

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carlos Arcângelo SCHLICKMANN
Universidade do Extremo Sul Catarinense
cas@unescc.net

Resumo: O principal objetivo desta pesquisa é investigar os princípios teóricos e as metodologias propostas para a prática de análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa, estabelecendo relações entre esta, as teorias linguísticas e as recomendações das propostas curriculares veiculadas pelos órgãos oficiais. Metodologicamente, a coleta dos dados consta do levantamento das propostas de prática de análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo MEC. Os volumes analisados são estruturados em unidades temáticas, havendo uma clara distinção de atividades que enfocam práticas de leitura, produção textual e trabalho com conhecimentos linguísticos. A prática de análise linguística (estudo operacional e reflexivo da língua) aparece inserida em exercícios que abordam regras da gramática normativa ou teoria gramatical, bem como em atividades acerca de variedade linguística. O texto nem sempre aparece como objeto de ensino. O trabalho com textos orais praticamente inexistente. Mesmo assim, há que se considerar a preocupação dos autores em propor abordagens que fogem um pouco à concepção prescritiva. As propostas de análise linguística ainda não se configuram como conteúdo, que permitam ao aluno construir e expandir o seu conhecimento linguístico e promovam uma observação/reflexão sobre a língua em uso.

Palavras-chave: análise linguística; livro didático; gramática

Ao longo das últimas décadas, muito se tem ouvido falar da ineficiência do ensino brasileiro e, em especial, do ensino de Língua Portuguesa. As críticas giram em torno do fato de que a disciplina não contribui com a formação de alunos-leitores (entendendo-se aqui alunos que compreendam e utilizem-se do que lêem em suas práticas sociais), nem com a ampliação de suas formas de expressão, sejam elas orais ou escritas (principalmente, escritas).

As vozes que efetuam estes dizeres são diversas: os próprios alunos reclamam de ser o *português muito difícil* (fala também encontrada entre docentes), os professores de Língua Portuguesa se queixam da ineficiência linguística de seus alunos, os docentes de outras disciplinas remetem ao professor de Língua Portuguesa a falta de competência para ensinar o que estes consideram elementar – escrever e entender um simples texto (ainda não entenderam que este papel é de todos, ou seja, é seu também).

Essas queixas vêm fazendo com que os sistemas educacionais discutam currículos e proponham mudanças e com que os estudiosos do ensino de línguas pesquisem acerca do tema. Nunca se escreveu tanto sobre o fracasso do ensino de Língua Portuguesa e da necessidade de surgirem novas propostas. Ainda assim, em boa parte das salas de aula, não se encontram respostas a como efetivar esse ensino, já que a *língua* da escola, do professor ou do livro didático continua distante da realidade discente. As discussões centralizam-se (e, quase sempre, esgotam-se) nos meios acadêmicos e nos centros de pesquisa.

É compromisso da escola (e, nesse contexto, do professor da disciplina de Língua Portuguesa), propor atividades que ajudem a ampliar o domínio ativo do discurso, por parte do aluno, nas mais diversas situações de interação, permitindo a inserção do mesmo no mundo da escrita, principalmente, ampliando as possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para que isso aconteça, necessário é reorganizar (ou mudar) o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Esse desempenho linguístico-discursivo ineficiente ocorre, em parte, porque o ensino de Língua Portuguesa está sendo mal feito: durante os oito anos (ou mais) de Ensino Fundamental pelos quais o aluno passa na escola há um estudo exagerado de definições, memorização de *regras, macetes e classificações*¹, reconhecimento de estruturas gramaticais que pouco (ou nada) contribuem para o domínio das habilidades de uso da língua, fazendo com que apenas o aluno reconheça que ele não sabe *português*, que escrever é complicado, que ler é difícil. Assim, falta o prazer para ler, falta a leitura proficiente de textos, falta ter o que escrever, como escrever e para quem escrever. Enfim, há uma lacuna nas funções sociais e no domínio da leitura e da escrita.

Poder-se-ia propor a busca de soluções a partir da reestruturação da política educacional, da distribuição melhor dos recursos destinados à educação, da revisão das metodologias aplicadas ao ensino. No entanto, a solução passa, além desses aspectos sem dúvida deveras importantes, por uma mudança na concepção de linguagem e de ensino de língua, nos objetivos e objeto de ensino em curso nas escolas. Além disso, é preciso que o livro didático² incorpore essas mudanças, já que muitos professores ainda têm nele o seu principal referencial teórico e metodológico.

