

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA MANEIRA DE TRANSPOR OS PCNS

Daniela MANINI¹ (LA/ IEL/ UNICAMP)

RESUMO: O objetivo deste artigo é investigar em que medida o livro didático de Língua Portuguesa pode transpor as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua materna (PCNs), voltados para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, e contribuir para o acesso dos docentes às propostas que embasam os referenciais.

ABSTRACT: The aim of this article is to investigate in which way the didactic book of Portuguese Language can negotiate the given orientations by the National Curricular Parameters related to the mother tongue, return to the third and fourth circles of the Fundamental Teaching and to contribute to the access of the teachers to the proposals that give support to the references.

1. Considerações iniciais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais² (doravante PCNs), publicados em 1.998, são o mais recente documento oficial que tem como intenção traçar uma base comum para o ensino de língua materna no Brasil, isto é, *normatizar*, conforme Gomes-Santos (2004). Tal *normatização* não diz respeito à fixação de uma grade curricular com objetos de ensino a serem obrigatoriamente abordados, mas incide sobre a proposta de valorização do texto como unidade de ensino e do gênero como objeto de estudo; isso implica em concepções sobre língua-linguagem e ensino-aprendizagem a serem apresentadas aos docentes, a fim de lançar-lhes um novo olhar sobre como e o quê ensinar.

De acordo com Rojo (2005), os PCNs têm um caráter inovador, pois a perspectiva de ensino-aprendizagem a partir do gênero discursivo/textual parece ser mais condizente e providencial à nova conjuntura, haja vista que, nos anos 1990, iniciou-se uma mudança substancial na sociedade: automação e informatização do trabalho, globalização das economias e das políticas sociais e conseqüente valorização do trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual ou braçal. De acordo com a autora, esse período marca a valorização da apropriação da escrita para ação na vida, algo novo para a escola; em função disso, os objetivos dos currículos oficiais estão voltados para competências e habilidades de leitura e escrita e de fala e escuta.

A seguir, apresentaremos as principais concepções e orientações dos PCNs, relacionando-as à noção de *transposição didática*.

2. PCNs e transposição didática

Os PCNs sugerem, como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de Língua Portuguesa, partir de atividades que envolvam o *uso* da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/ textuais, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem (que seriam as atividades de gramática ou análise lingüística) a fim de aprimorar as possibilidades de *uso*. O tratamento didático proposto pode ser assim esquematizado:

USO → REFLEXÃO → USO

Tal percurso é reflexo das discussões acadêmicas realizadas entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1990 em torno do ensino de leitura, produção de texto e gramática, e aponta para a necessidade de

¹ E-mail: dmanini@uol.com.br

² Estaremos sempre nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa voltados para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

práticas voltadas para o uso da língua em contexto situado. Além disso, evidencia uma perspectiva contrária às práticas de ensino prescritivo-normativas, uma vez que dá ênfase a práticas e atividades sociais da linguagem.

O que alicerça essas orientações são as concepções sobre língua, linguagem e ensino-aprendizagem que os PCNs assumem. Afinal, apesar do diferencial de não serem diretrizes, mas sim referenciais/ sugestões/ orientações/ *parâmetros*, mantêm a característica do gênero “proposta curricular de ensino de língua materna” ao elegerem o professor de Língua Portuguesa como interlocutor direto e apontarem para a necessidade de haver, na prática docente, um posicionamento claro a respeito desses conceitos. Faremos uma breve apresentação sobre como os PCNs os propõem.

