

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Luciana Souza Martins de Araújo

**OBSERVAÇÃO DE FATOS LINGUÍSTICOS EM LIVRO
DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA**

Especialização em Língua Portuguesa

São Paulo

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Luciana Souza Martins de Araújo

**OBSERVAÇÃO DE FATOS LINGUÍSTICOS EM LIVRO
DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA**

Especialização em Língua Portuguesa

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica como exigência parcial para conclusão do curso de Especialização *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

São Paulo

2013

À minha mãe,
Léia Souza Martins de Araújo

RESUMO

Em meio à atual crise na educação, os questionamentos mais relevantes são o que ensinar sobre língua materna e como ensinar. Surgem novos paradigmas, tais como ensinar linguagem e não língua somente; descentralizar e contextualizar o ensino de gramática; e ensinar língua materna por meio de gêneros. Contudo, nota-se que a teoria não vem sendo aplicada na prática. Ainda se ensina língua materna como se esta se resumisse à gramática. Vários fatores concorrem para este cenário, entre eles: formação do professor, qualidade do material didático, desestruturação da família, desvalorização da educação, entre outros.

Esta monografia enfoca a análise do material didático, sob o prisma da Educação Linguística e comparado com os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Nacional do Livro Didático.

A metodologia de pesquisa utilizada é a interpretativista, com abordagem qualitativa. Primeiramente, faz-se a revisão da literatura, seguida da análise do material escolhido, a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Após a análise da obra, os resultados mostraram que a coleção analisada está em concordância com os pressupostos da Educação Linguística e com as orientações dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Nacional do Livro Didático.

Palavras-chave: Educação Linguística, ensino de Língua Portuguesa, livro didático

ABSTRACT

Amid the current crisis in education, the questions more relevant are what to teach about native language and how to teach. There are new paradigms, such as teaching speech and not only language; decentralize and contextualize the teaching of grammar, and teach language through genres. However, we note that the theory has not been applied in practice. Still teaches language like this is to summarize grammar. Several factors contribute to this scenario, among them: teacher education, quality of teaching materials, family breakdown, devaluation of education, among others.

This monograph focuses on the analysis of the materials, through the prism of Education and Linguistics compared with official documents National Curriculum and National Textbook Program.

The research methodology used is interpretive, qualitative approach. First, it is the literature review, followed by an analysis of the chosen material, the collection Portuguese: language, William Robert Cherry and Thereza strand Magellan.

After the analysis of the work, the results showed that the collection is analyzed in accordance with the assumptions of Education and Linguistics with the guidelines of the National Curriculum Parameters official documents and National Textbook Program.

Keywords: Educational Linguistics, teaching Portuguese language textbook

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Capítulo I.....	11
Educação Linguística.....	11
1.1 Considerações iniciais	11
1.2 Conceito de Educação Linguística.....	11
1.3 Dimensão pedagógica da EL.....	17
1.3.1 Transposição didática.....	17
1.3.2 Contrato didático	19
1.3.3 Situações didáticas.....	21
1.3.4 Obstáculo epistemológico.....	22
1.3.5 Registros de representação.....	23
1.3.6 Teoria dos campos conceituais	24
1.3.7 Engenharia didática.....	25
1.4 Dimensão linguística da EL	26
1.5 Concepções de língua, linguagem, ensino de língua e gênero textual adotadas	32
1.6 Considerações finais.....	34
Capítulo II.....	35
A Educação Linguística e o professor reflexivo	35
2.1 O professor, a escola e o ensino no século XXI	36
2.2 Professor profissional	39
2.3 Professor reflexivo.....	41
2.4 Professor competente	46
2.5 Formação de professores à luz da EL.....	50
2.6 Considerações finais	52
CAPÍTULO III	54
Análise de material didático	54
3.1 Breve história do livro didático no Brasil	55
3.2 História do PNLD.....	57
3.3 Análise do livro didático.....	64
3.3.1 Descrição da coleção	64
3.3.2 Bases teóricas da obra	65
3.3.3 Análise dos capítulos.....	68
3.3.3.1 Volume 1, 6º ano.....	69
3.3.3.2 Volume 2, 7º ano.....	73
3.3.3.3 Volume 3, 8º ano.....	78
3.3.3.4 Volume 4, 9º ano.....	82
3.3.4 Discussão dos resultados.....	86
CONCLUSÃO.....	90
BIBLIOGRAFIA	95

INTRODUÇÃO

*“Lutar com palavras
é a luta mais vã.”*
(Carlos Drummond de Andrade)

Desde a década de sessenta no mundo - e desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil - muito se tem falado sobre leitor fluente e crítico. Entretanto, pouco se tem feito. Seja pela formação tradicional dos professores, seja pela falta de publicações que tratem da transposição didática das teorias linguísticas, vê-se que, mais de meio século depois de Chomsky, predomina o ensino de Língua Portuguesa por meio da gramática normativa. Alguns avanços foram feitos no que diz respeito aos livros didáticos, principal ferramenta do professor do ensino básico ainda hoje. Muitas obras já contemplam, por exemplo, intencionalidade, coesão e coerência, algumas das características básicas da textualidade, segundo a Linguística Textual. Contudo, a maioria ainda traz, como foco principal, conceitos, definições e exercícios de sistematização da gramática tradicional e normativa. Segundo o teórico espanhol Carlos Lomas,

uma coisa é estar de acordo com os objetivos da educação linguística e literária e outra, bem distinta, é estar-se de acordo com o que convém fazer nas aulas se se deseja ensinar língua e literatura em coerência com estes objetivos. (LOMAS, 2003:20)

O que justifica a presente pesquisa é o fato de que, no decorrer do curso de Especialização em Língua Portuguesa, foi possível notar o distanciamento entre teoria e prática de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. O que foi estudado e é proposto pelos teóricos – o ensino das competências gramatical, textual e discursiva - torna-se inviável de ser aplicado

no ensino básico devido à cobrança de pais, coordenação e sociedade, que desejam, além da formação do leitor crítico e fluente, uma formação tradicional, focada principalmente na norma padrão, tendo como justificativa para tal desejo os processos seletivos para o nível superior.

Ao lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, pode-se notar que há um conflito muito atual sobre qual teoria seguir. Há uma crise sobre o que e como ensinar Língua Portuguesa. Professores, coordenadores e pais desejam que os alunos sejam leitores e escritores críticos e fluentes, mas parecem não acreditar haver outra possibilidade de se ensinar Língua Portuguesa além da perspectiva tradicional, que ensina Gramática de maneira estanque, isolada do texto, a despeito da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse conflito se repete nos livros didáticos, que trazem em suas referências bibliográficas títulos atuais, com as pesquisas linguísticas mais recentes, mas que ainda propõem exercícios de sistematização da gramática tradicional.

As reflexões desta monografia assentar-se-ão sobre a coerência entre o que é proposto por um autor de coleção didática como atividades de ensino de Gramática e as propostas da Educação Linguística, que estão refletidas nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Portanto, o tema desta pesquisa é a análise de livro didático à luz da Educação Linguística, tendo como embasamento os PCNs e o PNLD.

Este trabalho faz-se relevante na medida em que propõe uma reflexão sobre as eficiências e deficiências do livro didático, a fim de colaborar com o

professor de Língua Portuguesa em uma análise crítica de um de seus principais instrumentos de trabalho.

Este trabalho tem a finalidade de responder as seguintes perguntas: 1. De que forma os autores ensinam a análise linguística? 2. Há a preocupação em formar cidadãos críticos, que saibam usar com discernimento e adequadamente sua língua, como sugerem a Educação Linguística e os documentos oficiais citados? 3. Eles seguem as orientações dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?

Tendo como princípios as questões citadas, o presente trabalho tem os objetivos de: 1. Analisar as atividades de ensino de gramática propostas na coleção; 2. Verificar se os autores se preocuparam em formar indivíduos críticos e conscientes, como propõe a Educação Linguística. 3. Comparar as atividades propostas com o que é proposto pelos documentos oficiais.

A metodologia adotada será a interpretativista, em que a pesquisa descritiva, sob a forma de estudo de caso e pesquisa bibliográfica, auxiliará na descrição e interpretação do fenômeno estudado. A pesquisa terá abordagem qualitativa. Será analisado um capítulo de cada volume da coleção Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, no que diz respeito à prática de análise linguística.

Considerando os objetivos, este trabalho terá a seguinte estrutura: no Capítulo 1 será definida Educação Linguística e suas particularidades e serão definidas as concepções de língua, linguagem, ensino de língua e gêneros textuais que servirão como fundamento da análise do livro didático em questão.

No Capítulo 2, será traçado o perfil desejado do professor que será capaz de assumir os princípios citados no Capítulo 1 como princípios metodológicos para suas aulas. No capítulo 3, traçar-se-á um panorama histórico dos PCNs e do PNLD, seguido da análise da coleção de livros didáticos proposta.

Apesar das críticas dos teóricos que afirmam que o livro didático impõe procedimentos, metodologias e até mesmo ideologias ao professor, sem permitir que ele pense por si mesmo, o livro didático constitui-se ainda hoje como um dos principais instrumentos de trabalho dos professores. É ele que veicula o “saber a ensinar”, conceito difundido pela Educação Linguística. Vem daí a importância em discuti-lo, analisá-lo e, se necessário, propor modificações de acordo com os mais atuais conceitos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tais como a Educação Linguística. É sobre ela, a Educação Linguística, que trata o capítulo I.

Capítulo I

Educação Linguística

“O português são dois; o outro, mistério.”

(Carlos Drummond de Andrade)

1.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, define-se Educação Linguística a partir de um breve panorama do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. O capítulo I tem por objetivo esclarecer qual concepção de ensino-aprendizagem de língua materna será adotada neste trabalho, isto é, a Educação Linguística. Primeiramente, caracteriza-se a Educação Linguística e, em seguida traça-se uma linha histórica do desenvolvimento dos estudos linguísticos, a fim de demonstrar o caminho percorrido pela própria Educação Linguística. A partir daí, serão definidos os conceitos de língua, linguagem e ensino de língua adotados.

1.2 Conceito de Educação Linguística

A Educação Linguística, doravante chamada EL, é uma forma de se conceber o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A concepção adotada nesta monografia é a proposta pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cuja pesquisadora líder é a Professora Doutora Dieli Vesaro Palma, orientadora deste trabalho. De acordo com esta concepção, o objetivo da EL é formar o poliglota na própria língua, conforme proposto por Evanildo Bechara (1989), renomado linguista brasileiro. É um campo de pesquisa em desenvolvimento.

A EL possui um componente pedagógico e um componente linguístico, a saber:

- componente pedagógico: como ensinar. A EL traz conceitos como transposição didática, contrato didático, situações didáticas, obstáculos epistemológicos, registros de representação, teoria dos campos conceituais e teoria da engenharia didática, provenientes da Educação Matemática, mas perfeitamente aplicáveis ao ensino-aprendizagem de língua materna;

- componente linguístico: tem como base a Linguística Cognitivo-Funcional e a Linguística Textual, teorias que têm enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa. Esses componentes serão detalhados adiante.

Segundo Travaglia,

a EL deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem formais ou informais que subsidiem ao falante o conhecimento de um maior número de recursos de sua própria língua, para que ele se torne capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir efeitos e sentidos pretendidos. (TRAVAGLIA, 2009: 26)

“Conhecer o maior número de recursos da sua língua”, implica conhecer também a norma e algumas nomenclaturas. A EL não exclui a metalinguagem, pois é necessário que o falante saiba como a língua funciona, de quais recursos ela dispõe, para que possa utilizá-la plenamente. Entretanto, o que EL propõe é que não seja esse o foco principal das aulas de língua materna, ou seja, não se deixará de ensinar gramática, mas se ensinará para que ela serve. Ela não será mais o centro das atenções.

O grande trunfo da EL é provocar uma transformação na forma de agir dos atores do processo ensino-aprendizagem. O aluno passa do papel de mero espectador para o papel de agente de sua própria aprendizagem, o que faz o ato de aprender muito mais prazeroso. Já o professor sai do cômodo papel de reprodutor de conhecimentos para o estimulante papel de orientador do desenvolvimento intelectual de seus alunos. Utilizando uma palavra muito utilizada atualmente, as aulas de Língua Portuguesa, sob a perspectiva da EL, são mais “interativas”.

A EL apoia-se em teorias linguísticas como a Sociolinguística para propor, ainda, que todas as variações linguísticas devem ser respeitadas, apesar de algumas variantes serem menos valorizadas que outras. Propõe ainda que o aluno deva conhecer essas variantes e saiba selecionar qual usar em determinada situação comunicativa, ou seja, pretende-se que o discente compreenda a adequação do uso das expressões linguísticas em função da situação comunicativa.

A EL não deixa de lado a língua escrita e pretende que o aluno conheça também a norma padrão, para que possa utilizá-la adequadamente quando precisar, em situações formais. Mesmo porque o conhecimento da norma padrão é exigência para a ascensão social e para a formação do indivíduo crítico, já que ele precisa entender o que lhe dizem as classes dominantes, a fim de não ser dominado.

Além de propor um trabalho com todas as habilidades envolvidas na comunicação (falar, ouvir, escrever e ler), a EL propõe também um trabalho conjunto com a pedagogia, já que ela prevê a interdisciplinaridade e a

articulação entre os saberes científicos e pedagógicos. Surge daí a divisão, sugerida por Figueiredo (2004), das pedagogias necessárias ao ensino da Língua Portuguesa: pedagogia do oral, pedagogia da leitura, pedagogia da escrita e pedagogia léxico- gramatical. Tal divisão se dá apenas em função da facilitação do trabalho do professor, pois, segundo Figueiredo, é impossível separá-los na prática.

Em todas essas pedagogias, o professor deve conhecer os estudos científicos sobre cada um dos temas a serem focalizados no processo de ensino e de aprendizagem e conhecer também os processos de transposição didática de tais conhecimentos para o ensino básico e médio (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA JÚNIOR, 2008: 225).

Far-se-á uma breve explanação sobre cada uma delas.

A Pedagogia do Oral é uma “novidade”, no sentido de que a oralidade vinha sendo sistemática e conscientemente excluída do ambiente escolar, pois pensava-se que o bem escrever garantiria o bem falar. Para Figueiredo, “Do ponto de vista histórico, a pedagogia do Oral é um produto tardio na cultura escolar” (FIGUEIREDO, 2004: 49). Há pouco tempo, a fala era vista como algo instável e impossível de ser sistematizada. Com o advento da linguística, iniciaram-se os estudos dessa habilidade e surgiram teorias para o estudo específico dela.

Para a EL, a importância da fala está no fato de que ela compõe a competência comunicativa e o desenvolvimento desta é objetivo daquela, pois a EL assume uma concepção sociointeracionista da língua, isto é, língua como forma de atuação social, de interação comunicativa dentro de uma sociedade

(TRAVAGLIA, 2009: 15). Com a pedagogia do oral, serão trabalhados aspectos variados da oralidade em sala de aula, por meio de diversos gêneros orais, diferentes do uso cotidiano, de forma mais institucionalizada, entretanto, sem desprezar a variante do aprendente, que faz parte de sua identidade. Pode-se trabalhar, por exemplo, a adequação dos níveis de formalidade nas diferentes situações de comunicação, o respeito aos turnos da fala, as marcas da oralidade presentes em alguns textos escritos, o reconhecimento de recursos que possam alterar o sentido do texto, como entonação, postura e pausas, o preconceito linguístico, entre outros.