O livro didático, muitas vezes, reproduz teorias pedagógicas que refletem uma política educacional excludente e preconceituosa. É importante, assim, estabelecer uma relação entre esse material didático e a prática pedagógica no cotidiano escolar, por se reconhecer que este deve ser entendido no seu contexto de produção, representando não só o reflexo da política educacional, das teorias pedagógicas, da cultura escolar, mas da própria sociedade.

O papel de elaborador das aulas, outrora atribuído ao professor, vem, ultimamente, sendo destinado ao livro didático (que traz respostas, sugere sequências, distribui atividades). De um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem ele vem representando um modelo padrão de ensino, assumindo a função central do professor, a de *planejar* a sua aula. Segundo Britto (2002), o livro didático mostra uma progressão curricular cumulativa, semelhante ao princípio de seriação curricular, cujas atividades *se enquadram em unidades temáticas tipificadas*, tentando reproduzir o *dia-a-dia da sala de aula*. Coisa comum, antigamente, apenas em cursinhos pré-vestibulares que se detinham na ordem das aulas apresentadas pelas apostilas.

Nesse contexto, ressalta-se a importância da investigação dos livros didáticos além da já realizada pelo MEC. A partir do exame dos mesmos, é possível verificar que concepções de linguagem e de ensino de língua são veiculadas. Sabe-se que, historicamente, os livros didáticos constituíram-se em torno do que era o *núcleo* do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, o ensino da teoria gramatical e dos padrões rígidos da gramática normativa. Relativamente a essa questão, acredita-se que grande parte dos autores de livros didáticos e dos professores de Língua Portuguesa apoia-se ainda no pressuposto de que a teoria gramatical e o domínio de determinados *saberes* associados à norma padrão garantem um melhor desempenho linguístico, principalmente escrito. Nesse sentido, ganham vida e centralidade nas aulas de Língua Portuguesa as regras de sintaxe, o estudo de classes morfológicas, a análise fonética de palavras. Esses conteúdos, baseados na normatividade e nas definições dos estudos gramaticais, aparecem comumente nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos. É um ensino que se fixa muito mais na metalinguagem do que na

¹ Ao estudo sistemático de nomenclaturas (nomes de classes de palavras, termos da oração, etc. adotar-se-á o nome de “teoria gramatical”. Quando a referência for a regras gramaticais (de concordância, regência, etc) a expressão a ser utilizada será “gramática normativa).

² É fato que a partir da análise de livros didáticos que o MEC vem adotando há alguns anos houve uma significativa melhora neste material. No entanto, parte das propostas apresentadas ainda caracterizam um ensino equivocado de língua.

língua, fazendo com que o aluno resolva exercícios, mas que não o tornam um usuário cada vez mais eficiente da sua língua.

As teorias linguísticas recentes abordam a linguagem como uma atividade humana, histórica e social. Assim, veem a língua como heterogênea e dinâmica, denunciam o preconceito linguístico existente ao se privilegiar apenas a variante padrão como o todo da língua e ao se considerar certo apenas esse modelo, que passa a ser questionado. As novas reflexões na área do ensino de línguas vieram aproximar o estudo da língua escrita e da língua oral, ambas vistas como instrumentos de interação social. A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, conforme afirma Antunes (2003), requer que se admita uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, para que o ensino desta seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. Isso só acontecerá, conforme Geraldi (2000) vem propondo desde a década de oitenta, se o objeto de ensino de Língua Portuguesa passar a ser o texto e não mais o estudo da metalinguagem da língua. Metodologicamente, é a partir de atividades interativas efetivas em sala de aula, por meio de práticas de produção de texto e práticas de escuta/leitura que o ensino de língua deve acontecer. O texto como objeto evidencia um ensino a partir do uso da língua. No interior dessas práticas, o autor propõe a realização de uma terceira, a **prática de análise linguística**. Ao utilizar-se dessa expressão, Geraldi (2002) propõe um trabalho com atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, *ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos* (p. 190-191). O que o autor propõe, em síntese, é que se reflita sobre a linguagem em uso a partir de práticas de produção de texto e práticas de leitura³.

É nesse contexto, preocupado com a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país, que o MEC publica, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa⁴. É prioridade, para os PCN (2000), capacitar o aluno para que este possa interpretar textos dos mais diferentes gêneros que circulam socialmente e possa produzi-los nas mais diferentes esferas da comunicação social. Dessa forma, a proposta é de um redimensionamento no objeto de ensino de Língua Portuguesa, tomando o texto como a unidade básica de ensino e a noção de gênero, constitutiva do texto, como o objeto de ensino-aprendizagem. Os conteúdos de Língua Portuguesa passam a ser, assim, a prática de leitura de textos escritos e escuta de textos orais, prática de produção de textos escritos e orais e prática de análise linguística, numa clara alusão às propostas de Geraldi (2000)⁶.