Ainda que não façam menções explícitas a respeito dos conceitos teóricos que lhes servem de base, é possível dizer que as concepções sobre língua e linguagem que embasam os PCNs advêm da teoria da enunciação, dada por Bakhtin/Volochinov ([1929-30] 2004). De acordo com essa teoria, ao enunciar, o indivíduo coloca-se como locutor, revelando sua individualidade, sempre marcada pelas condições sócio-históricas em que se insere. Na enunciação, o indivíduo implanta o outro diante de si e, nesse momento, a língua passa a efetuar-se em uma instância de discurso, através da qual ocorre a interação. Ao interagirem através da linguagem, as pessoas estão sempre se constituindo e organizando suas atividades mentais, ao mesmo tempo em que a língua se constitui e se organiza em um fazer e desfazer contínuo. Essa situação de produção, circulação e recepção é o que cristaliza os gêneros do discurso e mostra a língua como sendo viva e dinâmica. Nos referenciais, tais concepções ficam evidentes em passagens como:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...] (...) língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. (PCN, 1998: 20)

Já a concepção sobre o processo ensino-aprendizagem fundamenta-se no interacionismo sócio-histórico proposto por Vygotsky ([1935] 2003). Dentre os principais pressupostos dessa teoria, destacamos os seguintes: i) todo aprendizado é mediado pela linguagem, portanto ocorre sempre em situações de interação; ii) o aprendizado começa muito antes de o indivíduo frequentar a escola, por isso qualquer situação de aprendizado escolar tem sempre uma história prévia; iii) o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento do aprendiz, portanto toda situação de aprendizagem escolar deve considerar a *ZDP* (*zona de desenvolvimento proximal*), que é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros companheiros mais capazes” Vygotsky ([1935] 2003: 112); iv) os processos de mudança do indivíduo, durante seu desenvolvimento, têm origem na sociedade e na cultura. Essas idéias podem ser percebidas nos referenciais a partir de trechos como:

A complexidade de determinado objeto deve ser considerada em relação ao sujeito aprendiz e aos conhecimentos por ele já construídos a respeito. (PCN, 1998: 38)
(...) há mudanças significativas na forma, no corpo, no timbre da voz, na postura. Esse processo impõe ao adolescente a necessidade de reformulação de sua auto-imagem, dado que aquela que havia se construído ao longo da infância está desajustada aos novos esquemas corporais e às novas relações afetivas, sociais e culturais que possa estabelecer. (PCN, 1998: 45)

Os PCNs vislumbram um professor capaz de fundamentar-se em tais conceitos e elaborar projetos de ensino e seqüências didáticas. Nesse caso, sob influência dos estudos sobre Ciência da Educação da

Universidade de Genebra³, com destaque para o trabalho de Schneuwly (1994)⁴, a proposta dos referenciais é que, tendo os gêneros discursivos/ textuais como objetos de ensino, através deles sejam desenvolvidas as capacidades lingüísticas dos alunos para produção e compreensão de textos orais e escritos e reflexão sobre a língua e a linguagem. De acordo com Schneuwly & Dolz (1996; 1997), para elaborar um projeto de ensino ou uma sequência didática, o professor deve definir, previamente, quais as capacidades lingüísticas a serem desenvolvidas, eleger um gênero discursivo/ textual, privilegiando a escolha entre aqueles dominados de modo insuficiente pelos alunos, estudá-lo e depois retomá-lo de forma espiral. Os PCNs baseiam-se nesse modelo, principalmente no sentido de retomar os conteúdos de forma espiral, mas apontam mais para a diversidade dos gêneros discursivos/ textuais e um trabalho com as propriedades tipológicas que os envolvem e as capacidades por eles exigidas, em leitura, produção de textos e análise lingüística, do que para o estudo dos gêneros em progressão.

Porém, como mostra Rojo (2000), há um descompasso entre a formação docente e as sugestões dos PCNs, pois boa parte dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa não aborda as teorias sobre língua/ linguagem e ensino-aprendizagem que embasam os referenciais. Além disso, nas três últimas décadas não têm sido proporcionadas as condições necessárias para o exercício da profissão docente, seja em função dos baixos salários, da excessiva jornada de trabalho a que os professores têm que se sujeitar, da multiplicação e da diversidade de alunos por sala, entre outros fatores, como muito bem mostra Soares (2001). Portanto, ainda que seja expectativa dos PCNs, é uma realidade pouco comum, sobretudo na escola pública, um professor que elabore seu próprio material didático, conceba e trabalhe o ensino de língua materna dentro de uma perspectiva enunciativo/ discursiva e perceba os limites, necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos. O mais comum, novamente de acordo com Rojo (2000), é um profissional que estruture seu trabalho a partir do livro didático. Em função disso, nossa opção é considerar os atuais livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante, LDPs) como um gênero do discurso secundário (Bunzen, 2005) que pode funcionar como mecanismo de transposição das propostas dos PCNs e contribuir para a formação dos professores, permitindo-lhes o acesso às discussões mais recentes, tanto da esfera acadêmica quanto da esfera político-educacional, no que diz respeito ao ensino de língua materna.

