

**A ABORDAGEM DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS  
NAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PORTA ABERTA E ÁPIS (4º E 5º ANOS):  
ANÁLISE DE OBRAS ESCOLHIDAS  
PELA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BARBACENA**

*Elisabeth Gonçalves de Souza* (CEFET/RJ/UFMG)  
elisabethsouza.cefetrij@gmail.com  
*Tatiana Aparecida de Santana* (UEMG)

**RESUMO**

Vivemos num mundo globalizado e multicultural que torna a linguagem muito mais ativa e participativa. Portanto, informações fragmentadas e descontextualizadas não são cabíveis. A nova ordem socioeconômica permite à grande maioria da população o acesso à informação em tempo real. Os meios de comunicação tornam a linguagem muito mais interativa. A análise linguística, como um dos eixos da língua portuguesa, tem por função proporcionar ao estudante condições de uso-reflexão-uso dessa linguagem, para que ele participe ativamente do processo social. Para que este trabalho com a linguagem, vista como interação social, se efetive, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) sugerem como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de língua portuguesa, atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos e textuais. Neste sentido, propusemos discussões sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa (coleção Porta Aberta e coleção Ápis) direcionadas ao 4º e 5º anos do ensino fundamental, adotadas pela Rede Pública Municipal de Barbacena. O objetivo é descobrir como estas coleções apresentam e trabalham os conhecimentos linguísticos, verificando se as seções destinadas a estes conhecimentos tendem à transmissão de conteúdos gramaticais ou se priorizam a reflexão sobre a língua em uso, analisando, sobretudo, se estas atividades articulam os conhecimentos linguísticos aos eixos de leitura e produção textual, contribuindo para que os alunos percebam que a língua se organiza como um todo ou se são apresentados isoladamente. Fundamentam nosso trabalho as discussões de Soares (1998), Geraldi (2003), Possenti (2006), Costa Val (2009), Travaglia (2009) e Marinho (2010).

**Palavras-chave:**

Conhecimento linguístico. Livro didático. Coleções de língua portuguesa.

## 1. Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados finais de uma pesquisa realizada em 2013, no município de Barbacena (MG) em livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. Buscávamos investigar, de que forma as coleções didáticas selecionadas abordavam os conhecimentos linguísticos, analisando se as sessões direcionadas para o ensino dos conhecimentos linguísticos eram autônomas ou articuladas aos eixos de leitura e produção textual. Guiaram nossa análise os estudos de Geraldi (2003), Costa Val (2009), Travaglia (2009) e Possenti (2006).

Desde o início da década de 1980 o ensino de língua portuguesa tem sido discutido nas escolas brasileiras. Nos últimos 30 anos, o ensino da língua materna tem sido tema de trabalhos de diversos autores, como os citados acima, o que contribui para responder às questões pertinentes no dia a dia escolar: “para quê ensinar e como ensinar a língua portuguesa?”

Até a década de 1980, estudar a língua significava assimilar regras, ou seja, puramente gramática normativa. Gramática essa que distanciava-se e muito da língua conhecida e aplicada pelo aluno fora da sala de aula. Com o fim da ditadura militar, em meados dos anos 1980, foi preciso pensar uma nova estrutura para o ensino como um todo e para o ensino de língua portuguesa, em especial. Em relação ao ensino da língua portuguesa, começa-se a deixar de lado a questão do padrão elitista e nacionalista embutidos na língua para tentar transformá-la num meio de comunicação social, onde o sujeito tem sua voz. Surgem então, a partir da década de 1990, novos conceitos como, por exemplo, o letramento, análise linguística etc. Neste sentido também são oferecidos novos documentos, como, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) em 1998. Estes ganham força neste novo viés do ensino da língua materna. As novas teorias que embasam os PCN adotam uma concepção de língua como interação, rica em significados e significantes, e não apenas como uma questão normativa.

Os estudos da década de 1980 em diante, permitiram compreender que o ensino de língua portuguesa não é um processo baseado na memorização, e que para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1998).

As palavras de Cardoso (1999) complementam o proposto no PCN:

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80 com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação dos Estados. Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior, que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70. Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado a descontinuidade e fragmentariedade do livro didático – resumindo a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura –, dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores. (CARDOSO, 2003, p. 8)

Vivemos hoje no mundo globalizado e multicultural que torna a linguagem muito mais ativa e participativa. Portanto não cabe, seja no espaço escolar ou não, (já que a escola tem como missão formar cidadãos "do mundo") informações fragmentadas e descontextualizadas. A nova ordem econômica e social permite o acesso à informação a grande maioria da população em tempo real. Os meios de comunicação (internet, televisão, tablet etc.) tornam a linguagem muito mais interativa e exigem dos sujeitos uma análise crítica do que leem e escrevem. A análise linguística, como um dos eixos da língua portuguesa, tem por função dar conta de proporcionar ao sujeito uso-reflexão-uso dessa informação, para que o sujeito participe ativamente no processo da linguagem.