Também nessa época (década de 90) o MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático⁷, começou a avaliar os livros didáticos de Língua Portuguesa, estabelecendo princípios teóricos e metodológicos para a adoção dos mesmos pelas escolas. Surgiu assim o

³ A prática de análise linguística é o tema central desta pesquisa. Por isso, a abordagem sobre a mesma será realizada de forma mais completa no decorrer deste artigo..

⁴ A menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais será feita por meio da sigla PCN. A referência é ao documento destinado à disciplina de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Por opção autoral, a chamada no texto não se dará por BRASIL, mas pela sigla do documento.

⁵ Os PCN passaram a circular nas escolas com vistas a servir de apoio a reflexões e discussões sobre a prática pedagógica, ao planejamento escolar, à análise e seleção de materiais didáticos e recursos metodológicos, contribuindo, assim, para a (re) elaboração dos currículos das diversas áreas do conhecimento. Entre outros objetivos, o documento orienta para a necessidade de elaboração de projetos educativos comprometidos com a democratização social e cultural.

⁶ Geraldi é um dos autores mais citados nos PCN. Assim, falar das propostas do autor é falar das propostas dos órgãos oficiais de educação.

⁷ Usar-se-á a sigla LD para livro(s) didático(s).

*Guia do Livro Didático*⁸. O objetivo principal desse guia é fornecer uma análise dos LD a fim de que sua escolha seja mais consciente, por parte dos professores. No *Guia do livro didático* encontram-se resenhas das coleções avaliadas, os princípios e critérios gerais e específicos das avaliações e a maneira como foi orientado o trabalho de avaliação dos especialistas.

De posse desse panorama geral, tem-se como **objetivo nesta pesquisa** analisar a prática de análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, investigando os princípios teóricos e as metodologias propostas, estabelecendo relações entre eles e as teorias linguísticas atuais, bem como com as recomendações propostas pelos órgãos oficiais de ensino, expostas, principalmente, nos PCN.

Para alcançar este objetivo, a **metodologia** para a coleta de dados consta do levantamento das propostas de prática de análise linguística em coleções didáticas de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental já recomendadas pelo MEC⁹ e adotadas por escolas brasileiras..

1 A prática de análise linguística

A concepção de ensino de Língua Portuguesa que tem como objeto de ensino o texto provoca discussões principalmente acerca do ensino de Gramática¹⁰. Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos (orais e escritos), é no interior destas e a partir destas que a *análise linguística* se dá.

Efetuar análise linguística não é fazer atividades de Gramática aplicada ao texto, como alguns autores de LD entenderam (ou quiseram entender).

A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer”; finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento). (BRITTO, 2002, p. 164, grifo do autor).

O objetivo fundamental da prática de análise linguística é possibilitar a construção do conhecimento, não o reconhecimento de estruturas, parafraseando Britto (2002). Para Geraldini (2000), ela se concretiza, fundamentalmente, na retomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre os possíveis problemas de compreensão que tal texto apresenta, ou seja, fundamenta-se no princípio de partir do erro ou inadequação para a auto-correção. No entanto, ela também pode acontecer a partir de outros textos que não o do aluno.

⁸ Até o momento, cinco *guias* foram editados: o primeiro em 1999; o segundo, em 2002, depois 2005, 2008 e 2010. Essas publicações são referentes ao *Guia de Livros Didáticos* destinados ao 3º e 4º ciclos. Anteriormente, o Ministério da Educação já avaliava livros do 1º e 2º ciclos.

⁹ Os exemplos citados neste artigo serão apresentados pela sigla EX, seguido de número de ordem (EX1, EX2, EX3 e assim por diante), sem fazer menção à obra didática de onde foram retirados, já que o objetivo deste trabalho não é apontar se uma coleção é melhor ou não que outra.

¹⁰ Entenda-se Gramática como o ensino de teoria gramatical e de regras relativas à norma padrão.

Nesse sentido, é importante distinguir atividades epilinguísticas de atividades metalinguísticas, que se dão em função de atividades linguísticas. Estas são aquelas que o usuário da língua (falante/escritor, ouvinte/leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite construir o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos interativos e ao desenvolvimento do tópico discursivo. São, pois, atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza *com a linguagem* para interagir com o outro. Essas ações linguísticas se efetivam sempre entre um *eu* e um *tu*, pois sempre há objetivos a atingir.

[...] *através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo*: os estudos sobre a argumentação, especialmente aqueles vinculados à Retórica, têm ressaltado as formas pelas quais os sujeitos, argumentando, tornam o possível necessário: o permitido, obrigatório; o inaceitável, aceitável. (GERALDI, 2002, p. 29, grifo do autor).