De acordo com Chevallard (1991, *apud* Marandino, 2004), a *transposição didática* é o caminho percorrido pelos “saberes sábios”, isto é, produzidos na esfera acadêmico-científica, até se transformarem em “saberes ensináveis” no contexto escolar. Antes de se manifestarem como objetos de ensino, os “saberes sábios” passam por quatro níveis ou instâncias distintas e, a cada passagem, são transformados/ adaptados/ recontextualizados. O primeiro nível é a esfera político-educacional, que elabora diretrizes, documentos legais, parâmetros para o ensino em nível nacional; o segundo são os planos e programas de ensino municipais e estaduais; o terceiro são os dispositivos didáticos, e aí se enquadram a aula e os materiais didáticos; em último está o objeto de ensino ou “saber ensinável” tal qual é recebido pelo aluno. É válido frisar que *transposição* não significa necessariamente *transmissão*, portanto não há como garantir que esse ciclo se feche com o aluno tendo aprendido o que lhe foi proposto como objeto de ensino.

O objetivo deste artigo é investigar como o LDP pode transpor, aos professores, as concepções sobre língua-linguagem e ensino-aprendizagem propostas pelos PCNs, bem como a metodologia de ensino sugerida pelos referenciais. Para tanto, será feita a análise de dois LDPs voltados para a quinta-série, diferenciados como “livro do professor” e que indicam estar de acordo com os PCNs. Faremos uma espécie de análise comparativa, pois um LDP pode ser considerado “razoável” e outro, “muito bom”. Nosso enfoque será em como são dadas orientações aos professores e como são propostas as atividades de análise lingüística. Elegemos este eixo de ensino por entendermos que é um espaço em que claramente se manifestam as tensões entre as sugestões para uma prática renovada, dadas pelos referenciais, e as práticas cristalizadas, que muitas vezes confundem ensino de língua materna com ensino de gramática normativa.

³ É válido dizer que o grupo de Genebra baseia-se nas teorias de Bakhtin e Vygotsky, aqui brevemente apresentadas.

⁴ Schneuwly (1994) apresenta o gênero discursivo/ textual como um (mega) instrumento que permite o trabalho com várias capacidades lingüísticas e cognitivas do aprendiz; para isso, baseia-se na conclusão de Vygotsky ([1935] 2003) de que, à medida que o indivíduo aprende a usar a função planejadora da linguagem, seu campo psicológico muda radicalmente.

3. LDPs, orientações aos professores e atividades didáticas

Com base nas definições de Choppin (2004), esta análise privilegia o livro didático em sua *função referencial*, pois considera em que medida os LDPs pautam-se pelas orientações curriculares oficiais dadas pelos PCNs, e também em sua *função instrumental*, pois analisa como apresentam os objetos de ensino de gramática.

Os LDPs em análise são:

1) TIEPOLO, E. V. & MEDEIROS, S. G. (2002). *Arte e manhas da linguagem*. Curitiba: Positivo. 5ª série – livro do professor. (doravante AML)

2) SOARES, M. (2002). *Português, uma proposta para o letramento*. São Paulo: Editora Moderna. 5ª série – livro do professor. (doravante PPL)

Ambos foram aprovados na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵ em 2005 e isso indica que não trazem erros conceituais e podem trazer uma abordagem não totalmente transmissiva e descontextualizada para o ensino de gramática, pois os critérios de avaliação do Programa incidem sobre a necessidade de desenvolver os conhecimentos lingüísticos dos alunos relativos ao texto, através de uma prática reflexiva, conforme propõem também os PCNs. Vejamos como o manual do professor (doravante MP) e a primeira unidade didática (doravante UD) de cada LDP dialogam com o professor e apresentam os objetos de ensino do eixo da reflexão.