## **2. *Análise linguística e conhecimento linguístico***

O termo análise linguística (também chamada de metalinguagem ou reflexão metalinguística) apareceu exatamente neste período de transição do modo como ensinar língua portuguesa nas escolas. O professor João Wanderley Geraldi propôs o ensino da língua materna que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Geraldi aponta as características da análise linguística:

- nascer da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria;
- estar baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;
- ser praticada a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem;
- ter sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramática.

Geraldi (2003) nos apresenta, portanto, a reflexão do uso da língua. O autor propõe que o ensino de gramática seja trabalhado a partir das produções textuais dos alunos, destacando que a partir desta prática, além de pura e simples gramática, é uma forma do aluno compartilhar o seu texto com a turma consolidando a prática do *uso reflexão-uso*.

Os conhecimentos linguísticos chegam para renovar a estrutura do ensino de língua portuguesa, pensando além da capacidade de usar a língua para se comunicar, mas também refletir sobre o seu uso. O PCN sugere como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de língua portuguesa, atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos e textuais. São sugeridas atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de uso. Os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental deixam claro que perspectiva deve ser adotada quanto à metalinguagem:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (BRASIL, 1998a, p.60).

A proposta de Geraldi corrobora para que o ensino de gramática aconteça efetivamente na prática escolar. O que o autor propõe não é apenas uma mudança da nomenclatura. Geraldi embasa a teoria na capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, por intermédio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

## **2.1. Abordagens do ensino de gramática**

A concepção de gramática tem raízes antigas. Um bom gramático seria aquele que conhecia as normas da língua falada e escrita de maneira exemplar. O bom uso da linguagem pertencia a uma minoria: a elite.

Com a revitalização da linguística a partir da década de 1980 e com a crescente difusão dos meios de comunicação, começa-se a se reconhecer a heterogeneidade, as diferentes modalidades e dialetos da língua. A partir de então, as novas perspectivas metodológicas quanto ao

ensino de gramática necessitam propor um trabalho reflexivo, priorizando o uso efetivo da língua.

Neste sentido, a gramática normativa, única a ser ensinada e permitida na escola vai cedendo lugar a outras possibilidades de se perceber a língua em toda sua variedade e, sobretudo, que ela se realiza no uso cotidiano dos falantes. Assim, o professor é investido de uma nova tarefa: a de repensar suas práticas e de adequar seu fazer pedagógico aos processos multiculturais que começam a fazer parte da escola. Isto não significa o abandono da gramática e de suas normas, mas sim a percepção de que o ensino de língua não se limita aos manuais tradicionais e que os gêneros textuais e discursivos que orientam a linguagem dos alunos necessitam ser ensinados em sala de aula.

Tomando emprestadas as palavras de Bechara (2000):

[...] consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura (BECHARA, 2000, p. 38)

Enfatizamos, portanto, que o ensino de gramática não deve estar associado apenas ao uso de normas e regras, regulando, dirigindo e instituindo como deva ser a língua que possui tantas variações. Possenti (2006) afirma que [...] ensinar gramática não é ensinar a língua [...]. A metalinguagem permite ao aluno o acesso à língua, mas para que este acesso aconteça de forma efetiva é necessária uma metodologia epilinguística sobre este ensino.

Para Possenti o trabalho “excessivamente normativo” com a linguagem nas escolas reflete-se na metodologia utilizada por alguns autores de livro didático. Portanto, considerando que o ensino de língua portuguesa tem sido desenvolvido nas instituições de ensino com base no

trabalho proposto por essa importante ferramenta de trabalho, é de suma relevância analisar qual é o tratamento direcionado à língua nas obras distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

### 3. *Descrição do corpus*

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa de distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras e atende a toda educação básica em seus diferentes componentes curriculares. O processo de escolha e aquisição dos livros didáticos de língua portuguesa acontece a cada três anos. Neste artigo, analisaremos o Programa Nacional do Livro Didático da edição de 2013.

No PNLD/2013 foram submetidas para análise 31 coleções do ensino de língua portuguesa. Sendo que destas 22 foram aprovadas pelo Ministério da Educação e fazem parte do *Guia do Livro Didático 2013*. Das coleções aprovadas, oito foram escolhidas pelos professores da Rede Municipal de Barbacena e atualmente estão em uso nas escolas municipais urbanas. Vale ressaltar que o PNLD/2013 inovou no que diz respeito aos livros didáticos das escolas do campo. Até a edição de 2010, eram disponibilizadas as mesmas coleções tanto para as escolas rurais quanto para as escolas do campo. Na edição de 2013, o PNLD elaborou um guia para as escolas urbanas e um guia para as escolas do campo, tendo em vista as peculiaridades destas. Assim sendo, esta pesquisa delimitou-se a analisar os livros didáticos escolhidos e adotados pelas escolas urbanas, uma vez que, para o estudo dos livros didáticos destinados à escola do campo torna-se necessário a discussão sobre os processos e práticas de alfabetização e letramento das escolas do campo, o que não realizaremos nesta pesquisa. Informamos apenas que as escolas rurais adotaram a coleção Girassol, da editora FTD.