As atividades *epilinguísticas* são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (do tema ou assunto) para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados ou de aspectos da interação. Segundo Geraldi (2002, p. 25), elas estão presentes nas hesitações, correções, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. O autor afirma que essas atividades incidem ora sobre aspectos *estruturais* da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos, como o desenrolar dos processos interativos.

As atividades *metalinguísticas* são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua.¹¹ Nesse caso a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação.

Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em conseqüência, à formação cultural dos sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e, portanto, uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 2002, p. 25).

As *atividades metalinguísticas* são, para Geraldi (2002, p. 190-191), *uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos*. Para que estas sejam significantes ao se refletir sobre a língua, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. No entanto, é corrente observar que há um total privilégio de atividades metalinguísticas no trabalho com a Língua Portuguesa: não se faz uma reflexão sobre o processo interativo da linguagem, mas acentua-se uma preocupação com a metalinguagem sistemática sobre a língua, enfocando conceitos, classificações, etc. Desse ensino decorrem atividades que privilegiam análise de sentenças, apenas categorizando o léxico e as estruturas morfossintáticas. O que se evidencia é que, primeiro, é preciso refletir sobre o uso da linguagem com um retorno à própria linguagem para depois teorizar sobre ela.

¹¹ São estas as atividades a que se tem denominado “teoria gramatical”.

A proposta de Geraldi acabou se incorporando às propostas oficiais de órgãos federais e estaduais. Os PCN (2000) e a Proposta Curricular de Santa Catarina¹² (1998) também enfatizam que as atividades epilingüísticas devem anteceder as atividades metalingüísticas.

O trabalho lingüístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. Ao mesmo tempo em que o sujeito usa uma língua, também atua sobre ela, e nessa atuação reconhecem-se pelo menos dois níveis: o epilingüístico e o metalingüístico. Saliente-se que na aprendizagem é preciso que o metalingüístico seja posterior ao epilingüístico. Ele surgirá pelos questionamentos dos próprios alunos. (SANTA CATARINA, SED, 1998, p. 70).

Fazer análise lingüística, portanto, requer observação dos fenômenos da linguagem, de forma articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de escuta, leitura e produção de textos. Geraldi (2002), na década de 80, apresentou uma categorização de problemas que poderiam orientar na elaboração de *práticas de análise lingüística*, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e mais próprios na norma padrão. Não é possível prever todas as atividades de análise lingüística que podem ocorrer na sala de aula, mas é possível elucidar algumas situações.

Para o autor, assim como para os PCN (2000), é preciso selecionar um fato lingüístico para cada aula. Nesta, é necessário que o aluno disponha de gramática e dicionário. É um trabalho que pode ser desenvolvido em pequenos ou grandes grupos. O primeiro problema levantado que precisa ser levado em conta nas práticas de *análise lingüística* é de ordem textual global. Nesse caso, a configuração do texto como um todo, suas sequências e objetivos podem ser analisados. Tome-se, como exemplo, a coerência textual. De posse do texto, o mesmo deverá ser reconstruído para que as incoerências sejam revistas. Essa reconstrução poderá partir de perguntas prévias realizadas pelo professor. Isso pode ser feito, é claro, de outras formas: um aluno verifica o texto do outro, por exemplo, ou o professor analisa apenas parágrafos do texto no quadro. O importante é que todos trabalhem o fato lingüístico exposto para resolver esse problema de ordem estrutural.

Identificar e compreender as características dos diferentes gêneros do discurso quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo, por exemplo, é uma prática de análise lingüística. Nesse sentido, é preciso reconhecer o universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros do discurso se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, a situação social de interação e contexto sócio-histórico.

Também podem ser focalizados os procedimentos sequenciais narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam a organização textual, bem como a intertextualidade (explícita ou não). Analisar as sequências textuais predominantes e os recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero, reconhecendo suas marcas lingüísticas específicas (marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, etc.) também são práticas de *análise lingüística* que precisam ser consideradas.

Outro exemplo é a observação da língua em uso, no que diz respeito às variações lingüísticas provenientes de fatores geográficos, históricos, sociológicos, técnicos, etc. Verificar-se-á, assim, as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita e a seleção de registros (estilos) em função da situação interlocutiva.

¹² Assim como os PCN, a Proposta Curricular de Santa Catarina data de 1998.

Geraldi (2002) aponta que também podem ser analisados os problemas de ordem sintática, morfológica e fonológica. No primeiro, refletir sobre as diferentes formas de estruturação das frases e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos. Em nível morfológico, pode-se observar as diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais e os processos de flexão e de construção de itens lexicais. Por fim, fonologicamente, é possível analisar desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas.