A Pedagogia da Leitura também traz mudanças no ensino da leitura, que deixou de ser simples decodificação e passou a ser interação entre um sujeito ativo e o texto/autor. O aprendente participa efetiva e ativamente do processo de leitura. Assim, tem-se mais um conceito da EL: o de professor mediador do conhecimento. Não há como o aprendente ser sujeito ativo de seu aprendizado se o professor *transmitir* conhecimentos. O objetivo da Pedagogia da Leitura é formar um sujeito ativo que seja capaz de

realizar inferências; selecionar informações de acordo com seus objetivos; formular hipóteses; construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas; confrontar as novas informações com outras, advindas de outros textos lidos. É este o leitor competente e autônomo, capaz de dialogar com o texto, o qual se vislumbra formar. (REGO, 2009: 27)

Os focos da Pedagogia da Leitura são a compreensão dos textos e o trabalho com diversos gêneros textuais. É conveniente lembrar que o trabalho com gêneros é o cerne da EL. É importante que o aprendente perceba que, para cada gênero textual, há objetivos de leitura diferentes.

A Pedagogia da Escrita também contempla a variedade de gêneros, porém, desta vez, nas produções do aprendente, tendo em vista a formação de um escritor competente nas mais variadas situações de comunicação (REGO, 2009, 37).

Nesta Pedagogia, a escrita deve ser entendida como um processo complexo, que exige fases como a pré-escritura, a escritura, a revisão continuada e a reescrita (PALMA E TURAZZA, 2010: 11). Essa divisão do processo em fases facilita o apoio do professor ao aprendente e a própria autoavaliação do estudante, pois é possível perceber em qual das fases encontra-se a maior dificuldade e atuar pontualmente nela.

A Pedagogia da Escrita propõe ainda a adequação da linguagem ao gênero, ao contexto, ao interlocutor.

A Pedagogia Léxico-Gramatical - a que é mais relevante para este trabalho - parece ser a que mais sofreu mudanças ao longo do desenvolvimento da Linguística. Até meados do século XX, o objetivo das aulas de gramática era a transmissão dos conhecimentos de nomenclaturas e regras, sem levar em consideração, em hipótese nenhuma, as outras variantes que não a padrão. Com o advento da Linguística, percebeu-se que apenas nomenclaturas não davam conta do sentido do texto, o qual finalmente passou a ser pauta da preocupação de estudiosos e educadores. Entretanto, a grande dificuldade, ainda hoje, é a transposição didática. A grande maioria dos educadores ou não teve acesso à teoria, ou não consegue utilizá-la na prática, gerando um grande desconforto por não saber exatamente como ensinar gramática.

A pedagogia léxico-gramatical propõe que, para começo, deve-se dar valor ao conhecimento prévio do aluno, aquele conhecimento linguístico que ele traz de casa, ou seja, sua gramática intuitiva. Assim, o aprendente se sentirá valorizado e motivado a conhecer outras variantes.

A principal meta da pedagogia léxico-gramatical é ensinar gramática a partir de textos reais, de situações reais de comunicação, incluindo as variações linguísticas, pois só assim o estudante encontrará sentido nos estudos da língua. Em suma, deve-se pensar no ensino de uma gramática contextualizada e relevante.

Vistas todas as pedagogias, chega-se à conclusão que faz-se necessário um ensino da linguagem, e não somente da língua, livre de preconceitos. Um ensino contextualizado, significativo para o aprendente, que o eleve à condição de cidadão crítico e reflexivo, e competente nas questões de comunicação.

Com o objetivo de esclarecer os conceitos da dimensão pedagógica da EL, serão detalhados a seguir: transposição didática, contrato didático, situações didáticas, obstáculos epistemológicos, registros de representação, teoria dos campos conceituais e teoria da engenharia didática.

1.3 Dimensão pedagógica da EL

1.3.1 Transposição didática

Transposição didática é o ato de transpor uma teoria científica, um conceito acadêmico, também chamado, na EL, de *saber científico*, em *saber a ensinar*, isto é, em um conteúdo compreensível ao aprendente. Chevallard

(apud CARVALHO, 2010:27) deu o nome a esse processo de transposição didática externa, por não ser realizado pelo professor, mas pela noosfera, sobre a qual será tratada adiante. A EL trata ainda do *saber ensinado*, aquele efetivamente realizado pelo professor, o processo de ensino em si, o qual nem sempre coincide com o saber a ensinar. Segundo Palma, Turazza e Nogueira, a transposição didática “centra-se na seleção dos conteúdos que devem constituir os programas escolares.” (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA JÚNIOR, 2008: 227)

Antes de se pensar em transposição, é necessário pensar que houve uma seleção do conteúdo, do saber a ensinar. Essa seleção é feita por um grupo, chamado por Chevallard (apud Beltrão, 2006: 8) de noosfera, do qual fazem parte cientistas, professores, autores de livros e outros especialistas em educação. Tal seleção já influencia indiretamente a metodologia de ensino utilizada pelos docentes.

A transposição didática é realizada pelo próprio docente, primeiramente durante seus estudos, que devem ser constantes, quando ele adapta o saber a ensinar à realidade de seus alunos. O professor realiza a transposição didática também na medida em que ele reflete sobre sua prática pedagógica e se avalia enquanto professor, criando conceitos sobre sua ação e, a partir daí, gerando uma reação. Temos já, aqui, o conceito de professor reflexivo, o qual trataremos no capítulo II.

Segundo Beltrão, a transposição didática é uma das mais importantes tarefas do professor, pois

para fazer a transposição didática, é preciso levar em conta os objetivos e os valores educativos da escola; a idade e a situação

sócio-cultural dos aprendentes; os recursos disponíveis para aprender, ensinar e avaliar; as expectativas da família e da comunidade; as demandas da sociedade – aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho; o universo cognitivo e afetivo dos aprendentes e os desafios que eles enfrentam para se desenvolver. (BELTRÃO, 2006:9)

O processo de transposição didática deve levar em conta duas variáveis: o tempo didático, aquele proposto nos manuais didáticos como sendo o suficiente para se ensinar certo conteúdo; e o tempo de aprendizagem, aquele que o aprendente leva para acomodar uma nova informação. Este é individual e diferente para cada aluno, e deveria ser respeitado.

Como exemplo de transposição didática, podem-se citar os sete princípios da textualidade, de Beaugrande (1997, apud CARVALHO, 2010:28): coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, situacionalidade e intertextualidade. São princípios básicos para uma boa compreensão e produção de texto. Eles serão ensinados aos aprendentes¹, porém de outra forma, por meio de atividades práticas. Os estudantes não precisam sequer saber o nome dos princípios da textualidade.

1.3.2 Contrato didático

Contrato didático é a atitude, o comportamento que o professor espera que o aprendente tenha, e o comportamento que o aprendente espera que o professor apresente. É o que se espera que cada ator do processo ensino-aprendizagem faça.

¹ Neste trabalho, substituir-se-á o termo aluno, que supõe um indivíduo passivo, depósito de conhecimentos, pelo termo aprendente pois, segundo Palma et alii (2008:222), aprendente é “aquele que reconstrói seus conhecimentos prévios tendo o professor como orientador de descobertas e incorporações de novas informações à sua rede cognitiva.”

O contrato didático é, muitas vezes, implícito, e subentendido por todos os envolvidos. Caso o professor queira introduzir novas regras, elas devem ser expostas pelo professor.

Por muito tempo, o contrato didático permaneceu estático, pois a escola é vista como uma instituição social histórica que tem, entre outras, a função de perpetuar modelos de “bom comportamento”. Por isso, há ainda grande dificuldade, tanto de aprendentes quanto de professores, em assumirem novas posturas: o aluno de sujeito agente de seu próprio processo de aprendizagem e o professor de mediador e não de transmissor do conhecimento.

O contrato didático é realizado quando, por exemplo, o professor propõe formas diferentes de avaliação – diferentes daquela implícita, por meio de questões, provas e notas quantitativas. Se o docente propõe uma avaliação contínua, por meio de trabalhos, discussões em grupo, ou mesmo um portfólio, ele estará propondo um novo contrato didático.

Segundo Beltrão,

Devemos notar que o contrato didático depende da estratégia adotada, adaptando-se a diversos contextos, tais como: as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos aprendentes, os objetivos do curso, as condições de avaliação, etc. (BELTRÃO, 2006:14).

Podemos com isso concluir que o contrato didático de um professor que adota uma metodologia tradicional, fazendo uso do ensino da gramática normativa, com aulas expositivas e avaliações quantitativas, será diferente do contrato didático daquele docente que adota uma concepção de ensino como a Educação Linguística, que prevê o desenvolvimento da competência

comunicativa dos aprendentes, por meio do trabalho efetivo dos alunos, com avaliações contínuas e qualitativas. Segundo Palma, Turazza e Nogueira,

no contexto social do século XXI, com base em uma visão sócio-interacional-cultural do processo de ensino e de aprendizagem, tanto o professor como o aprendente são participantes ativos, com papéis distintos – mediador e agente – nesse processo. (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA, 2008: 227)

1.3.3 Situações didáticas

As situações didáticas são as formas como os saberes serão apresentados aos estudantes (GRAMMONT, 2012: 57), são as relações pedagógicas existentes entre os aprendentes e o professor. A situação didática está diretamente relacionada com contrato didático pois, dependendo da forma como o conteúdo é apresentado ao aprendente, as regras do contato didático sofrerão variações, como já mencionado acima. Enquanto a transposição didática está relacionada à “seleção dos conteúdos que devem constituir os programas escolares” (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA, 2008: 227), a situação didática está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

O professor, embasado pela EL, deve elaborar situações didáticas desafiadoras que promovam a autonomia do aprendente, de forma que ele pesquise e supere suas dificuldades (GRAMMONT, 2012: 59). O professor lança o desafio, a situação-problema e o estudante, por si só, mobilizará seus conhecimentos prévios na tentativa de resolvê-la. O docente não transmite o conhecimento pronto; ele media a aquisição de um novo conhecimento.

Para que seja considerada satisfatória, a situação didática deve promover um ensino significativo para o aprendente, fazendo com que ele, de fato, encontre sentido no conteúdo e faça bom uso dele, ou seja, estabeleça

uma relação com o cotidiano, com a realidade. É isso que fará com que o aluno se motive e se envolva com as aulas de língua materna.

Quando bem conduzida, a situação didática leva à situação adidática, que é aquele momento em que aprendente consegue chegar às suas próprias conclusões sem o auxílio direto do professor. As situações adidáticas acontecerão também fora da escola, quando, em fatos cotidianos, reais, os alunos se lembrarão do conteúdo e conseguirão relacioná-lo a um fato real.

1.3.4 Obstáculo epistemológico

Epistemologia é o “estudo crítico de como se produz o conhecimento da realidade e da cientificidade desse conhecimento; teoria do conhecimento.” (Academia Brasileira de Letras, 2008: 514). Considerando essa definição, poderia se pensar que obstáculo epistemológico é o obstáculo ao conhecimento. Entretanto, obstáculo epistemológico é o conhecimento – e não a dificuldade - adquirido em outro contexto, e que, num contexto atual, torna-se equivocado, atrapalhando o aprendizado. Pode-se dizer que são “estratégias” utilizadas para memorizar um conteúdo, no lugar de se entender o raciocínio lógico de um determinado conceito, e que acabam revelando-se inválidas num contexto posterior.

Seguindo a concepção da EL, deve-se propor um ensino que privilegie o raciocínio e não a memorização. Por exemplo, ao invés das tradicionais perguntas “quem?” ou “o quê?” para se ensinar transitividade verbal, deve-se levar o aluno a entender o processo e o sentido do texto, pois, ao simplesmente se fazer tais perguntas, o aprendente incorrerá em erro quando se deparar com verbo de ligação. Segundo Gomes,

“a EL propõe a adoção de princípios que visam ao desenvolvimento do raciocínio e não da memória. Abandonar os passos mecânicos de métodos é o início de uma reflexão em direção à aplicação de situações didáticas de ensino e de aprendizagem da Língua que sejam significativas para o aprendente do ponto de vista cognitivo, social e linguístico.” (GOMES, 2008: 23)

1.3.5 Registros de representação

Um mesmo objeto, ou seja, um mesmo conceito, pode ter diferentes formas de ser representado. São diferentes as *formas* como um *conteúdo* ou uma informação pode ser representada e “a internalização do conhecimento se dá na medida em que o aluno compreende a diferença de representação de um conteúdo” (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA, 2008: 230).

Registros de representação são as diferentes maneiras de se registrar um mesmo conteúdo, como por exemplo, nas aulas de língua materna, quando é solicitado ao aprendente que faça uma ilustração sobre um texto escrito, ou que escreva uma poesia a partir de uma notícia.

Quando se fala em competência comunicativa, fala-se, por consequência, em registros de representação, pois é importante saber usar os diferentes registros de representação mais adequados a cada situação. Ao embasar-se na EL, o professor de Língua Portuguesa deve propor ao aluno que analise qual registro de representação ele deverá utilizar em uma dada situação, em um dado contexto: seria adequado um médico prescrever um medicamento ao seu paciente em forma de poema? Ou o diretor de uma escola enviar um comunicado aos pais utilizando-se da linguagem informal?

Dessa forma, estaria se ampliando a competência comunicativa do aprendente, pois toda comunicação implica em alguma forma de registro.

1.3.6 Teoria dos campos conceituais

A Teoria dos campos conceituais foi uma teoria desenvolvida por Vergnaud. Campos conceituais são “os fatores cognitivos ligados à aprendizagem”. (GOMES, 2008: 26). O conhecimento se organiza em campos conceituais e leva tempo para ser adquirido. Depende de fatores como experiência, vivência e maturidade (BELTRÃO, 2006: 20).

Logo, campos conceituais são todos os conhecimentos e conceitos envolvidos no processo de aquisição de algum novo conhecimento. Segundo Beltrão, “campo conceitual é também definido como um conjunto de problemas e situações cujo tratamento requer conceitos, procedimentos e representações de tipos diferentes, mas intimamente relacionados” (BELTRÃO, 2006: 21). Para desenvolver um conhecimento, o aprendente acessa o campo conceitual referente a ele. Ou seja, está se falando aqui em conhecimento prévio, já que campo conceitual “tem como um de seus pressupostos o fato de o conhecimento constituir-se e desenvolver-se em interação adaptativa do indivíduo com as situações que vivencia.” (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA JÚNIOR, 2008: 230) Por exemplo, ao escrever qualquer gênero textual, o estudante precisa de vários conceitos, como estrutura daquele determinado gênero, tempo verbal mais adequado, nível de formalidade que deve ser utilizado, público-alvo. Todos esses conceitos foram sendo adquiridos ao longo de um certo período de tempo, vão sendo acessados pelo aprendente à

medida em que seus conhecimentos são ampliados e fazem parte de um campo específico.

1.3.7 Engenharia didática

Engenharia didática é uma metodologia de pesquisa criada para sistematizar as pesquisas em Matemática e que acabou sendo adotada pela EL, por ter a vantagem de associar a teoria à prática educativa. Segundo Palma, Turazza e Nogueira,

Tanto os aspectos operacionais quanto os aspectos cognitivos são sustentados pela engenharia didática. Ela se caracteriza como uma metodologia de pesquisa, cuja finalidade é analisar as situações didáticas, objeto de estudo da Didática da Matemática. (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA JÚNIOR, 2008: 231)

Ao se “analisarem as situações didáticas”, está se refletindo sobre a prática pedagógica, que é uma atitude própria do professor reflexivo. Sobre o perfil do professor reflexivo, necessário para se realizar a EL para o ensino de língua materna, discorrer-se-á no próximo capítulo.