A tabela 1, abaixo, relaciona a escola ao nome da coleção didática.

Podemos observar, a partir da análise da tabela 1 que as escolas municipais urbanas optaram por oito distintas coleções. Os dados do PNLD/2010<sup>1</sup>, nos apontam 8 coleções para as 28 escolas da Rede Muni-

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada em 2010 cujo objetivo era investigar a inserção de atividades de variação linguística em livros didáticos de língua portuguesa

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cipal. Em 2013 temos o mesmo total de 8 coleções porém para um número menor de escolas, 12 no total. Estes dados podem significar que o processo ocorre sem interferências externas, seja da Secretaria Municipal de Educação (SME), seja das editoras, numa tentativa de padronização. O direito à livre escolha das obras aprovadas no PNLD reflete uma escolha democrática, o que é previsto nas orientações do programa. Neste sentido, o professor pode estar considerando a adequação do livro didático de língua portuguesa ao contexto da escola e ao perfil do alunado.

ESCOLA	COLEÇÃO
Escola Municipal Doutor Martim Paulucci	Porta Aberta
Escola Municipal Inês Piacesi	Porta Aberta
Escola Municipal Padre Sinfrônio de Castro	Porta Aberta
Escola Municipal Sebastião F. do Vale	Porta Aberta
Escola Municipal José Moreira dos Santos	Ápis Língua Portuguesa
Escola Municipal Lyons	Ápis Língua Portuguesa
Escola Municipal José Felipe Sad	Aprender Juntos
Escola Municipal Emb. Martim Francisco	Plural
Escola Municipal Oswaldo Fortini	Hoje é dia de Português
Escola Municipal Tony Marcos	Projeto Buritis
Escola Municipal Alberto Correa	Aprender e Criar
Escola Municipal Yayá Moreira	A Escola é Nossa

TABELA 1- Relação das escolas municipais X coleção adotada.  
Fonte: BARBACENA, 2012.

COLEÇÃO	EDITORA	N. DE ESCOLAS POR COLEÇÃO	N. DE ALUNOS
Porta Aberta	FTD	04	452
Ápis Língua Portuguesa	Ática	02	255
Aprender Juntos	SM	01	59
Plural	Saraiva	01	147
Hoje é dia de Português	Positivo	01	107
Projeto Buritis	Moderna	01	69
Aprender e Criar	Escala Educacional	01	24
A escola é nossa	Scipione	01	155
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>12</b>	<b>1268</b>

TABELA 2: Relação das coleções adotadas por escolas X número de alunos atendidos  
Fonte: BARBACENA, 2012.

<b>COLEÇÃO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Porta Aberta</b>	35,65%
<b>Ápis Língua Portuguesa</b>	20,11%
<b>Aprender Juntos</b>	4,65%
<b>Plural</b>	11,59%
<b>Hoje é dia de Português</b>	8,44%
<b>Coleção Buritís</b>	5,44%
<b>Aprender e Criar</b>	1,89%
<b>A escola é nossa</b>	12,23%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

TABELA 3: Relação entre coleção X número de alunos atendidos.  
Fonte: BARBACENA, 2012.

As tabelas 2 e 3 nos apresentam os dados quantitativos relacionados à abrangência de cada coleção. Os dados referentes aos números de alunos atendidos por coleção nos foram repassados pelo setor responsável da SME. Podemos verificar que a coleção Porta Aberta e a coleção Ápis juntas atendem a 55,76% do total de alunos da rede. As demais coleções têm uma abrangência menor, como pode ser verificado na tabela 03.

Tendo em vista o número de páginas deste artigo, optamos por descrever as análises de apenas duas coleções: coleção Porta Aberta e coleção Ápis. A opção por estas coleções se justifica por serem estas as duas mais adotadas e representam, juntas, uma abrangência de mais de 50% dos alunos matriculados nos 4º e 5º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Barbacena.

#### **4. Análise das coleções**

Para guiar nossa análise e cumprir o objetivo de verificar como os conhecimentos linguísticos são trabalhados nos livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos, consideramos as seguintes questões<sup>2</sup>:

- a) Como é a análise de língua na coleção?
- b) Qual a abordagem predominante na análise da língua (prescritiva/descritiva, epilinguística/metalinguística)?

---

<sup>2</sup> Estas questões são baseadas em Marinho (2009)

- c) Como os conteúdos são trabalhados?
- d) Qual é a abordagem metodológica na abordagem dos conhecimentos linguísticos?

Optamos, nesta análise, por focar no item c, no intuito de investigar se os conteúdos referentes à análise linguística são trabalhados articulados ou não aos eixos de leitura, produção textual e oralidade. Porém, não desconsideramos as demais questões, tendo em vista que elas nos remetem a uma análise mais geral e completa do corpus selecionado.