É possível, ainda, verificar a realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos. Exemplo para esse caso é a reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a informação nova, a topicalidade e a ênfase ou atividades de redução do texto através de omissões, elipses e apagamentos no sentido de evitar redundâncias, evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido, ou apenas como marca de estilo.

Estar-se-á, também, trabalhando com prática de *análise linguística* quando se propuserem atividades de ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, a partir de situações concretas de interação verbal, de modo a permitir, dentre outras coisas, a) a escolha daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem; b) a escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; c) a organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema ou acontecimento; d) o emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais; e) a elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.

A prática de análise linguística deverá oportunizar a reflexão epilinguística de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas.

Enfim, há uma gama de atividades que podem ser desenvolvidas de modo a se refletir sobre a linguagem. Acredita-se que, assim, estar-se-á contribuindo para um ensino produtivo e significativo, desprovido de atividades sem relevância para o desenvolvimento da competência linguística, textual e discursiva do aluno. É um ensino reflexivo que objetiva não a construção de um saber metalinguístico, mas que se articule com o ensino operacional da linguagem (as práticas de escuta, leitura e produção textual).

Essas atividades de reflexão sobre a linguagem, que tomam as atividades epilinguísticas como ponto de partida para reflexões mais profundas estão na contramão das atividades que comumente são realizadas na escola. No entanto, de acordo com Geraldi (2002), são atividades significativas, que mostram a existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e levam à aprendizagem efetiva de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão.

A prática de análise linguística permite ao aluno assumir-se como sujeito de seu processo de aprendizagem. Invariavelmente, ela precisa partir do texto e retornar ao texto.

2 Análise de livros didáticos

Apresentar-se-ão aqui algumas reflexões acerca de atividades propostas nos LD¹³ de Língua Portuguesa. A análise considerará apenas duas unidades básicas do ensino de Língua Portuguesa propostas por Geraldi (2000) e retomadas pelos PCN (2000), a leitura e a escuta¹⁴. Nesse ponto, procurar-se-á observar como os diferentes gêneros do discurso são abordados.

É, ainda hoje, via LD que o aluno mantém contato com atividades que exploram a riqueza de sua linguagem. Por isso, muitos dos conteúdos abordados em sala de aula são reflexos da forma como os LD os apresentam. A prática de análise linguística precisa, também, dar-se em atividades de leitura/escuta. O aluno deve usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando sua capacidade de análise crítica.

Um traço comum nos LD analisados é que a maioria inicia suas unidades com um texto para leitura. Para Geraldi (2002), essas leituras apresentadas pela maioria dos LD, normalmente, não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam.

Para o referido autor, é preciso pensar em atividades produtivas na leitura, fazendo dessa prática uma produção de sentidos. Os textos, de acordo com os PCN (2000), submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros do discurso em que se organizam. No 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a ter autonomia frente aos desafios impostos pela leitura. É essa segunda opção que precisa ser buscada. Associado à leitura de textos escritos, propõe-se um maior investimento em práticas que explorem a linguagem oral, tratada, nos últimos tempos, com insignificância. Para bem exercer a cidadania, requer-se também dominar a linguagem oral. Para isso, há que se orientar o aluno quanto à diversidade de gêneros do discurso orais e sua constituição. Uma entrevista e uma peça de teatro, por exemplo, possuem finalidades discursivas diferentes.

A prática de análise linguística se dará nas práticas de leitura/escuta de textos em atividades que enfoquem um estudo do texto de forma global. Conforme Geraldi (2002), deve-se observar a configuração do texto como um todo e não utilizá-lo apenas para reconhecimento de personagens e para responder a questões de compreensão e interpretação.

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se a prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, SEF, 2000, p. 27).

Sendo assim, a prática de análise linguística em práticas de leitura/escuta de textos foi observada nas coleções a partir de:

- a) exploração das características textuais e/ou da forma composicional dos gêneros do discurso apresentados;
- b) exploração dos recursos linguísticos do texto, como os recursos coesivos, estilísticos, estéticos, as variedades e registros linguísticos;
- c) reconhecimento de características próprias dos gêneros orais (formais e públicos) como objeto de ensino.¹⁵

¹³ Ao todo, foram analisados oito volumes de diferentes coleções.

¹⁴ Os PCN (2000) incluem *escuta de textos* juntamente com *leitura de textos*. Apesar de não realizar essa distinção, Geraldi, por inúmeras vezes, cita a necessidade do trabalho com gêneros do discurso orais.

