

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DOS PCN

Leticia Guedes Pimentel (UVA)
leticiapimentel@outlook.com.br
Graziela Borguignon Mota (UVA)
borguignon.graziela@gmail.com

RESUMO

A escola possui o papel de formar cidadãos capacitados para o atual cenário de competitividade e anseio por excelência. Por isso, em 1996, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que são diretrizes à prática escolar e pedagógica. Trata-se de um produto de estudos e experiências de muitos educadores brasileiros; portanto, contém bastantes discussões, relevantes até hoje. O presente trabalho tem como objetivo analisar dois livros didáticos do Ensino Fundamental, *Singular & Plural* e *Tecendo Linguagens*, mais especificamente do 9º ano, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1996. Como os documentos são uma ótima referência para o ensino de Língua Portuguesa, buscou-se verificar a existência de quatro critérios nos materiais, a saber: a articulação das práticas de linguagem, a não utilização da gramática normativa como referência, a não utilização do texto como pretexto para a metalinguagem e o conhecimento do significado de análise linguística, sua realização e predominância. De acordo com os autores referenciados, é possível entender como deve ser a atuação do professor, para que sua prática nas aulas de língua portuguesa seja efetiva e produtiva. Franchi (2006), Travaglia (2008), Perini (2014), Antunes (2009; 2014), Santos (2005; 2012), Teixeira (2012) entre outros teóricos renomados, dialogam com os PCN e acrescentam aos documentos. São observadas diversas problemáticas na disciplina, como a consideração apenas de aspectos gramaticais, excluindo aspectos linguísticos e extralinguísticos. Ao final da pesquisa, porém, concluiu-se que houve uma evolução quanto à escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Palavras-chave:
PCN. PNLD. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The school has the role of training qualified citizens for the current scenario of competitiveness and longing for excellence. For this reason, in 1996, the Ministry of Education released the National Curriculum Parameters, here in after PCN, which are guide lines for school and pedagogical practice. It is a product of studies and experiences of many Brazilian educators; therefore, it contains many discussions, relevant to this day. The present work goals to analyze two didactic books of High School, *Singular & Plural* and *Tecendo Linguagens*, more specifically from the 9th grade, in the light of the National Curriculum Parameters (PCN), published in 1996. As the documents are a great reference for the Portuguese language teaching, we sought to verify the existence

of four aspects in the materials, namely: the articulation of language practices, the non-use of normative grammar as a reference, the non-use of text as a pretext for metal language and knowledge of meaning of linguistic analysis, its realization and predominance. According to the referenced authors, it is possible to understand how the teacher's performance should be, so that his practice in Portuguese language classes is effective and productive. Franchi (2006), Travaglia (2008), Perini (2014), Antunes (2009, 2014), Santos (2005, 2012), Teixeira (2012) among other renowned theorists, dialogue with the PCN and add to the documents. Several problems are observed in the discipline, such as considering only grammatical aspects, excluding linguistic and extralinguistic aspects. At the end of the research, however, it was concluded that there was an evolution in the choice of the National Textbook Program (PNLD).

Keywords:
PCN. PNLD. Applied Linguistics.

1. Introdução

O Brasil enfrenta grandes problemas no quesito educação, seja no ensino de história, matemática, biologia ou português. Historicamente, o país sofre com duas características estruturais: o escasso investimento destinado à educação e a sequência interminável de reformas, as quais acarretam na descontinuidade das políticas públicas (SAVIANI, 2008). Cientes do percurso histórico atinente a esse tema, daremos um salto para as duas últimas décadas do século XX, com vistas a elaborar um recorte sincrônico da discussão proposta neste estudo.

Com a abertura política, nos meados de 1980, os estudos linguísticos se intensificaram nas universidades. A discussão, à época, era sobre qual concepção de língua adotar na prática pedagógica. Novas teorias começaram a alcançar algumas escolas; por exemplo, a Sociolinguística, a Gramática Descritiva, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Pragmática e a Teoria da Enunciação. Assim, a noção de língua se vinculou à interação, o que possibilitou ao aluno ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. Em 1986, o Ministério da Educação (MEC), divulgou as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, cujo objetivo era a valorização do sujeito enquanto interlocutor. Dez anos após, foram lançados, também oficialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que buscavam orientar os professores e abarcar essas discussões teóricas. Atualmente, criou-se a Base Nacional Comum Curricular, a qual se difere dos PCN pelo caráter normativo.