Vale ressaltar que neste trabalho assumimos a concepção de língua como interação social. Como expõe Soares (1999), a aplicação dos estudos linguísticos ao ensino da língua materna a partir dos anos de 1980 levou a uma mudança nas concepções de língua e linguagem que reconfiguram o objeto de ensino-aprendizagem. Uma diferente concepção de língua, “reconhecida como “enunciação”, como “discurso”, isto é, como forma de interlocução (“interlocução”)” (SOARES, 1999, p. 61).

Neste sentido, o ensino de língua portuguesa, não pode dar-se isolado ou fora dos gêneros textuais, mas necessita priorizar a língua como um todo, que tem como objetivo primeiro a interação entre pessoas. De acordo com Soares, compete ao ensino de língua, “além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros textuais orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores” (SOARES, 1999, p. 69).

Corroboram com Soares, os estudos de Marinho acerca do ensino de língua portuguesa. Para esta autora,

Passa a ser visado, no ensino da língua materna, levar o aluno a aprender a usar a língua falada e escrita para a comunicação e a interação. E o ensino consoante com essa proposta se volta então para o estudo da língua tal como ela aparece socialmente, como atividade, forma de ação de sujeitos interlocutores, que se manifesta em textos. Espera-se, assim, que na escola o ensino da língua se dê de forma integrada ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, tanto escritos quanto orais, e não mais de forma isolada, como se se concebesse a língua como um sistema de formas e regras a serem seguidas ou como um código que deve ser dominado e utilizado de maneira convencional e preestabelecida pelo aluno. Um trabalho desarticulado dos eixos leitura e produção de textos, um trabalho proposto exclusivamente de forma autônoma, dificilmente pode permitir a expansão dos conhecimentos do aluno e conduzi-lo a um trabalho de reflexão sobre a língua e seu funcionamento para a comunicação e a interação (MARINHO, 2009, p. 4).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Como explicado anteriormente, analisamos para este artigo as coleções Porta Aberta e Ápis. Estas duas coleções, utilizadas pela maioria dos alunos da rede pública municipal de Barbacena, pertencem a editoras diferentes. A primeira é uma publicação da FTD e a segunda uma publicação da editora Ática.

A respeito da organização geral das coleções buscamos no *Guia do Livro Didático de 2013* algumas informações. De acordo com o guia a coleção Porta Aberta se organiza em 13 unidades por volume, cada unidade com dois textos principais. Há ainda dois projetos por volume que articulam ações de pesquisa em torno da produção oral. A coleção privilegia um trabalho com gêneros textuais diversos, mas deixa a desejar, segundo o guia, o trabalho com a inferência, com a intertextualidade e com a compreensão global do texto.

A resenha do guia informa ainda que, acerca dos conhecimentos linguísticos, a prioridade recai sobre um trabalho metalinguístico, mas existem atividades que propiciam a reflexão sobre o uso da língua. Em síntese, o guia apresenta que a leitura e a produção textual são os pontos fortes da coleção e como pontos fracos destaca a variação linguística e o trabalho com a oralidade.

A coleção Ápis, de acordo com o guia de 2013, se organiza em unidades didáticas, cujo princípio é o gênero. Nesta perspectiva, a coleção consegue realizar um trabalho articulado com as atividades de leitura, produção textual e análise linguística. A coleção também prioriza o trabalho a partir dos gêneros textuais, e enfatiza o trabalho com diferentes estratégias cognitivas para a leitura e focaliza, embora parcialmente, as propriedades textuais e discursivas. O destaque da coleção refere-se ao trabalho articulado aos eixos de leitura e produção textual, e o ponto fraco diz respeito ao quarto eixo, o da oralidade.

Como forma de tornar nossa análise mais clara, optamos por construir uma tabela a partir das questões colocadas acima. Para o preenchimento desta tabela fizemos uma leitura atenta da resenha do Guia 2013 e analisamos todas as atividades constantes nos volumes do 4º e 5º anos. A análise realizada nas atividades corrobora, em grande parte, com o exposto na resenha. Abaixo apresentamos a tabela com a análise acerca das questões por nós eleitas.

Coleção	Análise de língua	Abordagem predominante	Como os conteúdos são trabalhados	Orientação metodológica
Coleção Porta Aberta	autônoma e desarticulada da leitura e produção textual	descritiva/ metalingüística/ prescritiva/ epilingüística	Os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada	Construção/ Transmissão
Coleção Ápis	Articulada à leitura e produção textual	Descritiva epilingüística	Os conteúdos são trabalhos de forma contextualizada	Construção

TABELA 4. Síntese da análise da coleção. Fonte: análise das autoras

A partir da análise da tabela podemos observar que a coleção Porta Aberta apresenta a análise da língua de forma autônoma e sem articulação prioritária com as atividades desenvolvidas na leitura e na produção textual. O eixo de leitura se organiza em torno de um gênero. Este mesmo gênero é retomado, em algumas unidades, na produção textual. Porém, o trabalho com análise linguística é tratado isoladamente, na maioria das atividades. Em algumas unidades do volume do 4º ano encontramos articulação entre os eixos de leitura, análise linguística e produção textual, mas na grande maioria das atividades o que se observa é uma total desarticulação dos eixos. Tal organização não contribui para que o aluno associe a análise linguística aos processos de leitura e produção textual. Assim, o aluno não consegue utilizar os diversos recursos da língua para produzir sentido na leitura ou na produção de texto.