¹⁵ Além desses critérios, outros podem ser considerados, numa análise mais profunda das práticas de leitura/escuta. Como a análise proposta toma as coleções em seu todo, priorizaram-se aspectos mais presentes

As práticas de leitura dos LD observados apresentam-se ou com questionamentos acerca do texto ou apenas como objetos de leitura vozeada.

É interessante observar os títulos relacionados à leitura que se repetem ao longo dos LD: *Vamos discutir o texto*, *Hora da leitura*, *Estudo dos textos*, *A força da palavra*, *Linguagem e comunicação* e *Ler é diversão* são alguns dos exemplos. Os textos apresentados ora desencadeiam atividades de compreensão e interpretação, ora são destinados à ampliação do universo vivencial do aluno. Num e noutro momentos, o objetivo é apenas verificar se o aluno consegue voltar ao texto e identificar passagens, personagens, situações da história.

Os gêneros do discurso dos textos apresentados praticamente não são explorados¹⁶. A título de exemplificação, toma-se o poema *Sonho de herói*, de Murilo Araújo, que foi retirado da obra *Antologia Poética para a Infância*. O texto é destinado à leitura, o que se subentende pelos títulos que o antecede (*Ler é diversão*, *Ler é um prazer*, *Ler é emoção*). No entanto, o poema não é seguido de qualquer comentário por parte dos autores ou de alguma atividade direcionada ao aluno. Em outros exemplos em que há alguma atividade após o texto, o foco é a compreensão e interpretação dos textos (em sua maioria, escritos), com perguntas que enfocam os personagens, as situações por eles vivenciadas e o ambiente em que se passam as histórias.

Para reforçar a exemplificação, tome-se uma unidade de um dos livros: três textos enfocam o tema *A força da palavra na convivência humana*. Os textos apresentados são de gêneros do discurso diferentes, mas não se evidenciam as características destes quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo. O que acompanha cada texto é apenas uma série de perguntas acerca da história que o mesmo apresenta. Um dos textos, denominado *Mistério? Misterioso amor*, de Odette de Barros Mott, apresenta um diálogo entre uma avó e sua neta. Após o texto, 15 questões solicitam do aluno descrições de personagens e comprovação de passagens do texto¹⁷. A linguagem da neta em relação à linguagem da avó, na situação de interlocução ali apresentada, não é questionada em nenhum momento. Uma das questões solicita que o aluno elabore um resumo do texto, sem mencionar que gênero do discurso é esse, como o mesmo se constitui, que características ele possui. É como se o aluno tivesse que saber essas informações naturalmente.

Numa outra unidade de outra coleção há um *cartum* e uma tira em quadrinhos iniciando o primeiro capítulo. Sem falar nada sobre esses gêneros, são feitas nove questões acerca do enredo dos mesmos, como se os alunos já fossem familiarizados com textos desses gêneros. Assim também acontece em quase todos os outros capítulos. Ou seja, perdem-se boas oportunidades para a prática de análise linguística, voltada para questões direcionadas à textualidade e aos gêneros do discurso.

São raras as situações em que o gênero do discurso em questão é analisado, o que seria fundamental quando se propõe que o texto seja o ponto de partida para a prática de análise linguística. Considerando-se a diversidade de gêneros apresentados, é de se esperar que sejam mostradas ao aluno atividades que trabalhem as características diferentes dos gêneros em

nas coleções. Poder-se-ia, por exemplo, realizar um amplo estudo acerca do conteúdo temático veiculado pelos textos ou das condições de interação existentes, o que não foi aqui priorizado.

¹⁶ De acordo com Bakhtin (2000), três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso denominado de gêneros do discurso.

¹⁷ Vale lembrar que, na prática de leitura/escuta de textos, as questões que exploram a compreensão/interpretação do texto podem e devem ser feitas. O problema que se quer aqui evidenciar é que, na maioria dos casos, apenas isso é feito.

questão, o que acaba sendo ignorado, submetendo-se todos os textos a um tratamento uniforme.

Assim, as práticas de leitura não enfocam o gênero do discurso e o texto como objetos de ensino. Para os PCNs (2000), todo gênero do discurso apresentado ao aluno deveria ser submetido a quatro análises:

* reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);

* levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;

* análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;

* reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos, etc.) (BRASIL, SEF, 2000, p. 60).

Partindo desse ponto de vista, no qual o MEC (BRASIL, 2001) se baseia na análise que faz dos livros e no qual os autores de LD aparentemente dizem estar inseridos é de se esperar que os LD chamem a atenção para essas questões quando trabalham com práticas de leitura. Vale ressaltar que esse tipo de trabalho acaba sendo dificultado pela confusão de conceitos que é criada em torno das denominações *gênero do discurso* e *tipos (sequências) textuais*, que se alternam na maioria das obras. Essa indefinição gera problemas na categorização do texto. É comum, por exemplo, que boa parte dos textos com seqüência narrativa seja denominado *narração*.