Hoje, contudo, percebe-se que ainda há um distanciamento muito grande entre as pesquisas acadêmicas e a prática docente. Independente do motivo, seja pela falta de atualização profissional ou pela desvalorização salarial, as mudanças ocorreram de forma isolada. Tal fato é explorado por Irlandé Antunes (2009), quando narra a história de uma professora que se afastou do magistério por dez anos e, ao voltar, se deparou com a mesma realidade do ensino de língua portuguesa. A linguista afirma que

[...] é lamentável que o trabalho da escola ainda obscureça esses aspectos contidos na complexidade dos fatos linguísticos. De fato, o trabalho da escola, à volta com as nomenclaturas, ou fechado na análise apenas sintática de frases soltas (...) (ANTUNES, 2009, p. 30)

Pode-se concluir que o ensino da gramática tradicional (normativa) está relacionado à transmissão, não à observação dos usos linguísticos, e – por isso – apresenta dúvidas quanto à sua natureza científica. Também, é bastante divulgada a informação de que tal prática escolar não estimula o senso crítico dos alunos. Essas e outras discussões são encontradas em diversos teóricos especializados no ensino, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual será o assunto central neste presente artigo. Para refletir a respeito da articulação: ensino de língua portuguesa, PCN e livros didáticos, abordaremos, neste breve estudo, uma comparação entre dois conteúdos evidenciados nos seguintes livros para o 9º ano: *Tecendo linguagens* e *Singular & Plural*.

2. Eixo teórico-metodológico

Os PCN buscam constituir referências nacionais comuns ao processo educativo e promover o respeito à diversidade, seja cultural, regional ou política. Ademais, os documentos auxiliam no desenvolvimento de projetos educativos, na prática docente, no planejamento das aulas, na análise e seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos, sendo – então – essenciais para a formação e atualização profissional.

Inicialmente, apresentam-se as capacidades gerais que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 6º ao 9º ano (3º e 4º ciclos). São estas: adquirir uma postura consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadãos; posicionar-se de forma crítica; conhecer e valorizar o país, considerando também o patrimônio cultural brasileiro; refutar atitudes discriminatórias; prezar pelo meio ambiente; cuidar de sua saúde e da saúde coletiva; produzir por meio de diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica,

plástica e corporal); utilizar diversas fontes e recursos tecnológicos; questionar a realidade e propor soluções aos problemas encontrados.

De forma pragmática, são expostos seis “temas transversais”, que perpassam todas as áreas do conhecimento e devem estar presentes nas discussões em salas de aula. Para enfatizar, são os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Em seguida, os documentos se dividem em duas seções: Apresentação da área de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos.

Na primeira parte, apontam-se – primeiramente – as problemáticas do ensino de Língua Portuguesa, a saber:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas e a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1996, p. 18)

É função da escola proporcionar o acesso aos “saberes linguísticos” necessários ao exercício da cidadania. Assim, como propostas, os PCN admitem a necessidade da resignificação da noção de erro, a admissão das variedades linguísticas e o uso de textos reais no ensino. Seguindo os documentos,

[...] as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1996, p. 18-19)

Além disso, os PCN baseiam-se, primordialmente, nas teorias da Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso. Afirmando que a unidade básica do ensino não deve ser a “análise de estratos” (letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases), mas o texto, seguindo a perspectiva dos gêneros textuais. Isto é, considerando ser preciso

“abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1996, p. 24).

Sobre os textos a serem selecionados, busca-se favorecer “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1996, p. 24), considerando os gêneros que aparecem com mais frequência no ambiente escolar. Mas também, é preciso evidenciar que sua fragmentação pode romper com a unidade semântica, sendo ideal a leitura na íntegra.

Contudo, quando se referem aos textos, os PCN não se restringem à escrita. A modalidade oral da linguagem também deve ter espaço na escola, para que os alunos dominem a fala pública demandada por determinadas situações. Os professores, então, devem ensiná-los o planejamento e desenvolvimento de exposições orais, a fim de que saibam adequar sua fala às circunstâncias de produção. De modo semelhante, os discentes também devem ser capacitados a adequar sua linguagem na escrita. Por exemplo, saber que o uso de “vc”, “pq” e “tb” se restringe ao ambiente virtual.

Ainda, alega-se que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa é estimular o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Segundo os PCN, “deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical” (BRASIL, 1996, p. 27). Em outras palavras, a prática docente deve proporcionar atividades de natureza reflexiva, seja sobre os recursos expressivos utilizados ou as condições de confecção do texto. Como objeto de reflexão, podem-se considerar também os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção¹ dos textos. A atividade metalinguística (descritiva) deve ocorrer após a epilinguagem. Ou seja, primeiro os discentes devem observar e, depois, – quando viável – sistematizar. Assim, “a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 28).