Ainda segundo Palma, Turazza e Nogueira Júnior, a metodologia da engenharia didática propõe as seguintes fases: 1. Análises preliminares; 2. Concepção e análise *a priori* das situações didáticas; 3. Experimentação e 4. Análise *a posteriori* e validação. (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA JÚNIOR, 2008: 231)

1.4 Dimensão linguística da EL

Pode-se pensar a EL como uma confluência de ideias a respeito das competências leitora e escritora, necessárias para o desenvolvimento da capacidade de um indivíduo de se comunicar em sociedade. Para se entender melhor o desenvolvimento da EL, faz-se necessário um breve traçado histórico do ensino de língua materna.

Segundo Orlandi, “dada a nossa tradição escolar, há uma tendência em se identificar o estudo da linguagem com o estudo da gramática”. (ORLANDI, 2012: 10). A Gramática Tradicional, que tinha um eixo orientador normativo-prescritivo (Cf. Silva e Cyranka, 2009: 274), reinou absoluta desde a Grécia antiga até o início do século XX, quando se deu início a um processo de revisão, por parte dos linguistas, dos enfoques dados às aulas de língua materna, como bem resume Bechara:

O ensino da língua materna, desde os gregos e os romanos, passando pela Idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias, sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica. Como sabemos, essa gramática escolástica encerra um conjunto discretamente orgânico elaborado pela Antiguidade clássica, a partir de Aristóteles e dos estoicos, sistematizado pela Idade Média e pelo Renascimento, apurado, ao depois, pela filosofia que alimentou a escola de Port-Royal, e retomado, bem ou mal, por algumas correntes linguísticas mais recentes, depois de uma interrupção provocada pela crise do idealismo alemão, no século XIX, e o conseqüente advento do método histórico-comparativo nos domínios da ciência da linguagem. (BECHARA, 1989: 34)

No século XVII, surgem as gramáticas gerais, que consideram que todas as línguas são regidas por princípios lógicos, racionais, que devem ser seguidos pelos falantes, objetivando a língua-ideal, sem incorreções.

No século XIX, surgem as gramáticas comparadas, com a ideia de que as línguas se transformam com o decorrer do tempo. Tais gramáticas analisam as mudanças e não mais as correções ou incorreções da língua. É no século XIX que começa a se desenvolver a metalinguagem, isto é, a linguagem explicando a própria linguagem. Isso ocorreu graças aos neo-gramáticos, que criaram formas de registrar as mudanças na língua. Essas formas são as chamadas leis fonéticas.

No início do século XX, começou-se a questionar a influência do conhecimento dos aspectos formais da língua na compreensão e interpretação de textos, sejam eles literários ou não, e passou-se a pensar no uso, nos fenômenos reais da comunicação, na língua falada, e não somente na escrita, foco da Gramática Tradicional. Mas, segundo Fiorin, “a análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente”. (FIORIN, 2012: 7) Então, começaram a surgir teorias linguísticas, na tentativa de entender o processo de aquisição e desenvolvimento da compreensão leitora. Segundo Orlandi, “a linguística definiu-se, com bastante sucesso entre as ciências humanas, como o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana.” (ORLANDI, 2012: 9)

Primeiramente, surge Saussure, com seu Curso de Linguística Geral, o qual concebia a língua como um fenômeno social. Ele concebeu quatro níveis para se analisar a língua: a fonologia, a sintaxe e a morfologia, formando a gramática, e a semântica. Entretanto, Saussure propôs o estudo somente da língua e excluiu o estudo da fala, por considerá-la instável e variável,

dependendo do falante, e por isso, impossível de ser sistematizada. O linguista se importava apenas com o sistema, ignorando o uso, apesar de não negar o lado social da língua.

Segundo Orlandi, “essa organização interna da língua, que Saussure chama de sistema, seus sucessores chamarão *estrutura*.” (ORLANDI, 2012: 23). Surge então o Estruturalismo, o qual foi criado, na verdade, para auxiliar os estudiosos a compreender a estrutura das línguas. Os estruturalistas entendem que cada elemento da língua só tem valor quando se relaciona com o todo do qual faz parte. Entretanto, o estruturalismo tem um alcance limitado, somente funciona em frases dadas, e exclui o estudo da fala, logo, exclui o uso. Ele propõe a análise dos significantes, mas exclui o significado. Por isso, apesar de sua inegável colaboração no campo linguístico, foi muito criticado.

Começam a surgir os círculos linguísticos, que tinham por objetivo reunir pesquisadores para discutir formas de se estudar a linguagem. Passando pelos círculos linguísticos e seus linguistas como o Círculo Linguístico de Moscou e o russo Jakobson, o Círculo Linguístico de Praga e o russo Troubetzkoy, o Círculo Linguístico de Copenhague e o dinamarquês Hjelmslev, cada um contribuindo com novas ideias no que diz respeito à análise da linguagem, chega-se, na segunda metade do século XX, a Noam Chomsky, que leva em consideração a linguagem inata e desconsidera a sociedade. Segundo Orlandi,

“inspirado no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, ele propõe uma teoria a que chama de *gramática* e centra seu estudo na *sintaxe*. (...)”

A finalidade dessa gramática não é ditar normas, mas dar conta de todas (e apenas) as frases gramaticais, isto é, que pertencem à língua.

Assim é que surge a *gramática gerativa* de Noam Chomsky. Gerativa porque permite, a partir de um número *limitado* de regras, gerar um número infinito de sequências que são frases, associando-lhes uma descrição.” (ORLANDI, 2012: 38)

Surge então o Gerativismo, na tentativa de suprir as deficiências do Estruturalismo. Fala-se agora em competência linguística, aquela que é inata e que permite aos falantes de uma língua, desde a mais tenra idade, produzir enunciados adequados do ponto de vista gramatical. Dessa forma, o Gerativismo acredita em uma gramática universal e seu objetivo é desenvolvê-la. Entretanto, uma gramática universal deve desconsiderar as diferenças entre as línguas e, para isso, leva em conta apenas falantes ideais de uma língua e não considera as diferenças sociais e culturais. Apesar de ter superado as explicações da teoria estruturalista, pois vê a língua de forma integrada, a teoria gerativista também apresentou limites, na medida em que exclui não mais a fala, como no Estruturalismo, mas a ação. Passou-se da análise da forma (estrutura da língua) para a análise da cognição (estrutura da mente). (Cf. Marcuschi, 2008: 41). Segundo Chomsky,

a gramática generativa mudou o foco de atenção do comportamento linguístico real ou potencial e dos produtos desse comportamento para o sistema de conhecimento que sustenta o uso e a compreensão da língua e, mais profundamente, para a capacidade inata que permite aos humanos atingir tal conhecimento. (Apud MARCUSCHI, 2008: 35)

Por conta dessas exclusões, – ora da fala, ora da ação - dá-se início então, na metade final do século XX, a análises voltadas para a pragmática, com enfoque nos usos e funcionamentos da língua em situações concretas de comunicação (Cf. MARCUSCHI, 2008: 37). Os estudos passam do foco na forma, na estrutura, para o foco na cognição. Surgiram a Linguística Textual, a

Análise do Discurso, a Sociolinguística Interacional e a Semiótica, que têm em comum o estudo além da frase, a consideração dos contextos de produção e recepção e o enfoque no uso da língua em situações reais de produção. Elas são resultado da diversidade de disciplinas que se ocuparam do estudo da linguagem, entre elas a filosofia, a antropologia e a psicologia. Segundo Petter,

“como muitas áreas de estudo se interessam pela linguagem, o estudo do fenômeno linguístico na interface com outras disciplinas criou várias áreas interdisciplinares: a *etnolinguística*, que trabalha no âmbito da relação entre língua e cultura; a *sociolinguística*, que se detém no exame da interação entre língua e sociedades; a *psicolinguística*, que estuda o comportamento do indivíduo como participante de um processo de aquisição da linguagem e da aprendizagem de uma segunda língua.” (PETTER, 2012:19)

Vieram à luz, ainda, a Teoria dos atos da fala, a Teoria da Variação e, finalmente, a Etnografia da Comunicação, que tem como objeto de estudo a competência comunicativa.

A este trabalho interessa a Etnografia da Comunicação, que tem como principal teórico Gumperz. Ele define competência comunicativa como “aquilo que um falante necessita de saber para comunicar de forma eficaz em contextos culturalmente significativos.” (Apud LOMAS, 2003: 16). É neste ponto que o conhecimento normativo se articula com a comunicação. Faz sentido estudar a norma padrão pois entende-se que em certas situações e para atingir determinados objetivos, será necessário utilizá-la para que a atuação comunicativa seja eficaz. (LOMAS, 2003:17). Para a Etnografia da Comunicação, o conhecimento das normas deve andar junto com o conhecimento do uso adequado da língua.

Nesse cenário, surge a EL que, segundo Travaglia, não é

“o ensino/aprendizagem de teorias linguísticas/gramaticais com sua metalinguagem (nomenclatura) própria. O que a educação linguística vai mostrar são os recursos, seus tipos, as diferenças significativas entre eles, sua força argumentativa (isto é, sua capacidade de levar o interlocutor a assumir uma ideia ou a fazer o que o locutor pretende), as nuances entre recursos de significação muito próximos.” (TRAVAGLIA, 2009: 26)

Logo, a EL desenvolve a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de entender e se fazer entender nas mais diversas situações de comunicação, que é (ou deveria ser) o objetivo das aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Travaglia, “a educação linguística na escola deve começar na pré-escola e estender-se até a Universidade (...)” (Travaglia, 2009: 30). Então, como educar os discentes linguisticamente se os docentes não o são? Os professores e estudantes de Letras de hoje ainda fizeram parte da fase da “confusão”, na qual ou se ensinava apenas normas e regras gramaticais ou se ensinava apenas o texto, sem nenhuma preocupação com o funcionamento da língua. Sobre isso, disse Bechara:

Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta (...) de todo repudiando aquele saber linguístico aprendido em casa (...)

Hoje, por (...) um equívoco em supor que uma língua é “imposta” ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial (...).

Em ambas as atitudes há realmente opressão, na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião de intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva à mensagem, no seu discurso.

No fundo, a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno num *poliglota dentro da própria língua*², possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação (...). (BECHARA, 1989: 14)

² Grifo meu. Trata-se de uma das mais importantes e famosas definições de Evanildo Bechara, por resumir brilhantemente o objetivo da EL.

A EL dá essa liberdade ao falante, a liberdade de escolher a modalidade que melhor se adéqua a determinada situação comunicativa. Porém, ela precisa ser utilizada agora na formação dos novos professores, que precisam assumir a interdisciplinaridade necessária ao entendimento e aplicação da EL e devem realizar a transposição didática. Sobre isso falar-se-á no capítulo 2.

Antes de iniciar-se a análise propriamente dita da coleção didática, faz-se necessário definir as concepções de linguagem, língua, ensino de língua e gêneros textuais adotadas, pois tais concepções são a base para a escolha da metodologia de ensino utilizada pelo docente. Uma mudança no conceito de linguagem, língua, ensino de língua ou gênero textual provoca, necessariamente, uma mudança metodológica.

1.5 Concepções de língua, linguagem, ensino de língua e gênero textual adotadas

A concepção de linguagem a ser adotada neste trabalho é uma concepção de base bakhtiniana. Bakhtin via a linguagem como dinâmica, interativa, integrada à vida em sociedade. Ele considerava a linguagem real, utilizada por falantes reais em situações reais (MARCUSCHI, 2008: 155). Tal concepção é foi adotada pela Linguística Textual, que, por sua vez, é uma das bases teóricas da Educação Linguística. Tem-se, então, a ideia de que a linguagem é uma forma de atividade humana, é a “interação entre sujeitos em sociedade, que agem e interagem por meio dela, produzindo sentidos em função de um contexto sócio-histórico-ideológico.” (PALMA e TURAZZA, 2010: 7). Essa afirmação vem ao encontro da afirmação de Marcuschi de que “toda linguagem é dialógica, ou seja, *todo enunciado é sempre um enunciado de*

alguém para alguém.” (MARCUSCHI, 2008: 20). Levar-se-á em consideração o locutor/produtor, o interlocutor/receptor, o contexto de produção e recepção e as linguagens verbal e não verbal.

Língua será entendida aqui como representação do pensamento de um sujeito psicológico (KOCH, 2002: 9). Tratar-se-á a língua como forma de atuação social, de interação comunicativa dentro de uma sociedade (TRAVAGLIA, 2009: 15) e, por isso, como forma de exercer a cidadania. Pretende-se, ao adotar tais concepções de linguagem e língua, fazer dos discentes cidadãos críticos e atuantes na sociedade, capazes de fazerem escolhas conscientes e não passíveis de serem escolhidos, no sentido de manipulação pelos poderosos.

Ao se adotarem as concepções de linguagem e língua acima descritas, não é possível assumir outra concepção de ensino de língua que não a da Teoria Crítica que, segundo Donato (apud PALMA, 2010: 7), vê o ensino-aprendizagem como um processo reflexivo e considera o estudante como “um sujeito inserido em um determinado contexto social”. Note-se que há, na Teoria Crítica, uma confluência das concepções de linguagem e língua pretendidas no presente trabalho, pois mantêm-se as ideias de sujeito e sociedade.

Chega-se assim ao conceito de gênero textual que, embasado nos conceitos vistos até aqui, deve ser considerado como o meio por excelência de comunicação entre falantes reais em situações sociais reais. Segundo Marcuschi, o ser humano não se comunica a não ser por gêneros, “Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (MARCUSCHI, 2008: 154). Daí a urgência, defendida pela EL,

em se trabalhar o ensino da língua utilizando-se dos gêneros textuais, já que ela – a EL - prevê o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Ora, se competência comunicativa é a capacidade de se comunicar adequadamente em diferentes situações sociais e se toda comunicação é feita por meio de gêneros, faz-se mister utilizar-se dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. A concepção de EL adotada neste trabalho, que é a concepção de EL desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, adota a proposta de Marcuschi: “os gêneros (são) textos com que nos deparamos no dia a dia que, por se qualificarem como padrões sociocomunicativos específicos, são definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008: 22 apud PALMA e TURAZZA, 2010: 9).

1.6 Considerações finais

As definições até aqui defendidas levam à conclusão de que o objetivo final do ensino de língua deverá ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Tomar-se-á emprestada de Lomas a definição de competência comunicativa: “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida cotidiana” (LOMAS, 2003: 14), isto é, trata-se do uso da língua em situações concretas de comunicação. A definição de competência comunicativa vem de uma revisão do termo “competência linguística”, de Chomsky:

“capacidade inata de um falante/ouvinte ideal para produzir e compreender um número ilimitado de enunciados numa comunidade de fala homogênea.” (CHOMSKY, Apud LOMAS, 2003: 16) Logo, todo indivíduo falante de uma língua possui competência linguística, que é inata, mas a competência comunicativa precisa ser desenvolvida.

Pergunta-se o que fazer para *desenvolver* a competência comunicativa dos discentes. Lomas esclarece que “(...) talvez seja conveniente começar por indagar aquilo que as pessoas fazem com as palavras na sua vida cotidiana, com que intenções e em que contextos as usam.” (LOMAS, 2003: 21). Assim, chega-se finalmente à Educação Linguística, que tem como objetivo principal o desenvolvimento de tal competência. Outra indagação que surge nesse contexto é: como fazer para *aplicar* os conceitos da Educação Linguística em sala de aula? Depende-se principalmente da disposição e formação do professor, e é sobre isso que trata o capítulo II.