3.1. A proposta de AML

A coleção AML foi bem avaliada pelo PNLD/ 2005. Apesar do *Guia de livros didáticos 2005* (SEF/ MEC 2004) não trazer a classificação por estrelas ou indicar como “recomendado”, “não recomendado” ou “recomendado como distinção”, como em edições anteriores, a resenha que traz indica que a coleção cumpriu de maneira satisfatória os critérios de avaliação e isso permite ao professor entender que se trata de um bom material, portanto, *recomendado*.

Porém, em nossa leitura do MP, identificamos, de início, uma incoerência, pois são apresentadas concepções teóricas sobre língua e linguagem, “conteúdos essenciais” e metodologia de ensino em Língua Portuguesa, dicas sobre “avaliação diagnóstica e processual”, ZDP, como trabalhar ortografia, oralidade, gramática, textos literários, entre outras orientações dadas de maneira muito semelhante ao gênero “proposta curricular de ensino de língua materna” e, portanto, diferente do gênero “manual do professor”, pois indica o que o professor tem que fazer e não esclarece, de modo razoável, o que a coleção oferece ou qual é a sua proposta; é quase como se o professor pudesse prescindir do LDP.

Outra incoerência é que, em alguns momentos, o MP parece dialogar com um professor alfabetizador e não com um professor de Língua Portuguesa da 5ª série. Na seção “Como trabalhar ortografia”, isso fica evidente através de dicas como:

Para que as atividades com ortografia sejam produtivas, é preciso que cada professor faça um levantamento dos erros mais comuns da turma e trabalhe partindo deles. [...] É possível, também, combinar previamente com eles algumas palavras que devem ser grafadas corretamente, fixando uma lista num local bem visível. Assim, por exemplo, se a turma está trabalhando com textos que tratam de ‘bruxas’, algumas palavras desse campo semântico serão selecionadas para a lista: ‘vassoura, caldeirão, poção’. **E quem desejar escrever alguma delas pode consultar a ‘cola’ para não errar.** (MP: 13, ênfase adicionada)

Ou então na seção “Conteúdos essenciais”:

É necessário trazer para a escola várias manifestações lingüísticas (...) que fazem parte de nosso cotidiano, porque **a criança, mesmo quando não sabe ler**, está inserida em uma

⁵ Programa do governo federal que, além de distribuir livros didáticos de todas as disciplinas para os alunos da Educação Básica, desde 1996 avalia a qualidade do material a ser adquirido e distribuído. Os critérios dessa avaliação incidem principalmente sobre conteúdos, conceitos e metodologias divulgados pelos livros didáticos.

sociedade letrada e já possui hipóteses sobre o uso da linguagem. (MP: 05, ênfase adicionada)

O que pode ter garantido uma boa avaliação da coleção no PNLD/ 2005 é o fato dela trazer, conforme explica no MP, um projeto que evita a fragmentação dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa na tentativa de mostrar a língua de modo discursivo, tanto que não há, nas seis UD's do livro em questão, separação entre as capacidades lingüísticas a serem trabalhadas a partir dos textos. Cada unidade traz textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema e, a partir deles, são propostas questões que envolvem interpretação, produção de textos e atividades de análise lingüística.