Os Parâmetros criticam negativamente a desarticulação das práticas de linguagem e, como exemplo, mencionam a gramática descontextualizada, que consiste na exemplificação utilizando frases e palavras

¹ Refacção é o processo de reescrita de um texto, sempre realizado de forma crítica. Não basta apenas copiar, o procedimento exige a reflexão.

soltas, nos exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias. Entretanto, não é afirmado para negligenciar o ensino gramatical, apenas que a referência não deve ser a gramática tradicional (normativa). As grandes questões são “para que” e “como” ensinar. Em suma, deve-se fazê-lo em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem, mesclando os procedimentos metodológicos e partindo sempre da reflexão sobre os aspectos gramaticais.

Nítidamente, percebe-se que o ensino de língua portuguesa está baseado nos eixos do uso e da reflexão: ou seja, a leitura, a produção textual e a análise linguística. O primeiro eixo se refere ao processo de interlocução, já o segundo eixo se relaciona a aspectos linguísticos, em resumo: a variação linguística, a organização estrutural dos enunciados, o léxico e as redes semânticas, os processos de construção de significação e modos de organização dos discursos.

Na segunda parte, são apresentados outros assuntos relevantes para a docência; por exemplo, considerações da Psicologia sobre a adolescência. O fato de os alunos passarem por transformações corporais, afetivas, cognitivas e socioculturais nessa fase da vida é uma informação relevante ao professor. Além disso, abordam-se os seguintes temas, que aqui não serão detalhados: a elaboração de projetos, os módulos didáticos, a tecnologia como recurso didático, o processo de avaliação e seus critérios.

Nessa seção, as práticas de linguagem são pormenorizadas. Enfatizam-se a necessidade de valorização da fala do outro, mesmo que exista divergência de opiniões, e a importância de conhecer os recursos discursivos e linguísticos (implícitos, intenções e valores) na leitura/escuta de um texto. Também, é mencionado que o docente deve criar contextos efetivos, para que se desenvolva a competência discursiva e o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem. Espera-se que o aluno controle cada vez mais seu desempenho, isto é, saiba adequar a variação ao contexto de uso. No ensino de língua, é importante considerar os aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1996, p. 78)

Afirma-se que ensino de gramática é diferente de análise linguística, sendo a última uma prioridade. Não obstante à crítica ao excesso de metalinguagem, os documentos alegam que – no terceiro e quarto ciclos – as atividades gramaticais devem existir em equilíbrio, conforme a metodologia USO → REFLEXÃO → USO. Ademais, o professor deve ser um exemplo de pessoa que gosta de ler e escrever, e o corpo docente necessita agir em conjunto no estímulo à leitura e escrita. O discente, ao final do ciclo, deverá conhecer as diferentes dimensões da leitura (o dever, a necessidade e o prazer); por isso, o professor possui a função de proporcionar experiências aprazíveis para atingir tal objetivo, tendo consciência de que “não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas” (BRASIL, 1996, p. 72).

Além de detalhar as práticas de linguagem, os PCN sugerem potenciais atividades a serem realizadas em sala de aula. Por exemplo, para desenvolver a oralidade, pode-se realizar uma discussão improvisada ou planejada sobre um tema polêmico. Já para a análise linguística, é viável a comparação dos fenômenos linguísticos da fala e escrita.

Em suma, o aluno deve reconhecer as marcas linguísticas específicas, identificar qual tipologia predomina no texto e saber diferenciar os gêneros textuais, por meio de suas características. Também, é essencial que se depare com a intertextualidade e a produza. No processo de refação, reestrutura-se o trabalho, não apenas se corrige erros de ortografia. Na leitura, o reconhecimento da progressão temática e dos recursos figurativos é um dos objetivos finais. Além disso, é válido evidenciar a necessidade de apresentar não só textos verbais, mas também não verbais, e que a autoria dos alunos é um ponto primordial no ensino; pois, permite ao professor verificar a coerência e a coesão.

Para finalizar este resumo sobre os PCN, é legítimo expor algumas considerações sobre os conteúdos que são mais aprofundados: a variação linguística, o léxico e a ortografia. Novamente, aponta-se que a escola deve combater quaisquer preconceitos, sendo o linguístico um deles. A perspectiva de que não existe uma unidade na língua é enfatizada, bem como a ideia de que desconsiderar as variedades linguísticas configura uma ação discriminatória e anticientífica. Para exemplificar, uma das propostas de atividades é a “transcrição de textos orais gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala” (BRASIL, 1996, p. 82).