Capítulo II

A Educação Linguística e o professor reflexivo

*“(...) na formação permanente dos professores,
o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”
(Paulo Freire)*

Neste capítulo, será abordado o perfil desejado de professor que seja motivado a utilizar-se das concepções da EL para o ensino de língua materna.

Como já visto, não será possível, sob a perspectiva da EL, a permanência dos componentes pedagógicos utilizados no ensino tradicional. Há que se mudar, por exemplo, o contrato didático, ao se alterar a postura tanto do docente quanto do aprendente. Hoje, no início do século XXI, exige-se um professor profissional, competente e reflexivo, que não use o livro didático - tema deste trabalho - como “muletas”. O objetivo deste capítulo é caracterizar esse professor.

Para o cumprimento desse objetivo, este capítulo traz em sua estrutura primeiramente um panorama geral sobre a situação do ensino e do professor nos dias de hoje, seguido das definições de profissional, competência e professor reflexivo. Encerra-se este capítulo com o perfil de professor esperado pela EL.

2.1. O professor, a escola e o ensino no século XXI

Na segunda década do século XXI, vivemos na pós-modernidade, na era da informação. As mudanças acontecem de maneira extraordinariamente rápida. Antigas instituições e formas de ser são postas em cheque, são derrubadas, sem que haja outras para substituí-las, e o indivíduo já não sabe bem quem é e qual é o seu papel social. Segundo Bauman, “são esses padrões, códigos e regras que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta.” (BAUMAN, 2001: 14). Essas incertezas deixam a sociedade angustiada e em constante conflito. Tais mudanças e incertezas se refletem na educação.

Enfrentam-se hoje graves problemas no sistema educacional brasileiro. Segundo Bernardete Gatti,

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010: 1359)

Entretanto, a despeito de todos esses fatores, neste capítulo, tratar-se-á apenas das questões relacionadas à formação docente.

É nesse contexto de transformações e inseguranças que se situam o professor, o aluno e a escola: desmotivados, desorientados, sem saber o quê e para que ensinar/aprender e qual o papel de cada um dentro da instituição.

Tais incertezas, no universo escolar, devem-se principalmente às mudanças na política educacional, iniciadas, no Brasil, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e com a abertura da escola “para todos”. Com a abertura da escola, houve uma mudança no público-alvo, antes a elite que já tinha acesso à norma culta, e agora, além da elite, as camadas menos favorecidas da sociedade, falantes reais e não ideais, com suas variedades linguísticas não padrão. Além da mudança de classe social, houve a mudança no número de estudantes, o qual aumentou consideravelmente, exigindo um número maior de professores, até então inexistentes. Para resolver esse problema, colocou-se em sala profissionais despreparados para a tarefa de educar.

Graças ao advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fala-se hoje sobre assuntos dos quais não se falava até bem pouco tempo: formação

continuada, turmas heterogêneas graças à escola para todos, avaliação formativa, prática reflexiva, mudanças frequentes nos currículos, interdisciplinaridade; assuntos recentes e que ainda não são tratados adequadamente nos cursos de licenciatura do Ensino Superior. Segundo Perrenoud,

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. (...) Há 30 anos, não se falava tão correntemente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição. (PERRENOUD, 2000: 14)

As mudanças foram impostas, portanto não foram instauradas, pois não tiveram participação da sociedade. As mudanças são necessárias e possíveis, desde que haja o envolvimento da sociedade como um todo, até porque a escola é uma instituição social. Criaram-se novos parâmetros, dos quais não se questiona a validade, entretanto não se pensou em estruturar todo o sistema educacional para que se ponham em prática as mudanças propostas. Os professores mais antigos muitas vezes nem ouviram falar sobre Linguística. Os professores em formação e recém-formados, por sua vez, não entendem o porquê de “tanta” teoria, não conseguem associar a teoria vista na graduação – quando vista - com a prática pedagógica, isto é, não conseguem fazer a transposição didática e não a fazem porque não foram orientados.

Para atender a toda essa demanda, faz-se necessário, principalmente, um novo professor: um professor profissional e reflexivo, com novas e emergentes competências, aberto à mudança, disposto a aprender, ou seja, é

preciso investir nas formações inicial e contínua do professor e nas condições de trabalho dos docentes.

Para melhor entendimento, analisar-se-ão, isoladamente, as expressões usadas aqui e recorrentes em tantos textos atuais.

2.2 Professor profissional

Primeiramente, o que é um profissional? Segundo Perrenoud,

(...) o profissional é considerado um prático que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1993 apud PERRENOUD, 2001: 11)

Note-se que o autor fala, primeiramente, sobre “longos estudos”, ou seja, a mudança partirá da formação do professor. A seguir, Perrenoud menciona a autonomia, termo que será analisado posteriormente.

Bernardete Gatti aborda a profissionalidade considerando-a como o

conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. (GATTI, 2010: 1360)

Aqui, a autora defende a “racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”, ou seja, Gatti também mostra a importância dos estudos. Novamente, destaca-se a autonomia, termo muito debatido, já citado por Perrenoud e que será ampliado a seguir neste trabalho.

Mas qual a novidade, então, desse termo: *profissional*? Até fins do século XX, o professor era meramente um executante, um técnico, que seguia as “instruções” dos manuais e livros didáticos, sem refletir sobre a finalidade ou sobre a validade de suas práticas. Vigorava um certo improviso. Entrava-se em sala de aula sem saber exatamente qual teoria embasava a metodologia utilizada e qual era proposta no material didático. O máximo que se poderia fazer era ler antecipadamente o “ponto” que seria “dado” aos alunos naquele dia, o que gerava um aprendizado automático, sem questionamentos e sem motivação.

Hoje, apesar de ainda existirem professores técnicos, exige-se do docente cada vez mais autonomia, o que demanda profundo conhecimento da teoria, de modo que ele possa questionar os manuais e livros didáticos e segui-los ou não. Pode-se seguir o currículo, o livro didático, mas as maneiras de fazê-lo podem divergir do proposto, graças ao conhecimento que o professor profissional adquiriu “através de longos estudos”. O professor profissional consegue ler um livro didático e reconhecer qual teoria está sendo utilizada, qual metodologia está sendo proposta e o porquê. Ele vai além: consegue avaliar se aquela teoria e aquela metodologia são adequadas à situação didática criada por ele. Mais do que seguir regras, o docente é capaz de criar estratégias. Logo, está se falando aqui da importância da formação docente. Não há espaço para a simples curiosidade, para a improvisação. Paulo Freire (2011) faz referência à transformação da curiosidade ingênua em conhecimento crítico. Ele afirma que “o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo (...)” (FREIRE, 2011: 39). Segundo Gatti,

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010: 1360)

Em resumo, adotaremos a definição de professor profissional proposta por Marguerite Altet (2001), que aponta exatamente a necessidade dos conhecimentos científicos para que se adquira autonomia: “Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência (...)” (ALTET, 2001: 34)

2.3 Professor reflexivo

Outra noção muito utilizada atualmente e da qual irá se tratar neste trabalho é a de professor reflexivo. Ao se analisar a palavra de forma bem simples, entende-se muito do conceito: reflexivo é aquele que reflete. Se adotarmos o significado não de reproduzir uma imagem, mas de pensar sobre algo, chega-se à Dewey (apud GOMES, 2008: 65), que define ação reflexiva como a aquela que “implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa do que se crê e se pratica pelos motivos que são justificados e pelas consequências a que ela conduz”.

No caso do docente, reflexivo é aquele que reflete, que pensa sobre sua prática, que analisa suas ações, e as refaz quando necessário, e ainda, “aquele que processa as informações de forma crítica e seletiva, diferentemente daquele que as absorve passivamente” (GOMES, 2008: 62). Ele vai da teoria à

prática, e da prática de volta à teoria. Esse professor refaz suas estratégias, adotando outra teoria quando a primeira não deu certo, e deve utilizar-se, para isso, do bom senso, de acordo com Paulo Freire (2011). Ele não é “refém” dos manuais, dos livros didáticos, mesmo porque o ensino-aprendizagem é dinâmico, diferente a cada aula, a cada turma, a cada aprendente; o professor reflexivo não se prende a fórmulas prontas, ao mesmo tempo em que não abre mão de um referencial teórico comprovado e confiável que, segundo Antunes, é fundamental para que um professor de português possa refletir e se adaptar:

Tenho em mente um professor de português que é, além de educador, linguista e pesquisador (como propõe Marcos Bagno em toda a sua obra), alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. (ANTUNES, 2003: 44)

Note-se que Irandé Antunes não abandona a noção dos princípios teóricos, da necessidade do estudo, como já dito por Perrenoud, Gatti, Alarcão e Altet, autores mencionados anteriormente ao se caracterizar o professor profissional. São conceitos que se complementam e se sobrepõem – professor profissional é aquele que reflete e professor reflexivo é aquele que é profissional.

Adotar-se-á a noção de professor reflexivo defendida por Alarcão, que também menciona a profissionalização:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2003: 23)

Ao se deparar com uma determinada situação, o professor reflexivo elenca as diversas possibilidades de ação e opta por uma delas rapidamente. Ele analisa os fatos e, a partir deles, toma uma decisão: escolhe uma teoria e a aplica na prática. Então, o docente observará a pertinência e eficácia de sua ação, e a adaptará, caso se faça necessário. Em outras palavras, ele revê, de forma sistemática, sua prática cotidiana (GOMES, 2008: 63). Segundo Paulo Freire, deve-se pensar criticamente a prática de hoje para que se melhore a próxima prática. Para o educador, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2011: 39)

Alarcão (1996b: 177, apud GOMES, 2008: 66) afirma que o conceito de professor reflexivo não se esgota na prática docente. O professor reflexivo reflete ainda sobre questões como *quem sou, as razões pelas quais faço, o que faço*, em outras palavras ela nos faz pensar qual o lugar do professor na sociedade. Tomando como base a EL, pode-se dizer que

o professor precisa dominar, além de todo um conjunto de conhecimentos contextuais relativos ao conteúdo a ser ensinado, conhecimentos linguísticos e pedagógicos, para compreender aquilo que faz, saber o porquê, o como e o quando faz, para poder construir um fazer criativo. (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA, 2008: 232)

São questões reflexivas sobre si mesmo e sobre sua própria prática docente e o autoconhecimento é necessário, pois “o conhecimento de si mesmo e da sua realidade auxiliará o professor nas suas abordagens transformadoras, em relação aos fatores sobre os quais nem sempre tem responsabilidade”. (GOMES, 2008: 66). O docente deve sempre refletir sobre seu público-alvo, para poder refletir sobre como e por que ensinar determinado

conteúdo. Ele deve ter consciência de seu papel na comunidade em que atua.

Paulo Freire também reflete sobre o autoconhecimento do professor:

(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2011: 40)

É um professor politizado, pois não se deixa manipular pelas ideologias dominantes muitas vezes implícitas, outras mesmo explícitas, nos livros didáticos. Por ser um sujeito crítico, que reflete sobre o que lê, ouve, vê e ensina, ele também transmite essa atitude aos seus alunos, que o percebem engajado e envolvido em uma educação que estimula a autonomia, o pensar. Segundo Paulo Freire, “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 2011: 33). Um professor curioso e crítico é exemplo e modelo para seus alunos.

O professor reflexivo, por ser ele mesmo autônomo, já que ele é agente ativo de seu desenvolvimento e está em constante atualização, estimula a autonomia dos aprendentes ao propor que eles pensem, analisem, critiquem e não apenas reproduzam os manuais didáticos. Os aprendentes tornam-se “sujeitos ativos e não dependentes do professor para processar informações” (Gomes, 2008), ou seja, o papel do professor não é de transmissor do conhecimento, ou ainda, de simples reproduzidor do livro didático, mas de mediador do conhecimento. Ele deve auxiliar o discente a desenvolver sua competência de aprender e pensar por si próprio. Para Paulo Freire, a tarefa de ensinar exige o respeito à autonomia do aluno: “O respeito à autonomia e à

dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” (FREIRE, 2011: 58). O professor reflexivo, que é profissional, autônomo e crítico, transmite essa postura para os aprendentes, respeitando e incentivando a curiosidade e a autonomia deles.

O aprendente autônomo será capaz de aprender nas situações didáticas e nas situações adidáticas, princípio da EL mencionado anteriormente, de maneira independente, autônoma, e essa atitude é a comprovação de um trabalho pedagógico realizado satisfatoriamente. Dessa forma, vê-se que o conceito de professor reflexivo ratifica os pressupostos teóricos da EL, que preveem a autonomia do aprendente. Segundo Grammont,

O ensinante cumpre exitosamente o seu papel quando o aprendente já não precisa dele para realizar certa ação, pois se apropriou do conteúdo aprendido.

(...)

A interação entre aprendente e ensinante, no processo de aprendizagem, começa no ensino do ensinante, porém termina na aprendizagem do aprendente.” (GRAMMONT, 2012: 32)

Do que foi dito até aqui, conclui-se que o professor reflexivo - esse do século XXI - não age como um mero transmissor de conhecimentos - aquele do século XX. O professor reflexivo estimula a construção o conhecimento pelo próprio aluno e o incentiva a questionar continuamente. Segundo Freire,

(...) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*³ (FREIRE, 2011: 47)

³ Grifos do autor.

Por fim, faz-se necessário, para continuar com a análise das expressões usadas correntemente, abordar-se o termo competência.

2.4 Professor competente

Então, o que é competência? Tomar-se-á a noção de competência adotada por Perrenoud (2000): é a “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.*” Em outros termos, competência não é o saber em si, mas a capacidade de mobilizar esse saber, seja ele técnico, pessoal, teórico ou atitudinal, e aplicá-lo a uma determinada situação de maneira adequada. Ainda segundo Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes.” (PERRENOUD, 1999: 7).

Trata-se também de adequação: as situações em que os conhecimentos são exigidos são ímpares e, para cada uma, há que se mobilizar um saber singular. Não se podem mobilizar os mesmos saberes em situações completamente diferentes, e, por essa razão, a competência diz respeito também a essa capacidade de adaptação. Uma atividade proposta no livro didático pode funcionar bem em uma turma e não funcionar nem estimular os estudantes de outra turma. Nesse caso, o professor competente mobilizaria seus conhecimentos sobre a teoria e a metodologia utilizadas e faria a adaptação delas.

Perrenoud (1999) dá exemplos de ações que mobilizam conhecimentos, como analisar ou traduzir um texto, ou então resolver um problema científico. Ele afirma ainda que o advogado conhecer Direito é um conhecimento, mas sua competência vai além disso, pois ele precisa relacionar o conhecimento

que ele tem sobre Direito ao caso, ao processo que ele tem a defender, “fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos.” (PERRENOUD, 1999: 8). Ou seja, o *conhecimento* do advogado é o Direito, mas sua *competência* consiste em saber usar a lei adequada em determinado caso, ou ainda, saber usar o conhecimento adequado a determinada situação.

Perrenoud inicia seu livro *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* com a seguinte afirmação:

Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem. Sem dúvida esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade. (PERRENOUD, 2001: 11)

Perrenoud inicia seu focalizando a competência básica necessária aos educadores, ou seja, a de “organizar situações de aprendizagem”, o que inclui conhecer teorias e eleger metodologias e estratégias. Note-se que o autor faz questão de tratar dos programas de formação de professores, que deveriam ser os primeiros a se adaptarem à nova realidade e aos novos paradigmas do século XXI.