Pode-se afirmar que não há uma proposta concreta de prática de análise lingüística nas práticas de leitura quanto ao trabalho com os gêneros do discurso, tendo em vista que não há um trabalho claro de exploração das características do gênero.

Há, num dos livros, um tópico denominado *Estrutura do texto*, que se reduz a uma exploração do enredo dos mesmos, não expandindo as atividades para aspectos que priorizem as características do gênero do discurso em questão.

Uma das coleções analisadas apresenta a prática de análise lingüística numa seção denominada *A linguagem do texto*, presente em alguns capítulos da obra. São atividades que exploram principalmente alguns recursos lingüísticos do texto, mas com foco principalmente nas variedades lingüísticas e registros lingüísticos, como se pode perceber no EX1. O texto em questão denomina-se *O casamento* e foi escrito por Luís Fernando Veríssimo. Após 11 questões de compreensão e interpretação, tem-se a seguinte atividade.

(EX1)

A linguagem do genro apresenta várias gírias.

a) Leia as palavras e expressões de gíria e indique formas equivalentes a elas no padrão culto da língua.

- Saquei
- Pode pintar um lance.
- Mas qual, xará?
- Está em falta.
- Beca.
- Vacilou.

b) Como você sabe, o bom usuário da língua é aquele que sabe utilizá-la de modo adequado às diferentes situações de comunicação. Considerando o tipo de pessoa que o sogro é, você acha que o genro emprega o nível lingüístico mais adequado para falar com ele? Por quê?

c) Na sua opinião, as restrições do sogro em relação ao genro podem ter relação com o tipo de linguagem empregado pelo rapaz? Justifique.

Nesse caso, os autores exploram bem a necessidade de adequação de linguagem. O uso exagerado de gírias por parte do genro provoca alguns desentendimentos entre ele e o sogro. A exploração desses recursos na prática de leitura precisa ser constantemente trabalhada. É preciso cuidar para que não se passe a impressão de que as gírias são construções *inadequadas*, já que o exercício propõe a reescrita das mesmas no padrão *culto*¹⁸ da *língua*, ou seja, na norma padrão gramatical. Apesar disso, a tentativa de explorar a linguagem dos textos é uma prática de análise linguística que precisa ser realizada. Falta explorar outros recursos, como a coesão, os recursos estilísticos, o que em práticas de leitura não acontece. Num outro momento, ao trabalhar o texto *Negócio de menino com menina*, de Ivan Ângelo, os autores enfocam a diferença entre *norma culta e norma popular*, esta última muito utilizada no texto. A atividade diz que a *norma culta* é mais bem-cuidada, mais formal e obedece às regras gramaticais. Em seguida, são colocadas algumas frases com expressões da norma popular para que o aluno as reescreva de acordo com a norma padrão. O exercício seria muito bem realizado se houvesse uma explicação clara com relação ao uso dessas normas. Assim como está, acaba caracterizando uma forma como correta e a outra como errada.

Também não se verificam atividades que enfoquem gêneros do discurso orais como objeto de ensino. Na verdade, o trabalho com textos orais praticamente inexistente. Observem-se, a título de ilustração, o EX2, o EX3 e o EX4.

(EX2)

Os jovens são espertos: fazem a irrigação improvisada, acabam com as lagartas que comem as verduras e arrancam as ervas daninhas. Você sabe como se faz uma horta? Troque seus conhecimentos com os dos colegas.

(EX3)

1. Você conhece algum instrumento musical? Qual?
2. De todos os instrumentos musicais, há algum que o fascina de um modo especial? Por quê?

(EX4)

Trocando idéias

Você alguma vez já se sentiu influenciado por uma propaganda, a ponto de consumir o produto anunciado? Se sim, conte como foi.

Todas essas atividades incitam a discussão de temas atuais ou a exposição de conhecimentos extralingüísticos do aluno para a classe ou entre colegas. Os temas são sugeridos baseados na leitura de textos escritos realizada anteriormente. Ao debaterem oralmente sobre um tema polêmico, os alunos são levados a fazer uso da linguagem oral, sem dúvida. No entanto, essas atividades não são suficientes para que se possa pensar em um trabalho de compreensão de textos orais. Tais práticas não refletem sobre o uso da língua oral, portanto não há um trabalho com conhecimentos sobre a linguagem oral construído nessas

¹⁸ É importante mencionar como a referência à norma é feita de diferentes maneiras pelos autores de LD. Neste caso, os autores usam “norma padrão culta”. Diferentes nomes foram encontrados: norma culta, variante culta, norma de prestígio, etc. Entendendo que há diferenças conceituais entre norma culta e norma padrão, neste artigo adotou-se norma padrão para se referir à norma socialmente aceita como correta.

propostas. O que está em jogo nesses casos é a participação oral do aluno, não a forma composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder a uma pergunta, por exemplo. Nem mesmo se diz como se faz um debate, como deve ocorrer a troca de ideias, o que é permitido ou não dizer. Não há texto oral, o que há é uma troca de falas.