Em relação ao ensino lexical, não se deve restringi-lo à apresentação de sinônimos, pois as palavras são índices para a construção de sentido. É necessário tematizar também os operadores argumentativos (conjunções), que auxiliam na produção textual, e as menores unidades de significado (os morfemas). Para os Parâmetros, todos os procedimentos devem ser relacionados, posteriormente, à produção textual. Não basta entender o que uma palavra significa, é preciso também saber empregá-la em suas produções. Assim, o objetivo final é adquirir um domínio amplo do vocabulário.

Quanto à ortografia, faz-se uma crítica negativa ao ensino: “Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas” (BRASIL, 1996, p. 85). Essa prática, exaustiva aos alunos, deve ser modificada. Em vez da excessiva metalinguagem, deve-se desenvolver um trabalho de análise linguística, a fim de que, por meio da reflexão, o discente note o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas. Em resumo, as estratégias devem ser ensinar as regularidades e tratar os casos mais frequentes e relevantes de ocorrências irregulares. No ensino de ortografia, é possível e necessário descolar-se do texto para construir um inventário significativo de palavras, o que não desconsidera a importância da produção textual escrita e da leitura.

Considerando algumas críticas aos PCN, Santos e Teixeira (2005, p. 3), afirmam que os documentos reúnem “resultados e pressupostos teóricos de pesquisas desenvolvidas no Brasil desde a década de 1970, englobando perspectivas linguísticas, que vão da Sociolinguística à Análise do Discurso”. Por tal motivo, sua leitura é fundamental a quaisquer professores. Apesar disso, Leonor dos Santos (2005) julga inquestionáveis a falta de clareza na linguagem e a má estruturação do texto. A autora alega que as ideias defendidas nos PCN podem gerar conclusões erradas em profissionais que não conhecem as teorias que embasam os documentos, devido à linguagem utilizada. Em relação ao segundo item, ela afirma que a estrutura nem sempre é uniforme e se priorizam alguns aspectos em detrimento de outros; por exemplo, a pontuação, conteúdo tão relevante, não é tão explorada no texto.

De qualquer modo, verifica-se – nas proposições acima – a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais buscam inova-

ções coerentes para o ensino. Além disso, muitos teóricos renomados na área de Letras dialogam e acrescentam às discussões dos PCN.

No senso comum, encontra-se a definição de gramática como o conjunto de regras da língua, para bem falar e escrever. De acordo com o arcabouço teórico, essa definição não está errada, porém limita-se a uma concepção que, pelas pesquisas linguísticas contemporâneas, é insuficiente e ultrapassada. Isso porque valoriza apenas uma das variedades linguísticas e o faz de modo injuntivo. Como mencionado nesta seção, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contém discussões atuais, buscam uma ruptura com essa gramática.

Partindo da ideia de que toda palavra possui uma parte mutável e, por isso, também é dinâmica, deve-se mencionar que a expressão “gramática” é essencialmente polissêmica, ou seja, apresenta mais de um significado possível. Potencialmente, há relação da palavra gramática com as ideias de conjunto, regras, sistema, categorização, organização, lógica e memória. Acredita-se, porém, que toda gramática está vinculada a algum conjunto. Nas proposições de Travaglia (2008), isto é comprovado: mantém-se tal ideia para gramática internalizada, associando-a à lógica e à memória. Assim, essa gramática é um conjunto maleável, pois, segundo Antunes, depende do amadurecimento comunicativo:

A aprendizagem que, poupo a pouco, uma criança faz da língua de seu grupo, é na verdade, a apreensão das particularidades gramaticais e lexicais dessa língua. Pelo convívio com falantes de seus grupos, a criança vai identificando que padrões morfossintáticos são adotados e vai, naturalmente, incorporando esses padrões e estendendo-os a contextos similares, quase sempre na suposição de que a língua é inteiramente regular. (ANTUNES, 2014, p. 31)

Percebe-se, na verdade, que “conjunto” é demasiado abrangente e pode representar tudo aquilo que se constitui pelo agrupamento de mais de uma unidade. Por tal motivo, é necessário entender os três significados basilares que envolvem a palavra gramática, reconhecendo, também, que o contexto influencia em seu sentido. Por exemplo, quando alguém enuncia “Pegue para mim aquela gramática?”, está se referindo à materialização de um dos conceitos (abstratos). Nesse caso, a palavra livro pode ser utilizada como substituto, funcionando como hiperônimo. Pela pragmática, esse conceito tem sentido de objeto, material. Para enfatizar e elucidar: existem três principais – não únicos – conceitos de gramática, os quais se referem a conjuntos abstratos; há também suas materializações, que podem ser baseadas puramente nesses conceitos ou não.