Como definir quais competências são necessárias ao professor contemporâneo, tomando como base as questões acima? As competências dependem da *situação*, logo devemos analisar quais competências deve ter o professor, de modo que ele possa acompanhar as novas demandas e as novas *situações* que se impõem à realidade escolar, quais sejam: democratização da escola, formação continuada, interdisciplinaridade, heterogeneidade das turmas, trabalho em equipe, avaliação formativa, transposição didática e,

principalmente, alunos como centro do processo ensino-aprendizagem. Pode-se ver em Gomes a competência como capacidade de adaptar-se, de agir e de mobilizar conhecimentos de acordo com as situações, que são as mais variadas na escola contemporânea:

(...) o professor deve estar preparado para momentos em que somente a teoria convencional, dita técnica, não será suficiente para resolver situações de conflito, eventualmente, instauradas em sala de aula. Essas situações, que os docentes enfrentam e devem resolver, possuem características específicas, dado o momento, e o professor competente e reflexivo, que tende da observação à ação, deve, portanto, possuir capacidade de ação e estratégias não planejadas para solucionar os problemas cotidianos. (GOMES, 2008: 67)

Perrenoud criou um referencial de competências que são esperadas do professor, baseado no referencial genebrino que privilegia as competências consideradas prioritárias “por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições da política educativa” (PERRENOUD, 2000: 14). De acordo com o sociólogo suíço, um docente deve ter como competências mais amplas: ser capaz de analisar uma dada situação e escolher rapidamente a melhor estratégia, a melhor teoria para utilizar naquele momento e ser capaz de avaliar a si mesmo, adotando novas estratégias, se necessário. Ele divide essas competências amplas em “10 grandes famílias de competências”, que são compostas por competências mais específicas. As 10 famílias de competências necessárias ao professor, levando em consideração o “movimento da profissão”, segundo Perrenoud (2000: 14), são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Entretanto, o próprio autor afirma que esse referencial depende da realidade de cada sociedade, que eles não são os únicos nem são imprescindíveis a todos os professores.

Além da mobilização dos conhecimentos teóricos e profissionais, faz-se necessária ainda a mobilização de saberes afetivos, pois o docente também deve ser capaz de adotar, segundo Perrenoud,

“as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.” (PERRENOUD, 2001: 12)

Os alunos percebem com muita clareza as emoções do professor e percebem quando ele é motivado, comprometido e engajado com uma educação crítica, reflexiva e capaz de preparar verdadeiramente o sujeito para colocar-se no mundo, para fazer parte da sociedade e, assim, ser cidadão. Só aí é que se tornam aprendentes, interessados no conhecimento, críticos e curiosos.

Apesar de vários estudos e apesar do termo “competência” estar na pauta de cientistas e educadores, ainda há muito a se entender sobre esse assunto. Os cientistas ainda desejam acompanhar todo o processo cognitivo, neurológico, biológico do professor no momento em que toma uma decisão. Para Perrenoud,

Essa análise da natureza e do funcionamento das competências está longe de terminar. A especialização, o pensamento e as competências dos professores são objeto de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas. (PERRENOUD, 2000: 12)

2.5 Formação de professores à luz da EL

Estabelecidas as definições de competência, professor reflexivo e profissional, chega-se à conclusão que ainda há muito o que se fazer, que muitos professores ainda estão distantes desse “ideal” e que o principal fator gerador de mudança está na formação inicial e contínua do docente. A maior implicação disso seria uma reformulação nos cursos de licenciatura e um incentivo à formação continuada dos educadores.

Sob o ponto de vista da EL, base conceitual para este trabalho, deve-se estabelecer uma formação ampla e científica do professor, com o objetivo de desenvolver “competências e habilidades referentes a atitudes intelectuais capazes de facultar transferências para outros domínios ou campos do saber.” (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA, 2008: 231). Para Gomes,

A formação de um *profissional crítico-reflexivo*, cujas ações pedagógicas revelem *autonomia* e auto-aprendizagem, além de *competências* relevantes para estar em sintonia com a realidade em constante transformação nesse século é premente e estaria em consonância com a proposta da EL (...) (GOMES, 2008: 77)⁴

⁴ Grifos meus.

Note-se que a autora menciona todos os termos analisados anteriormente: professor profissional, reflexivo, autônomo e competente, e relaciona tais características à EL.

Ao seguir os pressupostos da EL, deve-se pensar em uma formação de professores que contemple o saber científico, o saber a ser ensinado e o saber-fazer, além dos componentes pedagógicos e dos componentes linguísticos. O futuro professor deve saber o conceito do que será ensinado, mas também deve saber as teorias que embasam a prática pedagógica, para saber como ensinar, quais estratégias e metodologias são mais adequadas, saber selecionar o material didático e como utilizá-lo. Deve saber também atuar como fazedor de seu próprio conhecimento. Para Gatti,

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010: 1375)

Entretanto, tem-se um entrave: sabe-se que em cursos de licenciatura de três anos não há tempo hábil para o estudo de toda a teoria, os cursos não dão conta de agregar a teoria à prática, não propõem a reflexão sobre a prática docente, tampouco oferecem um eixo formativo voltado para a docência. Os fatores que levaram a educação brasileira ao seu atual nível de estagnação são muitos: políticas educacionais, falta de estrutura familiar do aluno, a desvalorização do conhecimento, entre outros. Não se pretende responsabilizar apenas a defasagem na formação do professor. Segundo Gatti,

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se

complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, (...) a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, (...) as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010: 1359)

Contudo, merece atenção a questão da formação inicial docente. O investimento em mudanças nessa formação, levando em consideração um professor com as características vistas aqui – profissional, reflexivo, autônomo e competente - proporcionaria uma melhora considerável de tal quadro. Após ampla pesquisa em universidades de todo o Brasil, quando analisou 1.498 ementas de disciplinas de cursos de licenciatura, Gatti concluiu que

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo.

2.6 Considerações finais

Com base no exposto, pode-se notar que a educação no século XXI está passando por uma nova mudança de paradigmas e o professor de língua materna deve acompanhar essa mudança, proposta também pela EL. Mudanças tanto pedagógicas - tais como a transformação do papel de transmissor para o papel de mediador do conhecimento - quanto linguísticas, como a percepção de que é a linguagem que deve ser ensinada, e não mais puramente a língua, entendendo-se a linguagem como dialógica, social,

histórica, verbal e não-verbal, utilizada em situações reais, para realizar a comunicação entre sujeitos reais.

Para dar conta de tantas transformações, faz-se necessário o investimento constante na formação inicial e na formação contínua. O professor que queira acompanhar as mudanças na educação deve fazer-se aprendiz, deve tornar-se autônomo em seu constante aprendizado, saber criticar teoria e prática e refletir sobre seu trabalho. Sabe-se, por meio de estudos aprofundados, entre eles o estudo realizado por Bernardete Gatti, que somente a formação inicial não é suficiente para uma prática pedagógica eficiente, logo é dever do professor manter-se constantemente atualizado, e é dever do Estado propor mudanças no Ensino Superior, principalmente no que tange às licenciaturas.

Já foram analisadas as características da EL e do professor. Partir-se-á, no capítulo III, para a análise do livro didático propriamente dito, tema desta monografia.

CAPÍTULO III

Análise de material didático

*Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia da educação de qualidade para todos [...].
(Marisa Lajolo)*

Este capítulo tem por objetivo analisar o livro didático já mencionado no início do trabalho – *Português: linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães – quanto aos aspectos gramaticais e estabelecer uma comparação com os pressupostos da EL e com as orientações dos documentos oficiais PCNs e PNLD.

Para que o objetivo seja atingido, antes de chegar-se à análise do material, será traçado o percurso histórico da legislação sobre ensino de Língua Portuguesa e da legislação sobre a produção e distribuição do livro didático no Brasil, a fim de se contextualizar o livro didático no cenário educacional brasileiro. Ao fim desse percurso, chegaremos à criação dos documentos oficiais *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* e *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Destacar-se-ão as orientações de tais documentos referentes ao ensino e ao livro didático de Língua Portuguesa.

Logo, a análise do livro didático será realizada num segundo momento, embasada pelos pressupostos da EL, vistos no capítulo I, e pelas orientações contidas nos documentos oficiais PCNs e PNLD, que serão abordadas ainda neste capítulo.

3.1 Breve história do livro didático no Brasil

Para se tratar da história do livro didático, objeto de análise deste trabalho, faz-se mister abordar a legislação educacional no Brasil, ou seja, como foram sendo estabelecidas, ao longo do tempo, as diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

Fregonesi (apud WITZEL, 2002: 23) relata que a primeira iniciativa governamental no sentido de regulamentar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil constou da Portaria Ministerial que criou o Programa Oficial de Língua Portuguesa, em 1942.

Na década seguinte, houve uma reforma no ensino e as diretrizes curriculares passaram a ser desenvolvidas, a partir de 1951, pelos professores do renomado Colégio D. Pedro II, do Rio de Janeiro. Essas diretrizes deveriam ser seguidas no país todo.

Mais dez anos se passaram e deu-se a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. O governo criou instruções chamadas Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português, “que apresentavam recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a expressão Escrita e a Gramática Expositiva”. (WITZEL, 2002: 24)

Nova década, nova lei. Em 1971, o governo promulgou a lei 5.692, que modificou inclusive o nome da disciplina, de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. Segundo essa lei, cada Estado brasileiro deveria criar sua própria proposta pedagógica.

A partir da década de 1980, a Linguística passou a ser divulgada no Brasil e adotada como necessária, pois seus pressupostos mostraram-se úteis

no ensino da língua materna. Surgiram então os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLPs), que incorporaram essas mudanças teóricas no que diz respeito ao estudo da língua provenientes da Linguística.

Com a adoção dessas teorias contemporâneas, nota-se que os PCNLPs privilegiam o ensino centrado nas práticas de linguagem: segundo os parâmetros, deve-se adotar o texto contextualizado como unidade básica de ensino, apoiado em gêneros textuais socialmente organizados. O domínio da linguagem, e da língua, passa a ser o foco de um ensino comprometido com a participação e democratização social e cultural, sendo responsabilidade da escola garantir que o aluno tenha acesso aos diversos saberes linguísticos.

Sobre a análise linguística do livro didático, que é o foco deste trabalho, os PCNs não trazem uma definição clara, mas deixam subentendido o que esperam do professor de Língua Portuguesa, conforme escrito na página 18 da versão final de 1998:

a atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998: 18)

Os mesmos parâmetros afirmam ainda, na página 20: “Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência *não pode ser a gramática tradicional*”, ou seja, vê-se aqui uma mudança de paradigma:

⁵ Grifo meu.

deixa-se de ensinar a língua apenas, e passa-se a ensinar também a linguagem, entendida como uma forma de interação real entre falantes reais.

Daí, conclui-se que o que se espera dos professores de Língua Portuguesa e dos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, segundo os PCNLPs, é uma opção pelo ensino centrado na linguagem e não apenas na Gramática.

Embasado nos PCNs, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sobre o qual se discorrerá agora.

3.2 História do PNLD

Paralelamente à criação de leis que regulamentavam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, foram surgindo leis que regulamentavam a produção e a distribuição do livro didático brasileiro.

Mas antes de se tratar da história do livro didático (LD) no Brasil, faz-se necessário adotar uma definição desse instrumento, a qual seguiremos neste trabalho:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e curso, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização. [...]

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. [...]

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. (LAJOLO, 1991: 4-5 apud ALMEIDA, 2007: 4)

Durante todo o século XX, a política do livro didático no Brasil foi uma sequência de decretos-lei que criavam comissões e fundações sem o menor preparo e sem nenhuma ligação com a educação, com a função de elaborar e implantar planos para a regulamentação da produção e utilização do livro didático. Essa falta de preparo se reflete nos inúmeros fracassos e nas inúmeras críticas a tais políticas. Traçar-se-á a seguir um breve panorama das mudanças ocorridas na política do livro didático no Brasil.

A primeira vez em que o livro didático foi denominado como tal foi em 1938, no Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro:

Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938

Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

(disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Último acesso em 18/12/12)

Esse decreto foi criado com o objetivo de estabelecer uma regulamentação do livro didático. Por meio dele, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em pleno Estado Novo, sob a presidência de Getúlio Vargas, o que significa dizer que foi uma iniciativa no sentido de controlar ideologicamente o que diziam os livros didáticos, pois tratava-se de um Estado opressor. A CNLD tinha a função de estabelecer o conteúdo dos livros didáticos e selecionar os que poderiam ser adotados nas escolas. Ou seja, as escolas só poderiam utilizar os livros adotados por essa comissão, a qual estava mais preocupada com questões relativas à política e à ideologia contidas nos livros, do que com questões de fato pedagógicas.

Em seguida surgiu, nos anos 1960, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), instituída pelo decreto nº 59.355, em 4 de outubro de 1966 e criada a partir de uma parceria entre o Ministério de Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID), segundo Maria Luiza de Alcântara Krafzik, na tese de mestrado “Acordo MEC/USAID: a comissão do livro técnico e do livro didático - COLTED: (1966/1971)”, defendida na UERJ em 2008. Tal acordo impulsionou o mercado editorial brasileiro, entretanto, à custa de um controle estadunidense das escolas brasileiras, além de conter muitas irregularidades, o que levou à extinção da COLTED em 1971, segundo Denise Gabriel Witzel.

Então, em 1971, entrou em cena o Instituto Nacional do Livro (INL), que fora criado em 1937 e que tinha a missão de desenvolver e implantar o Programa do Livro Didático, o qual deveria estabelecer regras para

publicações, acordos e convênios entre autores, livreiros, órgãos públicos e empresas privadas do mercado editorial.

Novamente, em 1976, o Programa do Livro Didático teve um novo responsável, passando às mãos da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Essa fundação tinha as competências de, segundo Freitag,

definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG et al., 1993: 15 apud WITZEL, 2002: 14)

Mais uma vez, a política do livro didático no Brasil foi mudada e passou agora a ser responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) no início da década de 1980.

Finalmente, em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante, o Programa Nacional do Livro Didático, em vigência até os dias atuais, passou a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa tem os objetivos de:

- a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar;
- b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
- c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e
- d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001 apud WITZEL, 2002: 16)

O PNLD propõe, basicamente, que os livros adotem as orientações curriculares e teóricas dos PCNs. São, portanto, aprovados livros cujos autores adotem uma concepção sociointeracionista da língua e proporcionem um aprendizado baseado na prática social, com textos e gêneros que circulem socialmente. Segundo Witzel, com objetivo de garantir um material de qualidade nas escolas públicas, o PNLD dos livros de Língua Portuguesa de 2002 considerou três diretrizes básicas, quais sejam:

- a) correção e articulação dos conceitos e informações básicas: o livro didático de língua portuguesa deve pautar-se pela clareza e correção quer dos conceitos, quer das informações que transpõe. Os livros devem estar isentos de erros e/ou de formulações que induzem a erros;
- b) coerência e pertinência didático-metodológicas. Basicamente, o livro didático deve mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem; deve, também, explicitar sua proposta metodológica, respeitando os preceitos básicos que lhe dão identidade e permitem não só identificá-la, mas compreender seu alcance; por fim, considerando as opções teórico-metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo dos livros da coleção, de maneira coerente, nas diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem.
- c) contribuição à construção da cidadania. O livro didático não deve veicular, nos textos ou nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra as variedades lingüísticas não-dominantes. (WITZEL, 2002: 28, 29)

O PNLD aprovou livros didáticos que auxiliem os professores no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa da seguinte forma: ampliando e aprofundando a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita; desenvolvendo sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais; propiciando-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua

e a linguagem (BRASIL, 2011: 10). Nota-se aqui a presença de pressupostos da EL, como o ensino da língua, da linguagem, da escrita e da oralidade nas diversas variantes.