Sobre a abordagem gramatical, a seção “Gramática x funcionamento dos padrões da língua oral e escrita” apresenta como objetivos a reflexão e a comparação entre as diferentes formas de uso da língua e da linguagem, a fim de construir os conhecimentos lingüísticos dos alunos, e isso coincide com a proposta dos PCNs. Mas, em várias passagens, o MP faz referências à necessidade de estudar Língua Portuguesa visando à norma culta, sugere que o professor recorra a explicações da gramática tradicional, sem haver necessidade dos alunos “memorizá-las”, propõe que, nas atividades de reescrita de textos, o professor aproveite para “mostrar a paragrafação, a translineação, o emprego de maiúsculas e minúsculas, a pontuação e a marcação do discurso direto e indireto” (MP: 10) ou dê alguns “macetes” para o aluno memorizar regras ortográficas. Enfim, são várias as explicações que parecem manter a perspectiva tradicional de ensino de língua materna, pois objetivam a norma culta e privilegiam aspectos estruturais do texto, esquecendo-se dos efeitos de sentido produzidos tanto nos textos dos alunos como nos trazidos pelo livro didático. Isso evidencia uma falta de clareza nas orientações dadas ao professor, já que mistura o discurso dos PCNs com um discurso estruturalista sobre a linguagem.

Essa confusão se reflete também nas UD's, principalmente porque o modo como se organizam não é bem explicado. A primeira delas, por exemplo, tem como tema a pergunta: “Você se conhece?”. É composta por quinze páginas, traz textos breves nos gêneros história em quadrinhos, entrevista, fábula, teste de revista, poesia, diário íntimo, instrucional e informativo, além de boxes com dicas de leitura aos alunos e com a seção “b@te p@po”, onde há perguntas sobre os textos e exercícios da unidade através das quais, supõe-se, o aluno pode refletir individualmente sobre o que traz o livro. Há também várias imagens, principalmente em forma de ilustrações coloridas, que compõem com qualidade o discurso do livro. Porém quase não há instruções para o professor sobre quais os objetivos pretendidos na abordagem de cada texto pelas atividades propostas.

Especificamente sobre as práticas de análise lingüística, há várias atividades de reescrita envolvendo pontuação, sinonímia, flexões verbais, anáforas e concordância verbo-nominal a partir dos textos da UD, o que indica a perspectiva da língua em uso, como propõem os PCNs. Porém a abordagem é estrutural, do tipo “siga o modelo” ou “complete as lacunas”, o que não amplia as possibilidades de interpretação e uso da linguagem. Como exemplo disso, trazemos a seguinte atividade, proposta na página 21:

3. Releia estes dois versos do poema [Eu, Paulo Tatit]:

Se não fosse uma barata

Ninguém teria gritado

Agora copie em seu caderno e complete as frases a seguir com as palavras dos parênteses. Faça as adequações necessárias:

- a) Se a moça não _____ (gritar) de medo da barata, o moço nada _____ (ouvir).
- b) Se meu bisavô não me _____ (contar) essa história, eu não _____ (ter) como saber.
- c) Se aquela moça esperta não _____ (ter) passado por ali, meu bisavô não _____ (existir).

O exercício não traz definições sobre tempos e modos verbais, o que pode ser encarado como algo positivo; mas, por outro lado, não sugere ao professor uma maneira de desenvolver a atividade, não traz considerações sobre o sentido indicado pela condicional “se” e as possibilidades de uso de formas verbais a partir dela e nem relaciona os versos ao texto que lhe serviu de pretexto. É a clássica prática “siga o modelo”. Entendemos que a atividade considera a gramática implícita do aluno, expande para a possibilidade de testar o seu uso, mas não se dirige para uma reflexão sobre ele e que isso não contribui para o desenvolvimento de suas possibilidades e capacidades de aprendizagem (ZDP), pois um aluno letrado pode fazê-la mecanicamente, sem até mesmo precisar da orientação do professor.

Este último, por sua vez, ao constatar que o livro não traz um direcionamento claro sobre como abordar esse tipo de atividade, pode recorrer às clássicas definições gramaticais. Isso, por um aspecto, pode levantar a hipótese de que AML apresenta uma metodologia de ensino não muito diferenciada de práticas cristalizadas em aulas de gramática, por supor um professor para quem o método transmissivo-prescritivo faça mais sentido.