Nos livros didáticos, pelas atividades propostas e enunciados, encontram-se referências aos principais sentidos da palavra, que podem ser: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Por uma questão de recorte, não abordaremos minuciosamente cada conceito de gramática, no entanto, reconhecemos a importância de um aprofundamento maior nesse debate.

Nesse sentido, de acordo com Carlos Franchi (2006), o ensino de gramática deve proporcionar o fazer criativo do aluno, ou seja, evidenciar que existem diversas possibilidades de estruturação dos enunciados. Há como ser criativo, mesmo quando há regras fixas. Por exemplo, pode-se enunciar: “Farei o exercício quando chegar *em casa*.” ou “Em casa, farei o exercício”. Assim, a criatividade também está relacionada ao modo como o sujeito se expressa, considerando suas escolhas no ato comunicativo. Ao sugerir tal prática, o autor concorda com a realização de atividades epilinguísticas (reflexivas) no ensino em consonância com os PCN.

Para finalizar o percurso teórico empreendido neste artigo, é válido mencionar ainda um breve histórico sobre a Linguística Textual, apresentando seus pressupostos teóricos e sua relação com o ensino de língua materna. Importa dissertar a respeito desse ramo da ciência da linguagem, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conceitos de intertextualidade e gêneros textuais, assim como enfatizam outras noções da Linguística Textual.

Fávero e Koch (1998) introduzem temáticas da Linguística Textual (doravante LT), cujo início ocorreu em 1960, na Europa, principalmente na Alemanha. No livro, *Linguística Textual: Introdução*, apresentam-se inúmeros autores, tais como Halliday, Ducrot, Dijk e Dressler, os quais contribuíram efetivamente para os estudos linguísticos. De forma resumida, pode-se concluir que a proposta da LT é considerar o texto como a unidade básica, o “eixo”. Para Irlandé Antunes (2009), usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, o que só ocorre por meio de textos. Sobre tal conceito, os PCN afirmam:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1996, p. 21)

Percebe-se, também nos Parâmetros, a definição de gênero textual como “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1996, p. 21). A LT e os PCN demandam o ensino de língua portuguesa baseado na perspectiva dos gêneros, isto é, ensinar a identificação e produção textos de acordo com suas especificidades.

Além disso, a Linguística Textual tem como objetivo “estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa” (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 13). Em obra de Fávero e Koch, apresentam-se os precursores *lactu sensu* da LT, que são: a retórica, a estilística e o formalismo russo.

Considerando que as autoras alcançam muitas questões mais específicas para outros trabalhos acadêmicos, é importante apresentar fragmentos que se relacionam a este presente estudo. Primeiramente, verifica-se a relevância de mencionar que o conceito de texto é extremamente similar ao dos PCN.

Também, é necessário indicar fatores relacionados à coesão textual, a saber: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção (conexão) e a coesão lexical. Esse aspecto da textualidade, as autoras (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 38) definem como “conceito semântico que se refere às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem um texto, fazendo com que a interpretação de um elemento qualquer seja dependente da de outros(s)”. Segundo Irlandé Antunes,

Por textualidade, então, se pretende considerar a condição que tem as línguas de somente sob a forma de texto e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente (ANTUNES, 2009, p. 50)

A coesão e a coerência são os dois principais fatores da textualidade, a qual se entende como o conjunto de condições do que é textual. Citando, novamente, Fávero (2009), a “textura”, conexão das ideias do texto, é criada pelos itens linguísticos e a relação de coesão existente entre eles. De modo mais simples, a coesão é um aspecto microtextual e a coerência, macrotextual. Esses conceitos estão relacionados, entretanto “pode haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência”. (FÁVERO, 2009, p. 11). Seguem as definições da autora,

A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência. A coerência, por

sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. (FÁVERO, 2009, p.11)

Pode-se concluir que a falta de conjunções em determinado texto (explicitação da conexão) não necessariamente prejudica seu entendimento ou caracterização. Há casos em que isso ocorre, porém a coesão relacionada aos aspectos gramaticais não é, de fato, o que deve ser priorizado no ensino de língua portuguesa. A coerência do texto, que é uma unidade, carece ser privilegiada. É fundamental que os alunos saibam organizar suas ideias, entendendo a relação de lógica existente entre elas. Também, devem entender os operadores argumentativos (conjunções) enquanto itens responsáveis pela construção dos sentidos, não meros conectivos.