Os PCN (2000) sugerem que a escola aborde, nas práticas de leitura oral, textos literários (como a canção, o texto dramático e o cordel), textos de imprensa (como entrevista, debate, comentário radiofônico e depoimento), textos de divulgação científica (como exposição, seminário, debate, palestra) e textos de publicidade (como a propaganda). A prática de análise linguística se dará na identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso, por exemplo, ou na identificação de formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. O que se percebe, no entanto, é que ao apresentar textos dessa natureza a preocupação dos autores dos LD analisados é a mesma com relação aos textos escritos: a compreensão e a interpretação dos enredos. Não se utiliza o gênero do discurso oral como objeto de ensino. Um dos volumes em análise, por exemplo, traz trechos da peça de teatro *Romeu e Julieta*, de Willian Shakespeare, reescrita por Ariano Suassuna em forma de cordel com a intenção de que a apresentação fosse com bonecos. De uma peça teatral escrita por um dramaturgo inglês chegou-se a um teatro de bonecos com linguagem de literatura de cordel. Há uma explicação conceitual sobre cordel (caracterizando-o como literatura escrita) e trechos da peça. Não há outros comentários acerca do gênero, nem mesmo acerca de sua oralidade, nem dos traços que distinguem a peça original da adaptação. O autor sugere que os alunos apresentem a peça, o que, para isso, necessário seria uma explicação melhor acerca do gênero. Diferenciar, por exemplo, o texto escrito do oral, nesse caso, é fundamental.

Outro volume apresenta a transposição para a escrita de uma entrevista oral com o jornalista *Serginho Groissmam*, que havia sido publicada na revista *Cláudia*. O principal objetivo foi trabalhar a compreensão e a interpretação do texto. Os autores informam que a mesma foi feita oralmente e posteriormente foi passada para a linguagem escrita e que, por isso, algumas adaptações foram feitas, como a supressão de expressões próprias da fala e a eliminação de gírias. Quais as expressões próprias da fala que foram transpostas de forma diferente? Que gírias o apresentador utilizou e que foram eliminadas? Por que foram eliminadas? O gênero *entrevista oral/entrevista escrita* não foi discutido. A informação dada pelos autores carece de uma explicação acerca das diferenças entre uma entrevista oral e uma escrita, por exemplo, ou sobre as mudanças que ocorrem quando se tem em vista o interlocutor (leitor/ouvinte).

Percebe-se, assim, que não há um trabalho consistente de análise da linguagem nas práticas de leitura/escuta. Propostas desse tipo

[...] requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. (BRASIL, SEF, 2000, p. 52).

Ao sugerir um trabalho com os gêneros do discurso (escritos e orais), os PCN (2000) indicam que deveriam ser privilegiados os gêneros primários e secundários, a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, seja em situações cotidianas ou públicas, a variação linguística e a modalidade oral (como dicção, entonação, pronúncia, prosódia e gestualidade). Há que se reconhecer algumas inovações no trabalho com prática de leitura/escuta de textos por parte dos autores de LD, como a apresentação de uma diversidade de gêneros do discurso. No entanto, falta muito a percorrer para que o LD inclua nessas práticas um verdadeiro trabalho de prática de análise linguística.

É possível afirmar, diante do exposto e da análise efetuada, que:

a) Não se pode confundir prática de análise linguística com estudo da teoria gramatical. A prática de análise linguística acontece quando o ensino da língua é operacional e reflexivo ao mesmo tempo. Assim, faz-se necessário distinguir atividades epilinguísticas de atividades metalinguísticas.

b) As práticas de leitura e produção textual precisam garantir uma reflexão sobre a linguagem, por meio de atividades que permitam a prática de análise linguística.

c) O objeto principal da prática de análise linguística é a construção de um conhecimento reflexivo e operacional da língua.

d) É por meio da prática da leitura/escuta e da produção de textos que a prática de análise linguística deve acontecer

Acima de tudo, está o professor.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTTN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2. ed., v. 2., 2000.
- BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SANTA CATARINA. Secretaria de estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.