprovadas trazem inovações que “aprofundam o processo de adequação dos livros didáticos à virada pragmática de ensino de língua materna” (BRASIL, 2010, p. 27); mas também consta, no documento, que essas mesmas obras apresentam, entre suas tendências metodológicas mais recorrentes, a tendência transmissiva, o que parece coincidir com o que se encontra na obra aqui analisada.

## **Considerações finais**

Os parâmetros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, bem como os critérios estabelecidos para a elaboração de livros didáticos de português, estão hoje definidos com base em uma concepção sociointeracionista de língua, o que prevê abordagens metodológicas bem diferentes das utilizadas vinte anos atrás. De todo modo, há ainda algumas incertezas no que tange ao tratamento didático para o eixo da prática da análise linguística. As polêmicas em torno do (não)ensino de gramática são o sinal mais claro disso.

Nas análises aqui apresentadas, foi possível observar que, apesar de receberem avaliações semelhantes quanto a esse eixo do currículo de Língua Portuguesa, as duas coleções – ao menos com base nos dois volumes analisados – possuem modos bem distintos de abordar a análise linguística. Um encontra-se mais desprendido da tradição do ensino de gramática normativa, evitando o uso de nomenclaturas e categorizações, enquanto o outro conserva esses recursos como modo de sistematização dos conteúdos linguísticos.

Partindo da concepção de atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas, tratada por Geraldí (2006 [1984]; 2003 [1991]) e presente nos PCN (BRASIL, 1998), e com base nas demais bibliografias aqui citadas, pudemos inferir que a diferença entre esses métodos está na adoção de um ensino da metalinguagem que se dá ora de modo mais intuitivo, ora de modo mais sistematizado, apoiado na descrição conceitual. Enquanto no livro de Faraco, Moura e Maruxo (2009) encontramos um volume expressivo de atividades metalinguísticas de sistematização e categorização dos recursos linguísticos, na obra de Soares (2002) a prática de análise linguística se dá por meio de as reflexões sobre a língua se dão a partir de noções mais intuitivas sobre o seu funcionamento, considerando que a compreensão de língua como sistema é um conhecimento para o qual os alunos do ensino fundamental ainda não estariam preparados.

Nesse sentido, parece haver outro ponto de indefinição e embates: a questão parece estar no modo e no momento adequados para se iniciar o processo de construção de categorias (BRASIL, 1998, p. 49) de maneira mais sistemática. Qual seria o melhor tratamento didático para os conteúdos metalinguísticos? Qual seria o momento ideal para se abordar nomenclaturas, categorizações? É possível estabelecer propostas ideais em se tratando de processos de ensino e de aprendizagem que envolvem sujeitos sócio-historicamente situados? São questões que ficam em aberto, seguramente merecem discussões mais abrangentes da área.

Em se tratando das análises feitas neste breve estudo, o fato de as duas obras didáticas em questão, apesar de tão distintas, receberem avaliação equivalente em se tratando da análise linguística é mais um sinal de que esse é um campo de questionamentos em aberto, um solo inseguro no campo do ensino de Língua Portuguesa.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2011. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de línguas X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação – 9º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. Coleção didática.
- FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 11-35, 2009.
- GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- GIACOMIN, Letícia Melo. **Conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras de um ensino sem regras'. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007 [1985].
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- RAZZINI, Márcia de Paulo Gregório. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-178.
- \_\_\_\_\_. **Português**: uma proposta para o letramento – 9º ano. São Paulo: Moderna, 2002. Coleção didática.
- SUASSUNA, Livia; SILVA, Marcela Thaís Monteiro. Ensino de análise linguística: reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas? **Estudos em educação e linguagem**, Pernambuco, v. 1, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2011.