Para evidenciar um resumo sobre as fases da Linguística Textual, optou-se por utilizar como referência Rita do Carmo (2012). Os estudos focados no texto se iniciam com as análises transfrásticas, ou seja, que ultrapassam os limites das frases. Comparavam-se dois períodos simples e buscavam perceber a relação de coesão estabelecida. Isso, entretanto, focalizava apenas a conexão de sentenças.

Posteriormente, conceberam o texto como unidade de estudo, buscando categorizar diferentes produções e, conseqüentemente, evidenciar a competência comunicativa (textual) do falante. Entretanto, consideravam apenas a escrita e transformavam os textos em unidades rígidas, o que “aprisionava” o sujeito a certos moldes. Buscava-se conceituar texto, definir seu tamanho e tipo. Porém, não obtiveram êxito e as chamadas gramáticas de textos se demonstraram insuficientes.

Surgiram, então, diversas teorias que dialogavam com outras áreas da Linguística, a saber: a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Pragmática, etc. As pesquisas mais avançadas levam em conta o contexto. Autores como Van Dijk também consideram o aspecto cognitivo. Para Beaugrande e Dressler, contexto e cognição mostram-se fundamentais no entendimento textual.

No Brasil, segundo Rita do Carmo (2012), a Linguística Textual se inicia no final da década de 1970, em duas fases. A primeira é marcada pela divulgação dos livros *Semiótica narrativa e textual*, *Linguística e teoria do texto* e *Pragmática linguística e o ensino de português*. Em seguida, deu-se início às pesquisas na LT, as quais ocorreram na Univer-

sidade Estadual de Campinas (Unicamp). Destaca-se, posteriormente, o artigo *Por uma gramática textual*, de Ignácio Antonio Reis, que provocou a expansão desse ramo da Linguística. Porém, conforme afirma a autora, “não é possível que se fale em uma linguística textual brasileira. Os estudos feitos até o momento são considerados pela crítica como apropriações e adaptações” (CARMO, 2012, p. 27).

Para encerrar esta seção, é válido citar Irandé Antunes (2009), a qual afirma que há duas problemáticas no ensino de língua portuguesa. A primeira consiste em uma restrição, isto é, a consideração de apenas uma parte da língua – a norma padrão; já a segunda é o ensino sob o ponto de vista apenas da gramática, o qual desconsidera fatores linguísticos e extralinguísticos. O léxico e o contexto também são fundamentais nas aulas de português. Assim, considerando o texto enquanto objeto de ensino, não estratos desconexos, podem-se abordar diversos aspectos linguísticos, por meio de atividades que estimulem a reflexão e crítica sobre as produções textuais – os usos, os recursos coesivos e demais aspectos.

3. *Análise do corpus*

Este trabalho tem como escopo analisar dois materiais didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 9º ano. No entanto, o *corpus* da pesquisa não se trata de todo o livro didático. Focalizam-se, aqui, questões relacionadas ao aprendizado da língua, em particular, ao que se refere à análise linguística. Assim, o *corpus* se define como: atividades de análise e as propostas apresentadas em *Te-cendo Linguagens* e *Singular & Plural*, ambos selecionados devido à grande quantidade de escolas que alcançam. Essa pesquisa integra um estudo mais amplo sobre tais livros didáticos, no entanto, para a confecção deste artigo, selecionamos um breve excerto da análise, o qual foi apresentado no CONELP 2018.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escolhidos para basear a análise, pois contêm questões relevantes para o ensino de língua portuguesa, uma vez que reúnem pressupostos teóricos da Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso. Em outras palavras, os PCN é um compilado de estudos linguísticos fundamentais ao professor, sendo mais detalhados que Base Nacional Comum Curricular.

Após leitura atenta dos PCN, observamos os livros didáticos novamente e selecionamos quatro critérios de análise, evidenciados na listagem abaixo. Posteriormente, encontra-se a análise, iniciando pelo material mais antigo.

1. A articulação entre as práticas de linguagem
2. A não utilização da gramática normativa (ou tradicional) como referência
3. A não utilização do texto como pretexto para ensino metalinguístico
4. O conhecimento do significado de análise linguística, sua realização e predominância.