Percebe-se, também, com mais clareza, a presença de conceitos da EL no PNLD quanto aos critérios comuns de avaliação, ou seja, os critérios aplicados aos livros didáticos de todas as disciplinas presentes no Ensino Fundamental II. Foram excluídas obras que não favorecessem o pensamento crítico e autônomo dos alunos, que não estabelecessem relações entre o objeto de ensino-aprendizagem e suas funções socioculturais, que não fizessem uma transposição didática adequada, que não tivessem um manual do professor que propiciasse a reflexão sobre a prática docente, entre outros.

Os critérios de seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa, mais especificamente os critérios quanto à análise linguística, ou, como prefere o PNLD, os critérios quanto ao conhecimento linguístico, também estão em consonância com as propostas da EL. O PNLD trata esse aspecto da seguinte forma:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

- abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em *situações de uso*, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais* da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- estimular a reflexão e propiciar a *construção dos conceitos* abordados.⁶ (BRASIL, 2011: 23)

⁶ Grifos dos autores.

Críticas sempre existiram, e não sem razão, como as que alegam que o PNLD não teve a participação dos professores e os relega à mera condição de técnicos, pois, segundo esses mesmos críticos, os docentes somente seguiriam as avaliações pré-estabelecidas e apenas repetiriam o que está prescrito no livro didático. Além disso, autores e editoras não desejavam sair da sua zona de conforto, na qual se produziam obras pautadas na simples transmissão de conhecimento gramatical e nos exercícios de sistematização gramatical.

Entretanto, à guisa de conclusão, pode-se afirmar que, apesar de todas as críticas, o PNLD tem sua parcela de colaboração na evolução da qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, já que incorporou as teorias linguísticas modernas e estabeleceu um padrão de qualidade para os livros didáticos. Resta, agora, investir na formação do professor, para que as críticas ao fato de que o docente é manipulado passem a ser infundadas; para que o professor possa se tornar sujeito ativo dessas escolhas e desses usos do material didático, tendo embasamento teórico para, ele mesmo, escolher o material que melhor se adéqua à sua prática pedagógica. Conforme Marcos Bagno,

desde sua primeira edição, o PNLD vem provocando uma transformação radical na cultura do livro didático em nosso país. Vencida a resistência inicial das grandes empresas editoriais, e também a de muitos autores — que se recusavam a incorporar naquelas obras uma nova filosofia de ensino-aprendizagem que substituísse a velha prática da transmissão mecânica de conteúdos tradicionais, sem apelo à participação ativa-criativa do aprendiz (e do docente) —, é possível dizer que o material didático disponível hoje no mercado brasileiro apresenta inegáveis qualidades, sobretudo em comparação com o que se produzia antes. (BAGNO, 2007: 18)

3.3 Análise do livro didático

Nesta monografia, analisar-se-á a coleção *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães, editado pela Atual Editora. Utilizar-se-á a sexta edição reformulada, reimpressa em 2010. A coleção contém quatro volumes, que contemplam todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental II – 6º, 7º, 8º e 9º anos. Selecionou-se o primeiro capítulo da primeira unidade de cada volume. Dessa forma, a análise efetuar-se-á por amostragem, já que é “possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra.” (BARDIN, 2011: 127). Far-se-á um recorte do aspecto em foco neste trabalho: a análise linguística ou, como é mais conhecida, o ensino de gramática e, a partir desse recorte, observar-se-á a articulação entre a proposta do livro didático analisado, os pressupostos da EL e as propostas do PCN e do PNLD. A coleção em pauta foi escolhida por ser o material utilizado em sala de aula pela autora desta monografia no ano de eleição do tema para este trabalho.

3.3.1 Descrição da coleção

A coleção *Português: linguagens* divide-se em quatro volumes, cada qual relativo a uma série do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Todos os volumes apresentam a mesma organização: são divididos em quatro unidades, as quais desenvolvem um tema, e cada unidade é dividida em quatro capítulos.

O último capítulo recebe o nome de **Intervalo** e é diferente dos três primeiros por ser uma proposta de projeto de encerramento da unidade.

Os primeiros três capítulos de cada unidade sempre se iniciam com uma imagem e um texto que se relacionam, seguidos da seção **Fique ligado! Pesquise!**, que sugere sites, filmes e livros relacionados ao tema da unidade. Ainda a título de abertura, segue a seção **De olho na imagem**, que traz uma imagem e questões para análise dela.

Cada capítulo da unidade – à exceção do último, o **Intervalo** – traz as seguintes seções, com suas respectivas subdivisões:

- **Estudo do texto:** Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Cruzando linguagens, Trocando ideias e Ler é;

- **Produção de texto;**

- **Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade;**

- **A língua em foco:** Construindo o conceito, Conceituando, A categoria gramatical estudada na construção do texto e Semântica e discurso;

- **De olho na escrita;**

- **Divirta-se.**

3.3.2 Bases teóricas da obra

Os autores seguem três linhas teóricas: a linguística textual, a teoria dos gêneros e a análise do discurso e, conseqüentemente, de pressupostos da EL. Tais conceitos podem ser comprovados já na *Introdução ao Manual do Professor*, quando os autores explicam que o trabalho com leitura é comprometido com a formação de “leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social” (CEREJA e MAGALHÃES,

2010). Afirmam ainda que o trabalho com produção textual apoia-se na teoria dos gêneros textuais e na linguística textual. Nota-se a relação com a EL pois os diferentes gêneros textuais podem ser considerados o centro do processo de ensino-aprendizagem de língua materna na visão dela.

Ainda na Introdução ao Manual do Professor, Cereja e Magalhães explicam como abordam o ensino de gramática:

(...) uma abordagem de gramática que, sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos -, alarga o horizonte dos estudos da *linguagem*,⁷ apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; (CEREJA e MAGALHÃES, 2010:2)

Tal afirmação vai ao encontro da proposta da EL, que não prevê o abandono do ensino da metalinguagem, mesmo porque o aluno deve ser “poliglota na própria”, e isso implica o conhecimento de variantes não padrão e da variante de prestígio. Assim como proposto pela EL, os autores indicam o estudo da linguagem e não apenas da língua. A gramática é utilizada então como subsídio para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Os autores mencionam ainda sua mudança de posição quanto à língua, e julgam ser necessária essa mudança também por parte dos professores. Citam, como exemplo, a mudança do conceito de erro para o conceito de adequação, conceito absolutamente em consonância com os pressupostos da EL, já que a competência comunicativa envolve a habilidade de adequação, como também o conceito de professor reflexivo, que reflete sobre a própria prática e a adéqua conforme a necessidade. Nesse mesmo parágrafo, sobre

⁷ Grifo meu.

medidas básicas que devem ser tomadas pelos professores, os autores incluem “o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento”. Trata-se da mudança no contrato didático, proposta pela EL, quando o aluno assume o papel de aprendiz, participando ativamente do seu processo de aprendizagem.

Contudo, nota-se a opção dos autores pela utilização de pressupostos que coincidem com os da EL principalmente devido ao fato de Willian Cereja ser doutor pela PUC e isso demonstra que ele tem uma visão mais atualizada do ensino da língua materna, coerente, portanto, com a proposta da EL.

De forma mais concreta, pode-se observar que, nesse texto, localizado na página 18 do Manual do professor, o autor traça um brevíssimo histórico da evolução dos estudos da língua e da linguagem, citando estudiosos como Jakobson, Rodolfo Ilari, Maria Helena de Moura Neves e Mário Perini. Cereja afirma que esses estudiosos “deram contribuições significativas ao fazerem sugestões de como trabalhar certos conteúdos gramaticais sem um enfoque puramente normativo e com vistas à dimensão semântica da língua.”

O autor cita ainda os PCNs, que propõem um ensino de língua contextualizado, o que gerou a questão da gramática no texto e que, segundo Cereja, tornou-se um problema. Ele cita, então, a linguística textual, muito utilizada também pela EL:

O conceito de *gramática no texto* vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a linguística textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônima de *ensino contextualizado* de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua.

Nesses casos, infelizmente, o texto raramente é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como *discurso*.

Relegado ao papel de *suporte*, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010: 19)⁸

Nota-se que o autor emite, ainda que implicitamente, uma opinião contrária ao ensino da língua por meio apenas da gramática normativa, ao utilizar a palavra *infelizmente* para explicar que, a despeito de todo o desenvolvimento dos estudos linguísticos, reforçados inclusive nos PCNs, não se tem trabalhado, na escola, com os sentidos do texto, e que o texto é tomado como “pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical”. Ao assumir essa postura, Cereja ratifica o pressuposto teórico da EL de que o ensino de língua materna deve objetivar o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, competência essa que não será plenamente satisfatória se o falante for conhecedor apenas da metalinguagem, único viés tratado quando se utiliza o texto como pretexto para ensino de nomenclaturas e regras.

3.3.3 Análise dos capítulos

Iniciar-se-á a análise do primeiro capítulo, da primeira unidade, de cada um dos volumes da coleção. Analisar-se-á todo o capítulo, entretanto terá destaque a seção *A língua em foco*, observando-se se há articulação com os pressupostos da EL e com as orientações do PCN e do PNLD. Com o apoio de toda a teoria vista até aqui, são considerados aspectos positivos em um livro didático e serão observados: utilização de textos reais, circulantes e relevantes socialmente e apresentação de vários gêneros textuais (pedagogia da leitura),

⁸ Grifos do autor.

preocupação com a oralidade (pedagogia do oral), propostas de produção de texto que contemplem escrita, revisão e reescrita e definam os interlocutores (pedagogia da escrita), estudo das variações linguísticas e relação entre o sentido do texto utilizado para leitura e suas características linguísticas (pedagogia léxico-gramatical), todas essas propostas da EL; e as orientações dos documentos oficiais, que sugerem que os conhecimentos linguísticos estejam inseridos em situações reais de uso, atividades que proponham a reflexão e a argumentação dos estudantes, levantamento do conhecimento prévio dos aprendentes e atividades que levem à construção dos conhecimentos pelos aprendentes.

3.3.3.1 Volume 1, 6º ano

O capítulo em análise faz parte da Unidade I, cujo tema é “No mundo da fantasia”, e traz como gênero textual principal o conto maravilhoso. Há uma introdução ao primeiro capítulo, com um poema de Roseana Murray, sobre o qual não se faz nenhuma menção no restante do capítulo. A seguir, a seção *Fique ligado! Pesquise!*, com sugestões de livros, filmes e sites sobre o tema. Na próxima seção, *De olho na imagem*, há uma pintura de Walter Beach Jumphrey, com questões para observação da imagem, as quais provocam inferências e a ativação de conhecimentos prévios por parte dos estudantes. Essa pode ser considerada uma atividade pré-leitura.

Inicia-se o capítulo 1 com o texto “Senhora Holle”, um conto maravilhoso retirado do livro *As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perrault*. Segue a seção *Estudo do texto*, com subdivisões. A primeira, *Compreensão e Interpretação*, com questões que enfocam a descrição física e psicológica das

personagens. É interessante notar o “box” informativo da página 16, que traz, de forma resumida e simplificada, a teoria sobre contos maravilhosos: protagonista, antagonista, herói, vilão. Nota-se que tal texto baseia-se na teoria do acadêmico estruturalista russo Vladimir Propp, que estudou a estrutura dos contos populares.

Ainda na seção *Estudo do texto*, a seção *A linguagem do texto* analisa o sentido provocado por determinadas construções linguísticas, por exemplo, diferentes sentidos que o uso do diminutivo pode causar, e os tipos de frase.

Para encerrar esta seção, o tópico *Trocando ideias* promove um debate em sala, com o objetivo de desenvolver a oralidade. Os autores propõem que os estudantes expressem sua opinião acerca do comportamento das personagens do conto, o que causa também uma reflexão sobre valores e atitudes.

Tem início a seção *Produção de texto*, primeiramente com mais estudo do texto, agora sobre sua estrutura: tempo, espaço, personagens, enredo, são analisados detalhadamente, para só depois propor aos aprendentes a produção de um texto, no tópico *Agora é sua vez*. Na proposta de produção, os autores sugerem um “roteiro”, com instruções sobre o planejamento do texto, escrita da primeira versão, revisão e autoavaliação. É importante frisar que todas as produções têm interlocutor e veículo previamente estabelecidos: o projeto é proposto ao final de cada unidade, no 4º capítulo chamado *Intervalo*, mencionado na descrição da coleção.

Na próxima seção, *Para escrever com expressividade*, os autores trabalham com o uso do dicionário, dos diversos significados das palavras e da

adequação das palavras ao contexto. Trata-se de análise semântica, com uma adequada transposição didática.

Finalmente, chega-se à seção *A língua em foco*, objetivo deste trabalho. Nesse tópico, estudar-se-á o seguinte conteúdo: *Linguagem: ação e interação*. Essa seção é subdividida em vários tópicos. Analisar-se-á cada um deles.

O primeiro tópico dessa seção é *Construindo o conceito*. Como o próprio nome sugere, os autores promovem uma reflexão acerca dos fatos linguísticos presentes em um texto, que, neste caso, não é o texto que fora estudado no início do capítulo. O estudo parte de uma tirinha da Mafalda, personagem do cartunista Quino. Na tira, Mafalda estica os olhos com os dedos para caracterizar os olhos dos povos orientais e fala para uma senhora algumas palavras em japonês. A senhora sai correndo e no último quadrinho, Mafalda diz: “E depois ficam falando de maior compreensão entre oriente e ocidente.”. Há algumas questões de compreensão sobre a tira, que levam os estudantes a perceberem o processo comunicativo. Por exemplo, na questão 2, letra d, pergunta-se se as palavras ditas pela personagem formam frases com sentido. Na questão 3, letra a, a pergunta é: “Você acha que a mulher entendeu o que Mafalda disse?”. A seguir, o tópico *Conceituando*, focaliza a teoria da linguagem: linguagem verbal e não verbal, interlocutores, língua, a linguagem e os códigos. Esses conceitos são intercalados por exercícios para sistematização da teoria, também baseados em tirinhas e em um trecho de uma crônica de Luis Fernando Veríssimo sobre os códigos utilizados em lugares públicos para indicar banheiro feminino e banheiro masculino. É importante observar que os exercícios articulam conhecimentos dos conceitos estudados no tópico *Conceituando* com a compreensão do sentido do texto.

Por exemplo, na questão 1, há um cartum de Maitena, com duas mulheres que travam o seguinte diálogo:

- Mas quando não existiam os celulares, os faxes, os bipes, os e-mails, as centrais telefônicas e os cartões, como as pessoas se comunicavam?

- Não se comunicavam, se falavam.

A questão 1a trata do conhecimento do conceito: “Na situação retratada no cartum, que tipo de linguagem as personagens estão utilizando: verbal ou não verbal? Se verbal, oral ou escrita?”.

Já a questão 1b leva a um entendimento do sentido do texto em conjunto com o conceito estudado:

b) O humor do cartum está na resposta da personagem que segura uma xícara de café, para quem a fala não é uma forma de comunicação. O conceito de comunicação dessa personagem coincide com o que você aprendeu? Por quê?

A seguir, o tópico *Na construção do texto*, com questões sobre outra tira, analisa o papel do código linguístico na construção de sentido de um texto. Nesse caso, a tira de Adão Iturrusgarai mostra um rapaz puxando uma porta em que havia uma placa escrito “push”. As questões levam o aprendente a perceber e questionar os estrangeirismos presentes na língua.