Porém, mesmo propondo um trabalho com análise linguística totalmente desarticulado dos eixos de leitura e produção textual, a coleção propõe algumas poucas atividades de análise linguística considerando a abordagem descritiva da língua. Ainda que a análise linguística esteja isolada, a coleção, em alguns momentos, propicia a construção dos conceitos, ao invés de apresentá-los prontos como na abordagem prescritiva. Na abordagem descritiva, “busca-se descrever para o aluno como a língua se organiza nas diversas classes de palavras, como ela se estrutura e também como é usada, considerando-se, muitas vezes, o texto” (MARI-NHO, 2009). Porém, observamos que a abordagem prescritiva se faz muito presente também. Em muitas atividades, os conceitos já vêm prontos e cabe apenas ao aluno aplicá-los, num trabalho com a metodologia

tradicional de ensino, que prioriza a transmissão e a aplicação de regras e conceitos dados a priori.

Ainda que a coleção busque, em algumas poucas atividades, levar o aluno a construir os conceitos, as atividades propostas, em sua grande maioria, não conduzem o aluno a uma reflexão sobre a língua em uso, priorizando a metalinguagem. Há a construção do conceito por parte do aluno, mas não há uma reflexão, na maioria das atividades sobre a utilização dos conceitos na língua em uso. Algumas poucas atividades conseguem desenvolver uma abordagem epilinguística, possibilitando ao aluno refletir sobre as expressões e os recursos linguísticos estudados para chegar à construção do conhecimento focalizado, mas, vale ressaltar, estas atividades são a minoria da coleção.

Os conteúdos gramaticais, trabalhados na coleção Porta Aberta, não se relacionam com os eixos de leitura e produção de texto. Não há nenhum tipo de retomada do texto, ou mesmo de aplicação do conteúdo estudado na produção textual, tornando a análise linguística isolada dos demais eixos. Essa descontextualização impede que o aluno observe e reflita sobre o funcionamento dos recursos linguísticos no texto, sobre os efeitos de sentido que se podem construir. O que podemos inferir é que a coleção, ao trabalhar desarticulada e descontextualizadamente a análise linguística, não contribui para a formação de um leitor e escritor competente.

A análise da coleção Porta Aberta realizada até o presente momento nos revela que a coleção oscila entre a construção e a transmissão de conhecimentos. Ora as atividades propõem a construção de conceitos, ora sugere um trabalho de transmissão de conceitos. Destacamos então, que a coleção tenta fazer um movimento de construção, principalmente quando apresenta os fatos, solicita aos alunos que percebam as regularidades destes fatos e construam o conceito, mas que este movimento se perde na desarticulação e descontextualização com os demais eixos, pois não propicia que os alunos observem como os recursos linguísticos funcionam no texto, que efeitos pode-se construir a partir do uso de uma determinada expressão. Podemos concluir então que esta coleção prioriza a metalinguagem e a abordagem transmissiva.

A segunda coleção analisada, a coleção Ápis, tem uma forma de tratamento dos conhecimentos linguísticos diferente da coleção Porta Aberta. Como relatado na resenha do guia, esta coleção desenvolve um trabalho articulado à leitura e produção textual. Esta articulação facilita a

percepção, por parte do aluno, do funcionamento de palavras e expressões no texto estudado. Grande parte das atividades retomam o texto ou fragmento dos textos para o ensino da gramática, outras atividades partem de textos diferentes dos da unidade, mas que se relacionam pelo gênero, ou pelo tema, ao texto estudado. Também são retomados na produção de textos, aspectos trabalhados na produção linguística, o que facilita a percepção do aluno quanto ao funcionamento dos recursos linguísticos, tanto na leitura quanto na produção textual.

Como na coleção Porta Aberta, a coleção Ápis também parte de uma abordagem descritiva do ensino de língua. O que diferencia as coleções é que na coleção Porta Aberta, a construção de conceitos realizados pelos alunos se perde nas atividades descontextualizadas, fato que não ocorre na coleção Ápis. Neste sentido, o trabalho com a análise linguística se fundamenta, prioritariamente, na epilinguagem, ou seja, a análise se dá em função dos recursos linguísticos presentes no texto, explorados tanto nas atividades de análise linguística, quanto de leitura e produção textual. Estão presentes nesta coleção atividades que propiciam aos alunos a observação e análise do objeto estudado para que depois construam as regras referentes a este objeto. Estas atividades privilegiam, em sua grande maioria, a observação e reflexão sobre o funcionamento do objeto estudado em um texto real.

Como expressei acima, a coleção Ápis prioriza a articulação dos eixos de ensino de língua (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade). Assim sendo, os conteúdos são trabalhados de forma articulada, o que leva o aluno a perceber que a língua funciona como um todo, não em partes isoladas e que se materializa em forma de textos que se realizam em diferentes contextos para diferentes interlocutores.