A expressão “texto como pretexto” é bastante divulgada no meio acadêmico atual; porém, é necessário detalhá-la. Entende-se como pretexto uma justificativa que disfarça os reais motivos. Utilizar o texto como pretexto para ensino metalinguístico é descaracterizá-lo enquanto conjunto de informações entrelaçadas de determinado contexto. O único objetivo dos exercícios, neste caso, é a descrição gramatical – a metalinguagem. Embora o livro didático afirme trabalhar com textos e estimular a leitura, negligencia a prática de interpretação e análise linguística. Percebe-se, então, a incoerência da atividade com as propostas e que as teorias aprendidas na graduação ainda estão longe da escola, seja – no geral – pela atuação docente ou pelo livro didático. No fragmento a seguir, de *Singular & Plural*, esses comentários são comprovados:

1. Leia este trecho da letra de uma canção.

Quero

Quero ver o sol atrás do muro
Quero um refúgio que seja seguro
Uma nuvem branca sem pó, nem fumaça
Quero um mundo feito sem porta ou vidraça
Quero uma estrada que leve à verdade
Quero uma floresta em lugar da cidade
Uma estrela pura de ar respirável
Quero um lado limpo de água potável
Quero voar de mãos dadas com você
Ganhar o espaço em bolhar de sabão
Escorregar pelas cachoeiras
Pintar o mundo de arco-íris
[...]

ROTH, Thomas. *Quero*. Intérprete. Elis Regina.

In: Elis Regina. Falso brilhante.

São Paulo: Trama 2001 CD Faixa 7

2. Releia este verso:

Quero um lado limpo de água potável

- a) Quantos verbos há nesse verso? Quais são?
- b) Esse verso é formado por um período simples ou composto?
- c) Classifique o verbo querer quanto à transitividade.
- d) Qual o complemento desse verbo? Como se chama esse tipo de complemento?
- e) Esse complemento é uma oração? Por quê?
- f) Qual é o núcleo do complemento?
- g) A que classe de palavras esse núcleo pertence?

O texto “Quero”, de Thomas Roth, é utilizado como pretexto. Após o enunciado da primeira questão propor a leitura, encontram-se, na segunda questão, exercícios de metalinguagem. Os alunos respondem a perguntas como “Quantos verbos há nesse verso?”, as quais não propõem a reflexão sobre a língua. Pior do que isso: não há interpretação de texto.

Já em *Tecendo Linguagens*, esse critério não é negligenciado. Após a atividade de leitura, há sempre interpretação e questões de análise linguística na seção intitulada Por dentro do texto, veja:

POR DENTRO DO TEXTO

1. Releia o seguinte trecho:

– Querido Mário, vamos ver se você desenreda um pouco, porque eu não posso passar toda a manhã desfrutando o papo.

a) Explique o sentido da palavra “desenreda”, considerando o contexto, isto é, a situação em que foi empregada.

b) Procure a palavra “desenredar” no dicionário. Depois de conferir sua resposta anterior, responda: O autor usou esse termo no sentido conotativo ou denotativo?

2. Qual significado o carteiro dá para “O céu está chorando?”

Essa expressão foi usada no sentido conotativo ou denotativo? Justifique sua resposta.

3. Que argumentos Neruda dá ao carteiro para que ele não se torne um poeta?

Na segunda imagem, há atividades eficazes para compreensão das informações do texto e que geram reflexões sobre os usos; conseqüentemente, faz-se a análise linguística. Comparando à primeira imagem, pode-se verificar, portanto, a ausência de exercícios de interpretação.

Pode-se concluir que há um equívoco sobre o significado de análise linguística. As partes intituladas “Reflexão sobre o uso da língua” contêm, na verdade, exercícios metalinguísticos, ou seja, nomenclaturas e classificação de termos. Porém, embora isso ocorra, o livro possui bastantes questões epilinguísticas, que se localizam nos subcapítulos “Por dentro do texto” e “De olho no vocabulário”. Confunde-se análise

linguística com ensino de descrição gramatical, mas acaba-se realizando ambas. No entanto, há predomínio da segunda no que se refere à sintaxe textual e parte da morfologia (classe de palavras). A gramática descritiva deve estar inserida na análise linguística como aparato para entendimento do funcionamento e estrutura, não deve, portanto, existir em exclusividade ou predominância.