Por fim, ainda dentro da seção *A língua em foco*, o último tópico *Semântica e discurso* propõe a análise de um anúncio, com a análise das linguagens verbal e não verbal e o questionamento da influência desses recursos na intenção de compra dos consumidores. Em seguida, questões de

compreensão de um cartum do cartunista Caulos, unicamente composto por linguagem não verbal.

3.3.3.2 Volume 2, 7º ano

O capítulo em análise faz parte da Unidade I, cujo tema é “Heróis”. Essa unidade não traz um gênero textual em foco.

Na introdução ao primeiro capítulo, há novamente um poema, agora de Elias José, e um pequeno texto sobre heróis. A seguir, sempre a seção *Fique ligado! Pesquise!*, com sugestões de livros, filmes e sites sobre o tema. Na seção *De olho na imagem*, há uma fotografia que retrata um garotinho tentando salvar um cachorro que foi capturado por um homem. Essa foto, tirada em 1961 pelo fotógrafo Sérgio Jorge e publicada na revista Manchete, é seguida de questões que levam os aprendentes a inferências e à ativação de conhecimentos prévios. Há ainda nessa seção um boxe explicativo sobre o que é “carrocinha”, para que os estudantes tenham o conhecimento de mundo necessário para entender a imagem, já que, atualmente, não se vê mais a carrocinha nas grandes cidades, ou seja, muito provavelmente ela não faz parte da realidade dos aprendentes. Outro boxe explicativo traz o final da história retratada na fotografia: o garoto conseguiu resgatar o cão com a ajuda do fotógrafo.

O capítulo 1 inicia-se com o texto “O dia em que vi Pégaso nascer”, um mito grego retirado do livro *Divinas aventuras - Histórias da mitologia grega*, de Heloísa Prieto. Na seção *Estudo do texto*, no tópico *Compreensão e Interpretação*, as questões propõem a localização de informações no texto e

sua compreensão. A última questão estabelece a ligação entre o título e todo o processo de compreensão do texto, realizando a apreensão geral do tema.

O tópico *A linguagem do texto* explora a diferença de sentido provocada pela diferença na ordem dos termos da oração, estuda anáforas presentes no texto, sem mencionar a nomenclatura, com o objetivo apenas de facilitar a compreensão do texto e promove a percepção da importância dos adjetivos na expressividade do texto.

Com o objetivo de desenvolver a oralidade, há dois tópicos: *Leitura expressiva do texto*, que propõe a leitura dramatizada em duplas, e o tópico *Trocando ideias*, que promove um debate, atualizando o mito lido, comparando os perigos enfrentados por Perseu aos perigos que os jovens de hoje se expõem.

Neste volume, o capítulo 1 conta ainda com o tópico *Ler é prazer*, que propõe a leitura por pura fruição do texto “O gigante de um olho só”, do livro *Odisseia*, de Homero.

Na próxima seção, *Produção de texto*, mantém-se o estudo da estrutura do texto, agora sobre o gênero mito. No tópico *Agora é sua vez*, há duas propostas de produção. Na primeira, há um trecho do texto “O mito de Orfeu”. Os autores sugerem que os aprendentes escrevam um final para o texto. Nas orientações, há mais informações sobre esse mito. Os autores então solicitam aos aprendentes que organizem essas informações de modo coerente e redijam o final do mito. Solicitam ainda a inclusão, na produção, da descrição dos cenários e personagens e de diálogos. Dão exemplos de elementos de coesão, como *em seguida*, *por isso*, *então*, *mas*, *entretanto*, e sugerem a

utilização deles. Por fim, os autores solicitam que os aprendentes avaliem seus textos de acordo com o box *Avalie seu mito*, que traz um resumo das características desse gênero. Sugerem ainda a leitura das produções em sala. Na segunda proposta, há um resumo do mito de Narciso e a sugestão de reconto do mito. Nas orientações, esclarecimentos sobre quem serão os interlocutores e qual será o veículo onde o texto será publicado: o projeto sugerido ao final da unidade.

Na seção *Para escrever com técnica*, é trabalhado o foco narrativo, por meio de novos textos e exercícios.

Na seção *A língua em foco*, tem início o estudo do *verbo*. Primeiramente, um levantamento do conhecimento prévio, com a utilização de uma tira do desenhista argentino Nik, em que um gato e uma gata travam o seguinte diálogo:

Gato: - Agathita... você me ama?

Gata: Ai, Gaturro... Todos os dias me pergunta a mesma coisa.... Eu não te amei, não te amo e não te amarei...

Gato: - Bem... pelo menos é uma relação superestável.

Mais uma vez, há questões gramaticais e de compreensão do texto. Na questão 1a, pergunta-se em que tempo estão as formas verbais utilizadas pela gata. Na 1b, a qual verbo elas pertencem. Na questão 2a, pede-se que o aprendente substitua o verbo amar pelo verbo perguntar, e na questão 2b, pergunta-se o que as formas verbais do verbo amar têm em comum e o que as formas verbais do verbo perguntar têm em comum. Espera-se que os

estudantes notem os radicais. São questões gramaticais. Já a questão 3 pede que se explique qual é a graça do quadrinho, ou seja, trata-se de uma questão de compreensão.

Segue-se a teoria sobre a estrutura do verbo, verbos regulares e irregulares, formas nominais e locuções verbais, sempre intercaladas por exercícios de sistematização dos conceitos.

Sobre a estrutura do verbo, os exercícios são baseados em um poema. Entretanto, há somente exercícios sobre o verbo e sua estrutura. Não há questões de compreensão do texto. Já nos exercícios sobre verbos regulares e irregulares, os autores utilizam o seguinte poema de Ulisses Tavares:

Sem saída

E agora, o que faço?

Fujo, tremo, desmaio?

Encaro o meu amor,

Ponto final, reticências ou traço,

Fico ou saio?

Sobre esse poema, os autores perguntam qual verbo irregular foi utilizado. Na questão 2, pedem que o estudante estabeleça a relação entre as formas verbais fujo, tremo e desmaio, com os sinais de pontuação ponto, reticências e traço. Na questão 3, pede-se que os aprendentes justifiquem o

título do poema. Logo, a questão 1 é de análise linguística e as questões 2 e 3 são de compreensão do texto.

Há ainda uma tira de Lucas Lima com um diálogo entre mãe e filho, com lacunas nos balões para que os estudantes preencham com a forma verbal adequada. Na próxima questão, os autores trabalham com a variação linguística: a mãe do menino emprega a forma verbal “tá”. Pergunta-se qual a forma verbal equivalente na norma-padrão escrita e se o emprego de “tá” é aceitável no contexto da tirinha.

Sobre formas verbais, os autores atualizam o conceito no box explicativo que trata do gerundismo. Utilizam então uma tira de Laerte em que o personagem telefona para o atendimento ao consumidor de uma empresa. A atendente responde: “Vamos estar verificando, senhor.”. A questão pede que os aprendentes proponham outra forma de construção do enunciado, para evitar o problema do gerundismo. Há ainda um texto de Ricardo Freire em que o autor brinca com esse fenômeno e escreve-o todo utilizando o gerúndio. Na questão a, deve-se reescrever o texto eliminando os gerúndios. A questão b é uma questão de compreensão do texto:

b) O gerundismo é o emprego desnecessário e excessivo do gerúndio. Nesse texto, entretanto, o gerundismo cumpriu um papel. Qual é esse papel?

Espera-se que os estudantes percebam a intenção do autor de criticar o gerundismo.

No último tópico desta seção, o tópico *Semântica e discurso*, há análise de dois anúncios publicitários, compostos por linguagem verbal e não verbal.

As questões estabelecem relações entre os textos verbais e os não verbais, e entre as formas nominais utilizadas e os sentidos provocados por elas nos textos. Por exemplo, a questão 4 pede que os aprendentes identifiquem as formas nominais dos verbos utilizados e se, no contexto, a forma nominal utilizada (infinitivo) tem o sentido de ação contínua ou de ação momentânea. Trata-se, portanto, de questão gramatical relacionada à noção do aspecto verbal.

Há ainda nesse tópico outro poema de Ulisses Tavares, *Biografia*. Também há questões gramaticais e questões que relacionam a gramática ao sentido do texto. Por exemplo, na questão 1a, pede-se que o aprendente identifique dois casos em que o particípio é utilizado com função de adjetivo. Na questão 1b, pergunta-se qual é o papel desses particípios em relação ao eu lírico do poema.

Esse capítulo encerra-se com a seção *De olho na escrita*, tratando de questões ortográficas. Aqui, fala-se sobre o uso de G ou J, primeiramente com a observação de uma tira de Jean Galvão, que traz as palavras sargento e sarjeta. A partir daí, os autores propõem uma reflexão sobre os respectivos fonemas e chegam a algumas regras ortográficas. Na sequência, dois exercícios sobre o tema.

3.3.3.3 Volume 3, 8º ano

O capítulo analisado faz parte da Unidade I, cujo tema é “Humor: entre o riso e a crítica”, e enfoca o gênero textual teatro. Há uma introdução ao primeiro capítulo, com três poemas de Millôr Fernandes, uma tirinha de Fernando Gonsales, um quadrinho de Laerte e um cartum de Casso. A seguir,

como em todas as aberturas de unidades, a seção *Fique ligado! Pesquise!*, com sugestões de livros, filmes e sites sobre o tema. Na próxima seção, *De olho na imagem*, há um cartum de Quino, composto apenas por linguagem não verbal, seguido de questões para observação da imagem, as quais levam a um melhor entendimento do cartum e a uma reflexão sobre a função crítica do humor.

Inicia-se o capítulo 1 com o texto “Sopa de macarrão”, uma crônica de Domingos Pellegrini. Segue a seção *Estudo do texto*. Na primeira subdivisão dessa seção, *Compreensão e Interpretação*, há questões de identificação e análise da descrição psicológica das personagens, questões de análise de argumentos utilizados pelas personagens, questões de identificação do humor no texto e questões simplesmente de localização de informações. Encerra-se esse tópico com uma questão sobre a análise da crítica feita pelo texto.

O próximo tópico desta seção, *A linguagem do texto*, traz questões que analisam o efeito de sentido provocado por recursos utilizados pelo autor no texto, tais como: paralelismo, estrangeirismos, repetições e linguagem coloquial, sem, no entanto, mencionar a nomenclatura de tais recursos.

A seção *Estudo do texto* traz ainda o tópico *Leitura expressiva do texto*, que propõe a leitura dramatizada realizada por trios de estudantes.

Por fim, o tópico *Trocando ideias* promove um debate em sala sobre o tema “alimentação saudável”, com o objetivo de levar os estudantes a expressarem oralmente sua opinião acerca desse assunto.

A próxima seção, *Produção de texto*, inicia o estudo do texto teatral com a peça *Um fantasma camarada*, de Helen Louise Miller. Nas questões, há

perguntas para o entendimento do conteúdo e da estrutura do texto teatral. No tópico *Agora é sua vez*, há duas propostas de produção de texto: a primeira, a continuação da cena lida, baseada em fatos expostos pelos autores; a segunda proposta sugere a transformação da crônica lida no início do capítulo em texto teatral. Sempre nas propostas de produção, os autores sugerem um “roteiro”, com instruções sobre planejamento, revisão e autoavaliação. Novamente, os interlocutores são previamente estabelecidos: a peça teatral será apresentada para o público escolar no projeto *Intervalo*. Assim, a atividade deixa de ser puramente escolar para ganhar uma dimensão social, tal como propõe a teoria de gêneros: o gênero circula efetivamente na sociedade.

Na próxima seção, *Para escrever com expressividade*, os autores levam os estudantes a perceberem a importância do locutor, dos interlocutores e do contexto no sentido do texto. Na teoria, os autores falam de texto, contexto e discurso. A seguir, tratam de discurso direto e discurso indireto, por meio de teoria e exercícios.

Na última seção do primeiro capítulo, *A língua em foco*, estudar-se-á sujeito indeterminado. No primeiro tópico, *Construindo o conceito*, os autores promovem uma reflexão acerca do sujeito indeterminado a partir de uma tira de Laerte em que a personagem foi, aparentemente, assaltada. Ela diz: “Levaram tudo!”. Como os estudantes já aprenderam sujeito simples, os autores iniciam a discussão a partir dele, ou seja, há a ativação do conhecimento prévio dos aprendentes.

A seguir, o tópico *Conceituando*, com a teoria sobre sujeito indeterminado: definição, características, exemplos. Um box explica a diferença entre sujeito desinencial e sujeito indeterminado.

Após a conceituação, dá-se início aos exercícios, com base no poema “*Honoris causa*”, de Ulisses Tavares. Nas duas primeiras questões, faz-se a análise sintática de orações do poema e, na questão 3, após se explicar o que significa *Honoris causa*, pede-se que os aprendentes estabeleçam a relação entre o título e o poema. Seguem dois exercícios de gramática tradicional, em que se pede para reescrever frases dadas, indeterminando o sujeito das orações. Os exercícios de 6 a 8 são baseados em uma tirinha de Ziraldo. Primeiramente, pede-se a identificação dos tipos de sujeito e, por fim, há um exercício sobre variação linguística: as personagens da tirinha utilizam a linguagem coloquial, e os autores pedem que os estudantes reescrevam as frases utilizando a norma-padrão formal. Note-se que não há nenhuma questão de compreensão do texto, nem questão que relacione o conceito estudado – sujeito indeterminado – ao contexto da tira.

A seguir, o tópico *Na construção do texto*, com questões sobre outra tira, de Jean Galvão, traz as questões de 1 a 4 sobre análise sintática de orações presentes na tirinha. Apenas no último exercício há a análise do sentido do texto, incluindo a análise da linguagem não verbal.

Ainda dentro da seção *A língua em foco*, o último tópico *Semântica e discurso* propõe a análise de um anúncio, com a análise das linguagens verbal e não verbal e a articulação entre o sentido pretendido e o uso do sujeito indeterminado. Em seguida, questões de compreensão da intencionalidade dos

falantes ao utilizarem o sujeito indeterminado em textos criados pelos autores do livro didático.

3.3.3.4 Volume 4, 9º ano

No último volume da coleção, o capítulo em análise faz parte da Unidade I, com o tema “Valores”. Essa unidade traz como foco o gênero textual reportagem.

A primeira unidade é introduzida por um poema de Marina Colasanti, “Valores”. A seguir, *Fique ligado! Pesquise!*, já mencionada nos volumes anteriores. Na seção *De olho na imagem*, há um quadro de Jan van Eyck, “O casal Arnolfini”, que retrata o casamento desse casal. Os autores conduzem uma análise dos detalhes da pintura, incluindo cores, objetos, posições, vestimentas e o que valores esses elementos sugerem. Há, por fim, uma comparação entre os valores da época da pintura do quadro e os dos dias atuais. O capítulo 1 inicia-se com duas reportagens sobre “O preço de estar na moda”. A primeira, “Moda tem de parar de sacrificar modelos”, de Alcino Leite Neto, publicada no jornal *Folha de S. Paulo*; e a segunda, “Plástica na adolescência”, de Fabiana Gonçalves, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*. Ambas abordam os exageros cometidos por adolescentes para serem magras. Na seção *Estudo dos textos*, no tópico *Compreensão e Interpretação*, as questões propõem a localização de informações no texto, sua compreensão e o estabelecimento de relações existentes entre as duas reportagens.