Neste sentido, o trabalho com análise linguística proposto pela coleção parte da abordagem construtivista, que considera o aluno como sujeito de conhecimento capaz de construir seu percurso de aprendizagem, mediado pelo professor e por suas relações com o mundo.

##### **5. *Análise de duas atividades referente ao corpus selecionado***

Neste item apresentaremos e teceremos algumas considerações sobre duas atividades, uma de cada coleção analisada. Nosso intuito é demonstrar o que explicitado na análise geral anterior.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

As atividades selecionadas estão presentes nos livros do 4º ano. A primeira atividade analisada é da coleção Porta Aberta. Esta atividade encontra-se na Unidade 3 do volume do 4º ano. Esta unidade é separada de acordo com as seguintes seções: *Preparação para a leitura; Texto; Outro texto; Só para lembrar; Estudo da língua e Projeto final.*

Nesta unidade o gênero trabalhado é o gênero carta. Os textos da unidade exploram o gênero carta tanto na leitura, quanto na produção textual. A produção textual, nesta unidade está agregada a um projeto sobre objetos antigos. A escrita da carta é uma das atividades do projeto que envolve também o gênero convite e entrevista. Estas atividades estão articuladas e há inclusive, uma discussão sobre o gênero e-mail, tratando-o como o gênero carta, porém que se materializa em outro suporte.

Na seção que se dedica ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, denominada estudo da língua o conteúdo trabalhado é a tonicidade das palavras ou sílaba tônica e suas respectivas classificações. Antes, contudo de trabalhar a seção estudo da língua, a coleção faz um processo de retomada do conteúdo numa outra seção, “*Só para lembrar*”. Nesta seção, a atividade, retoma um pequeno trecho da carta do Lobinho que faz parte do segundo texto da seção de leitura. Na verdade, a retomada é apenas de uma frase, com ênfase na palavra favor. A única articulação com o texto termina neste ponto. Na sequência, na seção “*Estudo da Língua*” o que vemos é a apresentação do conceito e o trabalho com uma série de palavras que não se relacionam com o gênero trabalhado na unidade – o gênero carta. Na produção escrita, que se apresenta como um dos itens do projeto final, também não se retoma ou focaliza para a tonicidade das palavras, ou mesmo para a acentuação.

A atividade seguinte confirma que a abordagem da coleção se realiza, prioritariamente, com base numa abordagem tradicional e prescritiva, onde a memorização das regras e conceitos se sobrepõe a um trabalho sobre a língua em uso, sobre a análise dos fenômenos linguísticos. Ainda que a coleção articule os eixos de leitura e produção textual em torno de um gênero, o fato de os conhecimentos linguísticos não estarem articulados pode comprometer a compreensão do aluno sobre o funcionamento da língua como uma unidade. Unidade esta que se materializa nos textos e não nos fragmentos.

**ESTUDO DA LÍNGUA**

1 Junto com seus colegas, leiam em voz alta as palavras do quadro.

	Antepenúltima	Penúltima	Última		
com	pu mul	ta ti ca	dor dão fé	Palavras oxítonas	
a	ve a	ni po mi	da vo go		Palavras paroxítonas
es	plên má úl	di gi ti	do ca mo		Palavras proparoxítonas



Este conteúdo será importante para você aprender as regras de acentuação, viu?

\* Agora responda, no caderno, às questões.

- a. Quais são as palavras **oxítonas**? computador, multidão, café
- b. Qual a posição da sílaba tônica nessas palavras? A posição da sílaba tônica nessas palavras é a última.
- c. Quais são as palavras **paroxítonas**? avenida, povo, amigo
- d. Em que posição está a sílaba tônica nessas palavras? A posição da sílaba tônica nessas palavras é a penúltima.
- e. Quais são as palavras **proparoxítonas**? esplêndido, mágica, último
- f. O que você observou em relação à posição da sílaba tônica nessas palavras? A posição da sílaba tônica nessas palavras é a antepenúltima.

2 Explique com suas palavras o que são:

- a. palavras oxítonas. Palavras oxítonas são aquelas em que a sílaba tônica é a última.
- b. palavras paroxítonas. Palavras paroxítonas são aquelas em que a sílaba tônica é a penúltima.
- c. palavras proparoxítonas. Palavras proparoxítonas são aquelas em que a sílaba tônica é a antepenúltima.

60

A segunda atividade analisada pertence também ao volume do 4º ano da coleção Ápis. Esta atividade encontra-se na Unidade 1 e o gênero trabalhado é o diário pessoal. A coleção Ápis organiza os volumes de

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

acordo com as seguintes seções: *Abertura, Texto: leitura e interpretação (compreensão do texto, linguagem e construção do texto); Ampliação da leitura e da oralidade; Produção de texto escrito; Estudos gramaticais e Sistema de escrita.*

3 Copie as palavras abaixo e escreva mais duas que possam fazer parte de cada grupo.  
Resposta pessoal

Oxítonas	Paroxítonas	Proparoxítonas
angu	tesoura	brócolis
jabuti	borracha	abóbora
computador	agenda	cômoda

4 Observe a sílaba tônica das palavras, descubra a palavra intrusa e justifique.  
Veja o exemplo.

café      lápis      farol      caqui

A palavra intrusa é **lápis**, porque é a única que não é oxítona.

a.      lágrima      matemática      estômago      chulé

A palavra intrusa é **chulé**, porque é a única que não é proparoxítona.

b.      gigante      suéter      xícara      tesoura

A palavra intrusa é **xícara**, porque é a única que não é paroxítona.