Enquanto o livro *Tecendo Linguagens* (2015) comete equívoco quanto ao significado de análise linguística, *Singular & Plural* (2012) também o faz. O livro mais antigo não apresenta atividades epilinguísticas em toda a unidade 2, sobre sintaxe textual. Porém, no tratamento da formação de palavras, das figuras de linguagem, da ortografia e pontuação, há também exercícios de reflexão, e não se descaracteriza o texto, pois também se realiza interpretação. Para finalizar esta seção, apresenta-se abaixo a comparação entre os dois livros didáticos, considerando os critérios selecionados.

Singular & plural:

- Desarticula as práticas de linguagens.
- Utiliza a gramática normativa como referência e a valoriza.
- Utiliza o texto como pretexto para ensino metalinguístico.
- Confunde análise linguística e ensino gramatical de caráter metalinguístico. Há atividades reflexivas, porém quanto à sintaxe textual, predomina a metalinguagem.

Tecendo linguagens

- Articula as práticas de linguagens.
- Não se pode determinar com assertividade, porém há referências à norma padrão.
- Não se utiliza o texto como pretexto para ensino, pois há sempre atividades de interpretação.
- Confunde análise linguística e ensino gramatical de caráter metalinguístico, porém realiza ambas em todos os capítulos. Quanto à sintaxe textual, também predomina a metalinguagem.

4. Considerações finais

Após um atento percurso teórico sobre as diretrizes para o ensino de língua portuguesa, levando em conta às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi possível realizar a análise de dois livros didáticos; posteriormente, em uma perspectiva comparativista. Entre as afirmações expostas, encontram-se: a necessidade de uma abordagem gramatical oposta à normativa, a contextualização do ensino, a consideração da modalidade oral da língua bem como da variação linguística, o entendimento da leitura também enquanto atividade prazerosa e a importância das atividades de interpretação e da análise linguística, a qual se difere do ensino metalinguístico.

Como resultado, é possível observar a não concordância dos livros em relação aos PCN. Verifica-se, também, que houve uma melhoria quanto à escolha do material pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mesmo que os estudos sobre análise linguística ainda sejam incipientes no país. Embora os livros estimulem a leitura e produção textual, são insuficientes nas práticas relacionadas ao eixo REFLEXÃO. Isso, de certo modo, também prejudica a leitura, uma vez que ser letrado é entender a construção de sentidos, de forma crítica e observadora, relacionando o texto à realidade. De modo semelhante, a prática da refação textual, contida no conceito de análise linguística, auxilia a produção e estimula a autonomia. Assim, não se devem desarticular as práticas de linguagem.

Tendo em vista que os materiais analisados possuem divergências em relação aos PCN, preocupa-nos e elaboramos a seguinte questão: Os professores estão preparados para reformular essas atividades incoerentes? A resposta demonstra impossibilidade de ser aqui detalhada, porém – ao que parece – mudanças no âmbito da educação no Brasil demoram muito tempo para, finalmente, entrarem em vigor. A legislação é ótima, enquanto sua execução: defeituosa. Muitos educadores sequer leram os documentos que orientam a prática docente, assim como não conhecem outras concepções de gramática e insistem na normatização.

Não obstante, tem-se a expectativa de que, daqui a algumas décadas, a alfabetização mecânica, ou seja, a simples decodificação das palavras, deixará de existir no cenário brasileiro. Também, é válido expor que, neste artigo, detalhou-se mais sobre a Linguística Textual. Entretanto, isso não desvaloriza a Sociolinguística e a Análise do

Discurso. Os estudos desses ramos da Linguística são, frequentemente, tidos como a razão de uma prática docente mais adequada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. A gramática na atividade discursiva. In: ANTUNES, Irlandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental II): Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARMO, Rita do. *A Linguística Textual na sala de aula*. Curitiba: Inter-Saberes, 2012.

FÁVERO, Leonor. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore. *Linguística Textual: Introdução*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Tânia. et al. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PERINI, Mário. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H.; CASSEB-GALVAO, V. C. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Sofrendo a Gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS, Leonor dos. O ensino da língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, Sigrid (Orgs). *Da língua ao discurso: Reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTOS, Leonor dos; TEIXEIRA, Claudia. Ensino de gramática: abordagens, problemas, propostas. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2005, Rio de Janeiro. *Livro de Minicursos do IX CNLF*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. v. 6. p. 55421 134-45. Disponível em: www.filologia.org.br/ixcnlf/5/09.htm. Acessado em abril/2018.

SANTOS, Leonor; TEIXEIRA, Claudia; RICHE, Rosa. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16. 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática no 1ª e 2ª graus*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.