Apesar de indicar em sua capa que está “De acordo com os PCNs”, o livro em questão, como se vê, preserva práticas tradicionais de ensino de língua materna e não apenas no que se refere aos aspectos gramaticais. Uma resposta para sua avaliação positiva no PNLD/2005, além da apresentação das atividades didáticas evitando a fragmentação, conforme já mencionamos, pode estar também no fato dessa avaliação não considerar somente a relação entre os LDPs e os referenciais teóricos, mas sim as relações entre os próprios LDPs, de acordo com as conclusões de Bräkling (2003).

3. 2. A proposta de PPL

Esta coleção foi muito bem avaliada pelo PNLD/2005. O professor habituado às classificações, após a leitura da resenha no *Guia* (SEF/MEC, 2004), entende que se trata de um material *recomendado com distinção* e, portanto, bastante coerente com as práticas renovadas de ensino de língua materna, sugeridas pelos PCNs e, em boa medida, implementadas nos critérios de avaliação do PNLD.

O livro que estamos analisando não faz menção aos referenciais, mas em sua contracapa apresenta a coleção dizendo que ela “tem uma unidade teórico-metodológica que cria condições para que o aluno, ao longo do Ensino Fundamental, amplie, de forma progressiva e integrada, suas possibilidades de interação com a leitura e a escrita”. Além disso, o MP, dividido em duas partes, traz na primeira os “Fundamentos da Coleção” através de breves explicações teóricas, seguidas de referências bibliográficas, sobre a necessidade de um ensino integrado da alfabetização à oitava série, o que é letramento e o ensino de língua materna tendo o texto como unidade onde possam se manifestar diferentes gêneros sobre um mesmo tema. O que vemos, então, é um material que assume, mesmo que não declaradamente, os pressupostos dos PCNs e encaminha, de maneira clara, o professor nesse sentido.

A orientação ao professor é muito bem feita também na segunda parte do MP, que traz explicações sobre a organização do LDP. Este se divide em quatro UD's, compostas por textos em diversos gêneros a respeito de um mesmo tema, a partir dos quais são propostas atividades nas seções de “leitura” (preparação para a leitura, leitura oral, leitura silenciosa, interpretação oral, interpretação escrita, sugestões de leitura), “produção de texto”, “linguagem oral”, “língua oral - língua escrita”, “vocabulário”, “reflexão sobre a língua”. O MP explica qual o objetivo pretendido com cada tipo de atividade, bem como a metodologia que o professor pode adotar para desenvolvê-la, além de indicar a referência bibliográfica em que se baseiam tais orientações, o que serve também como sugestão de leitura aos docentes.

A ordem e a ocorrência das seções variam de unidade para unidade; o que as determina são as capacidades lingüísticas que se pretende desenvolver a partir dos textos – ao estilo das propostas do grupo de Genebra. Além disso, esta divisão, como diz o próprio MP, tem fins didáticos, pois os limites entre as seções não são rígidos, “há grande fluidez e freqüente sobreposição entre elas” (MP: 11). Os estudos gramaticais, por exemplo, são especificamente reservados para a seção “reflexão sobre a língua” que, como o próprio título indica, privilegia a construção de conhecimentos lingüísticos a partir da observação e da análise da língua em uso – bem de acordo com a proposta dos PCNs –, mas também são realizados em outras seções.

Na primeira UD, que se desenvolve em quarenta e sete páginas e tem como tema a pergunta: “Quem é que eu sou?”, vemos atividades de reflexão sobre a língua em quase todas as seções; seja para explicar sinais de pontuação, nas propostas de leitura silenciosa, ou na elaboração de regras de ortografia em “vocabulário”, ou para construir a organização do discurso direto em “língua oral – língua escrita”, ou para refletir a respeito das variações no uso da língua através das gírias em “reflexão sobre a língua”, ou para considerar as flexões

verbais de tempo e pessoa também em “reflexão sobre a língua”. Em todas as atividades da UD, há orientações sobre quais os objetivos esperados e como o professor pode proceder.