**PARA SE DIVERTIR**

Menino Maluquinho. Curta o Menino Maluquinho, de Ziraldo. São Paulo: Globo, 2006.

61

A atividade foca o gênero diário pessoal, a partir de uma história em quadrinhos do Ziraldo. É interessante o movimento que a coleção rea-

liza quando utiliza um gênero para focar outro. Esta história em quadrinhos está na seção de abertura da unidade, seção esta que apresenta o trabalho a ser realizado. Na sequência temos o texto “O diário de Serafina” e nesta seção o gênero diário pessoal começa a ser explorado. Há ainda outros textos do mesmo gênero, como a leitura de uma parte do livro “O diário de Anne Frank”. Na seção dedicada à produção textual, os alunos são desafiados a construir um diário pessoal. Num primeiro momento, são trabalhadas a estrutura composicional do gênero de forma bem clara para os alunos, mas esta ainda não é a produção final.

A respeito dos conhecimentos linguísticos, eles são trabalhados na seção: *Estudos gramaticais e Sistema de escrita*. Nesta unidade o conteúdo utilizado refere-se aos diminutivos. Como podemos observar na atividade abaixo, logo de início é retomado um trecho do texto “diário de Serafina” e se chama a atenção dos alunos para o efeito de sentido do diminutivo “toquinha”. A atividade é conduzida para que os alunos percebam que o diminutivo não faz referência apenas às palavras pequenas, mas que podem expressar juízos de valor. Vale ressaltar que na sequência da atividade, no item 4, aparece uma tirinha. No decorrer da unidade, além do foco específico no gênero diário pessoal, observamos a recorrência do gênero história em quadrinhos e tirinha.

Porém, estes gêneros, a nosso ver, estão presentes nesta unidade como meio de familiarizar os alunos acerca de outros gêneros, mas não se explora a estrutura composicional nem o tema destes gêneros. O foco é sempre o diário pessoal. Esta é uma forma interessante de familiarizar os alunos acerca dos diferentes gêneros e de suas variadas funções. Porém, ao se trabalhar especificamente um gênero deve-se focar na sua função, nas formas de leitura, produção e circulação deste gênero. Nesta unidade, o trabalho que considera a função, leitura, produção, circulação do gênero é realizado com o diário pessoal.

Ainda na tirinha a qual nos referimos no parágrafo anterior, ela explora, partindo da fala de um dos personagens, o efeito de sentido que se pode produzir a partir da palavra “rapidinho”, explorando mais uma vez, os diversos efeitos de sentido que uma palavra pode ter.

Ao final da unidade, os alunos são convidados a produzirem uma página de um diário pessoal. A proposta de produção escrita dá orientações gerais sobre o tema e sobre a estrutura composicional do diário. Em um dos itens, os alunos são solicitados a contarem sobre os pensamentos e as emoções. A nosso ver, neste ponto, é possível fazer a retomada dos

## Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

diminutivos, pois em muitas vezes eles contribuem para que se demonstre no texto uma emoção ou um jeito carinhoso de tratar alguma coisa ou alguém, ou seja, uma forma de expressar afetividade.

- 4 Na tira a seguir, observe o uso do diminutivo na palavra **rapidinho**:



WATTERSON, Bill. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 12 out. 2008.

Copie em seu caderno a alternativa que indica a intenção com que foi usada, no texto, a palavra **rapidinho**:

- intenção de mostrar que é algo pequeno.
- intenção de mostrar carinho.
- intenção de indicar maior rapidez.

- 5 Leia a seguinte piada:

### Antes das refeições

A professora pergunta:

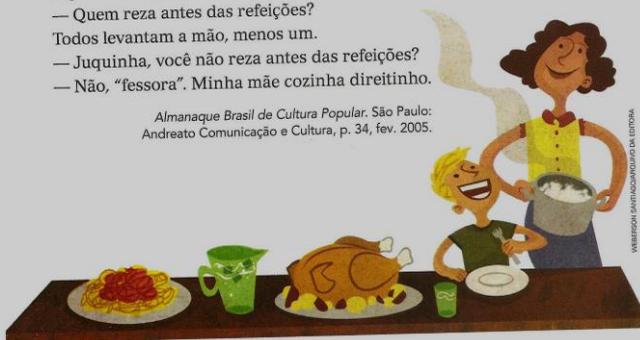
— Quem reza antes das refeições?

Todos levantam a mão, menos um.

— Juquinha, você não reza antes das refeições?

— Não, “fessora”. Minha mãe cozinha direitinho.

Almanaque Brasil de Cultura Popular. São Paulo:  
Andreato Comunicação e Cultura, p. 34, fev. 2005.



Responda em seu caderno: qual é a intenção do uso do diminutivo na palavra **direitinho**?

Unidade 1

vinte e cinco 25

O que se pode observar é que a coleção *Ápis*, apresenta um trabalho totalmente articulado entre os eixos de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos. Este tipo de trabalho, com base numa abordagem que favorece a percepção da língua como um todo, pode contribuir

para que formemos leitores e escritores competentes. Vale enfatizar que o livro didático sozinho não é capaz de tal competência. A figura do professor e as formas de interação em sala de aula são fundamentais para que se estabeleça um ensino de língua com qualidade, com vistas a formar um cidadão crítico que sabe usar a língua em seu benefício e assim construir-se como sujeito social.

**Estudos gramaticais**

**A linguagem do dia a dia: o uso do diminutivo**

**Atividade escrita**

**1** Você notou como, ao escrever seus diários, tanto Anne Frank quanto Serafina parecem estar apenas conversando, e não escrevendo?

Releia um trecho do diário de Serafina para comprovar:

Você imagina que ele pegou uns caixotes de madeira, desmanchou, ajeitou daqui, ajeitou dali, e fez uma espécie de "toquinha" para ser meu esconderijo? [...]

**1** Em seu caderno, copie desse trecho as palavras ou expressões que você acha que mais parecem jeitos de falar do que jeitos de escrever.

**2** Ao se referir ao esconderijo, Serafina usa a palavra **toquinha**. Sobre isso, responda em seu caderno:

a) O uso do diminutivo indica algo grande ou algo pequeno?

b) Que outras palavras utilizadas por Serafina indicam diminutivo? Copie-as.

c) Copie o/s item/s que melhor indica/m a intenção do uso do diminutivo no trecho acima:

- o tamanho pequeno.
- um jeito carinhoso, afetuoso de falar.

Explique sua resposta.

**3** Copie no caderno as frases que melhor indicam o que você nota no trecho que leu de *O diário escondido da Serafina*:

- A linguagem empregada revela muita cerimônia por parte de quem escreve.
- A linguagem empregada revela muita espontaneidade por parte de quem escreve.
- A linguagem empregada revela um jeito carinhoso de se expressar.
- A linguagem empregada revela pouca afetividade.
- A linguagem empregada é informal.

4 vinte e quatro Unidade

## 6. Considerações finais

Encerradas as análises, podemos concluir que as duas coleções analisadas tratam os conhecimentos linguísticos de forma bem diferenciada. Enquanto a coleção Porta Aberta realiza um trabalho desarticulado e prioriza a memorização e a exposição de regras, a coleção Ápis prima pela articulação dos eixos e explora os conhecimentos linguísticos a partir de textos concretos, sem a preocupação com a apresentação de regras.

Assim sendo, temos, a partir deste trabalho, muito mais perguntas a fazer do que conclusões a apresentar. A primeira e maior delas diz respeito ao fato de que estas coleções são adotadas por uma mesma rede de ensino e o corpus apresentado diz respeito apenas à Zona Urbana do município, diante disso, porque a discrepância entre as coleções? Sabemos que a prática docente é construída por diversos saberes, dentre eles os saberes da experiência e podem ser estes saberes que condicionam as escolhas dos professores. Sabemos também que o processo e escolha é democrático e que o discurso que permeia todo o processo é de que o livro didático reflita o contexto da escola. A questão da leitura do contexto, aliada aos saberes da experiência pode influenciar a escolha por um livro mais tradicional ou por um que contemple as novas formas de ensino de língua portuguesa.

Pensamos que a contribuição que este trabalho pode deixar diz para além das análises das duas coleções. Este trabalho pode iniciar um debate acerca das concepções de ensino de língua dos professores municipais de Barbacena. De início, ou de saída, o que concluímos é que temos duas concepções de ensino de língua permeando a prática dos professores: uma que considera ainda o estudo da gramática tradicional, pautando-se na memorização de regras e outra concepção que considera a língua em uso, que tem como objeto de ensino os gêneros textuais. Não é nosso objetivo julgar qual a melhor concepção, pois não cremos na verdade pura, perfeita e cartesiana, mas pensamos que pelo menos, uma reflexão sobre o ensino mereça ser realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Ana. *Coleção Ápis, 4º e 5º anos*. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos PNLD/2013: letramento e alfabetização – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2012.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. Coleção Porta Aberta, 4º e 5º anos. São Paulo: FTD, 2012.

COSTA VAL, Maria das Graças Costa. *Da frase ao discurso: pequeno panorama dos estudos linguísticos*. Versão preliminar, inédita: 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

GERALDI, J. V. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSHI, L. *Da fala para a escrita: atividades de textualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARINHO, Janice Helena Chaves. *A abordagem dos conhecimentos linguísticos em livros didáticos aprovados no PNLD 2010*. 1º Fórum Ibero-americano em Literacias/16th European O Reading, 2009. [Inédito]

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Bastos. *Língua portuguesa, história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.