Como exemplo de um trabalho com os conhecimentos lingüísticos, apresentamos uma sequência de três exercícios, dados na seção “língua oral – língua escrita”, à página 38, após a leitura de uma história em quadrinhos:

2. Se essa história fosse contada num texto narrativo, as falas seriam introduzidas por travessão e por palavras – **verbos** – que indicam *o que* está acontecendo e *como* está acontecendo: o personagem *fala, pergunta, responde, reclama, grita...* Veja, como exemplo, o começo:

O pai perguntou:
_ Qual de vocês vai levar o lixo pra fora hoje?
O filho respondeu:
_ **Ela. Ontem fui eu!**

O professor vai organizar a turma em duplas.

Cada dupla vai escrever o diálogo entre os personagens da história, usando, para introduzir as falas, travessão e um verbo escolhido entre os seguintes:

Dizer Exclamar Gritar Protestar Declarar
Falar Perguntar Indagar Responder Reclamar

Se quiserem, inventem nomes para os personagens.

3. Algumas duplas lêem em voz alta o diálogo que **escreveram**.

Agora, vocês estão de novo usando **linguagem oral** para ler as falas dos personagens que foram **escritas** por vocês.

4. Com a orientação do professor, comparem a apresentação do diálogo na história em quadrinhos e no texto que vocês produziram em duplas:

Como a história em quadrinhos representa *o que* os personagens falam e indicam *como* eles falam?

Como os textos que vocês construíram em duplas apresentam *o que* os personagens falam e indicam *como* eles falam?

O objetivo da atividade é, de acordo com as orientações dadas ao professor, “ênfatisar os recursos e as convenções para a escrita de diálogos” (PPL: 39). O caminho percorrido, como se vê, parte do uso (leitura da HQ) para a reflexão com o objetivo de aprimorar o uso (como estruturar diálogos em narrativas; comparar o texto construído pelos alunos com o que serve de base à atividade, identificando as diferenças e estabelecendo as regras), seguindo a metodologia proposta pelos PCNs. Além disso, durante as etapas de construção do conceito, o aluno é chamado o tempo todo a pensar sobre a língua e a linguagem, seja através das palavras em destaque nos exercícios ou das instruções: “veja”, “invente”, “escreva”, “leia”, “compare”. O fato da sequência de atividades sugerir a realização em duplas amplia as possibilidades de análise e trabalha bem com as capacidades de aprendizagem a serem desenvolvidas (ZDP), mas, é claro, a mediação do professor é fundamental, haja vista que são atividades procedimentais e isso confirma que o LDP (neste caso, um bom LDP) “possui um alto grau de dependência da sala de aula” (cf. Batista, 1999: 549).

A partir desses exemplos e considerações, é possível dizer que o professor que optar por PPL e se interessar pelas informações dadas no MP e ao longo das UD's terá oportunidade de conhecer uma proposta enunciativa/ discursiva para o ensino de língua materna, bem coerente com a sugestão dos PCNs. Isso certamente contribuirá para sua formação e, quem sabe, modificará suas práticas, principalmente se considerarmos as concepções abstratas e prescritivas de ensino de gramática, ainda presentes em muitos

LDPs (vide Bräkling, 2003) e salas de aula de língua materna. Podemos entender que PPL dirige-se a um professor interessado em práticas renovadas de ensino de Língua Portuguesa.

4. Considerações finais

Apesar das diferenças entre os dois LDPs aqui analisados, podemos dizer que, de certa forma, eles documentam as propostas de mudança no ensino de língua materna sugeridas pelos PCNs. Exemplo disso é o fato de articularem os objetos de ensino de gramática às propostas de leitura e produção de texto⁶ e orientarem os professores sobre as concepções teóricas que lhes servem de base.

Em relação às inconsistências de AML, entendemos, por um lado, que há um padrão de qualidade desejado para o LDP e há os livros aceitos pelo PNLD; por outro lado, entendemos também que o professor presumido pelo LDP muitas vezes é aquele que preserva práticas tradicionais de ensino e mostra-se pouco interessado em práticas renovadas, tanto que LDPs muito bem avaliados pelo PNLD têm impacto negativo na escolha dos docentes, de acordo com Batista (2004). Porém, isso não exige a necessidade de uma ampla revisão na coleção organizada por Tiepolo & Medeiros (2002) e também não isenta as pesquisas acadêmicas de um olhar sobre esse tipo de material, pois, de acordo com Choppin (2004), privilegiam-se os LDs muito bons ou muito ruins e se esquecem do “razoável”.

Já PPL contribui para a renovação do ensino por cumprir o desafio dos atuais LDPs que, segundo Rangel (2001: 13), seria apresentar “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, as gramáticas de uma mesma língua” e conduzir bem os professores no trabalho com eles. Um trabalho a ser feito é orientar os professores, no momento da escolha, para opção e uso de materiais como este, o que certamente contribuirá para sua formação e também lhes permitirá conhecer, e praticar, o que propõem os PCNs, ou seja, uma metodologia baseada numa concepção enunciativa/ discursiva de ensino de Língua Portuguesa, principalmente para o ensino de gramática.

Para finalizar, gostaríamos de dizer que é nesse sentido que pensamos a transposição dos PCNs via LDPs, pois sabemos, apoiados nos estudos de Bunzen (2005), que vários fatores estão em jogo na elaboração de um LDP, como, por exemplo, os editores, a sedimentação do currículo escolar e das práticas docentes, a formação dos autores. Além disso, a História da disciplina Língua Portuguesa, das organizações escolares e do LDP, mostra-nos também que há questões político-culturais envolvidas na didatização dos objetos de ensino. Portanto, não cabe relegar apenas aos PCNs a configuração dos atuais LDPs, mas entendemos que, após sua publicação, e também após as avaliações do PNLD, estabeleceram-se novas perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de língua materna e é isso que entendemos ser possível “transpor”, via LDP, aos professores, mesmo porque, novamente de acordo com Rangel (2001: 10), “o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe aos alunos, o que já se sabe sobre as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita”.

5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) ([1929-30] 2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 11ª. edição.

BATISTA, A. A. G. (1999). “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/ SP: ALB, Mercado de Letras.

⁶ De acordo com Soares (2001: 46), “um dos mais importantes objetos de pesquisa sobre a história da disciplina Português, tomando-se como fonte os livros didáticos dessa disciplina, são as relações entre leitura e gramática, que se refletem em momentos alternados de articulação e separação.”

_____.A. A. G. (2004). “O processo de escolha de livros: o que dizem os professores?”. In: BATISTA, A. A. G. & COSTA VAL, M. G. (orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.

BRÄKLING, K. L. (2003). “A gramática nos LDs de 5ª. a 8ª. série: que rio é este pelo qual corre o Ganges?”. In: BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, C. dos S. (2005) *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.

CHOPPIN, Alain. (2004). “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2004.

MARANDINO, Martha. “Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências”. *Revista Brasileira de Educação*. Número 26. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, maio/jun/jul/ago 2004.

RANGEL, Egon. (2001). “Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado”. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

ROJO, Roxane. (2005) “O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa”. (mimeo)

_____. (2000) “Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos”. In: ROJO, R. (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas/ SP: Mercado de Letras

SCHNEUWLY, Bernard. (1994). “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”. In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____ & DOLZ, Joaquim. (1996). “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”. In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. (1997). “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos 2005: v. 2: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 2004.

SOARES, M. (2001). “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In: Marildes Marinho (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas: ALB: Mercado de Letras.

_____(2002). *Português, uma proposta para o letramento*. São Paulo: Editora Moderna.

TIEPOLO, E.V. & MEDEIROS, S. G. (2002). *Arte e manhas da linguagem*. Curitiba: Positivo.

VYGOTSKY, L.S. ([1935] 2003). “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. M. Cole et alli (orgs.). São Paulo: Martins Fontes. 6ª edição.