O tópico *A linguagem do texto* trabalha conhecimento lexical (qual a diferença entre *infligir* e *infringir?*), - entrando, portanto, em questões de paronímia - e análise das imagens e figuras de linguagem utilizadas nos textos.

O tópico *Trocando ideias* promove um debate sobre um assunto polêmico: os padrões de beleza impostos pela sociedade.

Na próxima seção, *Produção de texto*, há o estudo da estrutura, da linguagem e da função da reportagem, a partir do texto “Maioria vai a bibliotecas para fazer pesquisa”, publicada no jornal *Folha de S.Paulo*. No tópico *Agora é sua vez*, os autores sugerem que os aprendentes formem grupos e pesquisem as bibliotecas da cidade. A partir dessa pesquisa, produzam uma reportagem, tomando como base as orientações dadas. Sempre há orientações sobre planejamento, avaliação e reescrita dos textos e esclarecimentos sobre quem serão os interlocutores e qual será o veículo onde o texto será publicado: o projeto sugerido ao final da unidade.

Na seção *Para escrever com expressividade*, os autores retomam a questão do discurso, já estudado no 8º ano, fazendo valer, dessa forma, o ensino “em espiral”. Aqui, é trabalhado o discurso citado nos textos jornalísticos. Para encerrar essa seção, um exercício em que os aprendentes devem identificar a opinião implícita ou explícita do jornalista sobre o fato noticiado em manchetes reais, publicadas em jornais de circulação nacional.

Na seção *A língua em foco*, estudar-se-ão as orações subordinadas substantivas. Primeiramente, um levantamento do conhecimento prévio, no tópico *Construindo o conceito*, com a utilização de um cartum de Caco Galhardo, que mostra uma cena na vida do casal Júlio e Gina: Júlio, um rapaz muito peludo, está sentado no sofá com uma lata de cerveja em uma mão e uma coxa de frango na outra, vendo televisão. Alguém na TV diz: “- Estudo revela que humanos acasalaram com Neandertais...”. Gina diz: “- Grande

novidade!”. A primeira questão é de compreensão do cartum, seguida de mais duas questões de análise sintática.

Segue-se uma longa teoria sobre as orações subordinadas substantivas: definição, exemplo e classificações. Os exercícios de sistematização dos conceitos, apesar de se basearem, alguns, em textos reais, são apenas de análise sintática.

O próximo tópico, As orações substantivas na construção do texto, baseia-se em um poema de Elias José, “Saudades”. As duas primeiras questões tratam apenas de aspectos gramaticais, a terceira e a quarta questões procuram compreender o poema e pedem a opinião do aprendente, e a quinta questão relaciona aspectos gramaticais a aspectos discursivos:

5. Entre as seguintes afirmações a propósito do poema, indique as que são verdadeiras.

a) Ações como “sentar no colo de meu pai”, “ninar boneca sem receios”, etc. são o alvo das saudades do eu lírico; por isso desempenham o papel de orações subordinadas substantivas completivas nominais.

b) O aposto normalmente é considerado um termo acessório, secundário, na oração. No poema lido, entretanto, as orações subordinadas substantivas apositivas são indispensáveis para a compreensão das pequenas “coisas” que compõem a infância.

c) As coisas de que são feitas nossa infância são alegres e tristes; parecem coisas pequenas, sem importância e, no entanto, delas sentimos saudades quando nos afastamos desse tempo.

O último tópico desta seção, *Semântica e discurso*, tem três questões baseadas em um anúncio publicitário, composto por linguagem verbal e não verbal. As questões são de análise sintática e de compreensão do anúncio, e estabelecem relações entre os textos verbais e os não verbais. Não há ligação entre o conteúdo gramatical e o sentido do texto.

Há ainda nesse tópico dois exercícios de sistematização da gramática normativa: o primeiro para reescrever as orações substantivas reduzidas dos períodos segundo a norma-padrão; e o segundo para empregar substantivos no lugar de orações subordinadas substantivas. Ambos são baseados em orações artificiais, criadas pelos autores do livro didático apenas para esse fim.

Para encerrar este capítulo, há a seção *De olho na escrita*, focalizando o plural dos substantivos compostos a partir de uma tira de Laerte em que a personagem usa o substantivo composto beija-flores. As duas primeiras questões são de compreensão dos textos verbal e não verbal, e um exercício é sobre o plural do substantivo composto beija-flor. Segue a teoria, com as regras de pluralização desse tipo de substantivo, e novos exercícios, baseados em textos reais, para serem reescritos no plural.

3.3.4 Discussão dos resultados

Pôde-se notar a preocupação dos autores em utilizar textos circulantes socialmente, pois, apesar de terem sido utilizados textos literários em três dos quatro capítulos analisados, em um deles (9º ano), os autores utilizaram várias reportagens, tanto para leitura quanto para produção de texto. Textos não literários, como anúncios, reportagens e curiosidades, publicados em jornais e revistas, foram utilizados como apoio em outros momentos que não o da leitura, como, por exemplo, a análise da linguagem não verbal de anúncio publicitário. Entretanto, há exercícios de sistematização de conceitos gramaticais que fazem uso não de textos, mas sim de frases soltas, criadas pelos autores do livro didático para esse fim, ou, ainda que utilizem um texto, utilizam-no apenas como pretexto. Contudo, entende-se que a metalinguagem faz-se necessária e é o único caminho em certos casos.

O desenvolvimento da oralidade é uma preocupação constante dos autores e atividades orais estão presentes em todos os capítulos, seja por meio da exposição de opiniões e argumentos dos estudantes, seja pela leitura dramática dos textos. Contudo, o trabalho com a oralidade não privilegia gêneros orais, apenas prevê momentos em que os aprendentes expõem opiniões e argumentos oralmente.

Em todos os capítulos analisados, as propostas de produção textual trazem orientações quanto ao processo de escrita, avaliação e reescrita, e procuram definir os interlocutores. Além disso, há um projeto ao final de cada unidade, no qual as produções têm uma função social: nos capítulos analisados, serão apresentadas para a comunidade escolar.

É possível perceber a preocupação dos autores com o estudo das variações linguísticas. No volume 2, do 7º ano, no estudo dos verbos, ao se analisar a tirinha de Lucas Lima, abordam-se a norma-padrão, a não padrão e a adequação ao contexto. No volume 3, do 8º ano, na crônica estudada, o personagem utiliza a linguagem coloquial. No estudo da linguagem do texto, os autores pedem que os aprendentes respondam qual o sentido da expressão utilizada e qual expressão poderia substituí-la na linguagem padrão formal.

Há a intenção de se articular conhecimento gramatical ao sentido do texto, porém nem sempre isso é possível. Essa articulação aconteceu no volume 2, no exercício sobre verbos irregulares, que foi baseado em um poema de Ulisses Tavares. Os autores pediram que os estudantes relacionassem os verbos presentes no poema com o penúltimo verso, no qual Tavares menciona sinais de pontuação. Também no volume 2, um exercício baseado em um anúncio publicitário pede aos estudantes que relacionem a forma nominal utilizada com o sentido dado ao texto: ação contínua ou ação momentânea. A mesma relação é observada em outro exercício desse mesmo volume: espera-se que os estudantes percebam que, no poema estudado, a forma *tocado*, no particípio, sugere que o eu lírico recebe a ação de tocar, e a forma nominal *tocando* sugere que o eu lírico pratica a ação. No volume 3, do 8º ano, ao se estudar sujeito indeterminado, pede-se que se identifique a intenção do locutor ao utilizar esse tipo de sujeito. No volume 4, do 9º ano, os autores levam os aprendentes a perceber que, apesar do aposto ser um termo acessório, as orações subordinadas substantivas apositivas são indispensáveis para a compreensão do poema estudado.

Não foi possível articular conhecimento gramatical e sentido do texto, por exemplo, ao se estudar a estrutura do verbo em uma tira do desenhista Nik. (página 26 do volume 2). Também não foi possível estabelecer o sentido que o sujeito indeterminado estabeleceu ao texto no poema estudado na página 31 do volume 3. Nos exercícios relacionados a esse poema (“Honoris causa”, de Ulisses Tavares), pergunta-se quem é o sujeito das formas verbais, pede-se a identificação do verbo que está na 3ª pessoa do plural e se o sujeito desse verbo é desinencial ou indeterminado. A última questão sobre o poema apenas pede que se relacione o título ao sentido do poema, o que não diz respeito a sujeito indeterminado. Também no volume 9, no exercício sobre oração subordinada substantiva baseado em um anúncio, não foi possível articular gramática ao sentido do texto. As questões são puramente de análise sintática das orações do anúncio (identificar e classificar a oração subordinada substantiva) ou puramente de compreensão do texto (qual o produto promovido, qual o público, qual o argumento utilizado).

Os conhecimentos linguísticos, quando possível, foram inseridos em situações reais de uso, como, por exemplo, no volume 1, ao se explicar o uso do dicionário e ao se falar sobre linguagem não verbal utilizada para sinalizar o banheiro público feminino e o masculino; ao focar a linguagem coloquial utilizada em alguns textos; no volume 2, ao falar sobre o gerundismo, fenômeno atual da língua; e no volume 3, ao analisar o uso do sujeito indeterminado em anúncio publicitário.

A reflexão e a argumentação dos aprendentes foi constantemente estimulada, tanto nas questões escritas, quanto nas orais. Nas orais principalmente, quando se pediu, por exemplo, que os estudantes dessem suas

opiniões acerca da ditadura da moda e a influência nos valores dos jovens; ou quando os autores propuseram uma reflexão sobre alimentação saudável; e ainda sugeriram um debate sobre os perigos que a juventude vive.

Todo estudo da língua inicia-se com o tópico *Construindo o conceito*, que visa a fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendentes e, a partir deles, levar os estudantes a construírem um novo conceito. Tal procedimento pôde ser observado em todos os capítulos analisados. Os autores procuram iniciar todos os estudos da língua com a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir deles, construírem o novo conceito. No tópico *Construindo o conceito* do volume 3, no estudo de sujeito indeterminado, os autores iniciam os exercícios pedindo que os aprendentes identifiquem o sujeito de uma oração da tira utilizada, no caso, um sujeito desinencial, já estudado no ano anterior. No volume 4, pede-se que se identifiquem verbos, orações e se o período é simples ou composto. A seguir, pede-se a substituição da segunda oração pela palavra algo, a fim de se perceber que a função de objeto direto também pode ser atribuída a orações e não apenas a palavras.

Outro fator importante observado é a presença de vários gêneros textuais, centro do ensino de língua materna para a EL. Apesar de os capítulos não serem divididos por gêneros, como acontece com outras coleções, os autores utilizam gêneros variados nos textos que servem de apoio tanto para a leitura quanto para o estudo da língua, por meio do levantamento das marcas linguísticas presentes no gênero estudado e ainda no tópico *A linguagem do texto*. Como exemplo, pode-se citar o exercício 7 do tópico *Produção de texto*, do volume 2; os autores pedem aos aprendentes que releiam um trecho do

texto estudado – mito - e respondam em que pessoa e tempo estão os verbos, pois a utilização do tempo passado e do narrador em terceira pessoa são características do mito.

Ainda sobre o estudo dos gêneros, os autores propõem também a produção de diversos gêneros que, em sua maioria, circulam socialmente.

CONCLUSÃO

*“É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que
aceitemos, ativamente e com determinação,
o desafio de rever e de reorientar
a nossa prática de ensino da língua.”*
(Irandé Antunes)

As teorias mais modernas e atuais sobre ensino de língua materna propõem um ensino contextualizado, da linguagem e não apenas da língua, em que se desenvolva a competência comunicativa dos aprendentes, que pode ser definida como a capacidade de se comunicar com adequação nas mais variadas situações comunicativas. Para isso, não basta saber a nomenclatura gramatical. Não basta saber a classificação de todos os pronomes e identificá-los em um texto. Essa é uma competência necessária, mas não é a única nem a principal. Outras competências devem ser desenvolvidas e é papel da escola desenvolvê-las: leitura, escrita e oralidade caminham juntas e nenhuma deve se sobrepor às outras. Entretanto, a diferença entre teoria e prática, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, é significativa e incômoda. Ainda se ensina Língua Portuguesa como se ela fosse somente gramática, como no início do século XX, antes do advento da Linguística. Como se a fôrma fosse o bolo. Foi este “incômodo” o motivador deste trabalho. O desejo, entre científico

e pessoal, de entender o que está inadequado, onde está o problema e por que a teoria não está sendo aplicada.

São muitas as possibilidades: formação deficiente dos professores, resistência de pais, alunos e sociedade em geral, material didático defasado, desvalorização do professor, crise de identidade – qual o papel do estudante, qual o papel do professor? – família desestruturada, entre outros. Pensou-se, primeiramente, nas defasagens do material didático como principal causador de tamanha disparidade entre teoria e prática, pois sabe-se que o livro didático é o principal – e muitas vezes o único – material de trabalho do docente.

Optou-se então por analisar um material didático conhecido da autora deste trabalho, por ser o utilizado então em sala de aula. Iniciou-se a monografia com a revisão da teoria, a fim de embasar as conclusões. Foram revistos a EL, a história do desenvolvimento do ensino de língua materna, a história do livro didático no Brasil, os PCNs e o PNLD. Só então teve início a análise efetiva do material didático selecionado, análise essa iniciada pelo Manual do professor, a fim de se definir a linha teórica adotada pelos autores. A seguir, fez-se a análise de um capítulo de cada volume da coleção.

Há que se confessar que foi uma surpresa. Apesar de já ter conhecimento da qualidade do material, por já trabalhar com ele, perceber o quanto de EL há na coleção foi gratificante. Já no Manual do professor, fica clara a intenção dos autores de acompanhar o desenvolvimento do ensino de língua materna. Muito se fala sobre Linguística, Análise do Discurso e outras teorias modernas, que são a base dos pressupostos da EL. Já na obra propriamente dita, os exercícios seguem, em sua grande maioria, os

pressupostos da EL e as orientações dos PCNs, como visto na discussão dos resultados. Claro que, em muitos momentos, entende-se que não é possível, por exemplo, relacionar o conhecimento gramatical com o sentido do texto. Como relacionar, por exemplo, a estrutura do verbo com algum sentido? A EL não descarta o ensino de metalinguagem e esse ensino está presente na obra analisada, como não poderia deixar de ser. Pode-se concluir que os pontos positivos superam em muito os negativos, conclusão esta corroborada pela aprovação da obra pelo PNLD.

Com essa conclusão, pode-se responder às perguntas orientadoras da pesquisa:

1. De que forma os autores ensinam a análise linguística?

Há momentos de mera transmissão de conhecimentos, como nos exercícios que alcançam apenas o nível da frase, sem o deslocamento do ensino da gramática para as sequências textuais, mas há também momentos de reflexão e análise sobre a linguagem, com exercícios que alcançam o nível do texto e até mesmo do discurso, articulando a pedagogia léxico-gramatical com a pedagogia da leitura.

2. Há a preocupação em formar cidadãos críticos, que saibam usar com discernimento e adequadamente sua língua, como sugerem a Educação Linguística e os documentos oficiais citados?

Sim, há a preocupação em formar cidadãos críticos na medida em que algumas atividades levam os aprendentes a perceberem os mecanismos de convencimento presentes nos anúncios, ou ainda atividades que propõem a argumentação dos estudantes sobre temas polêmicos e atuais. Também

percebe-se essa preocupação nos exercícios sobre variação linguística, que tratam da adequação, sem criticar ou desmerecer as variantes desprestigiadas.

3. Eles seguem as orientações dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?

Sim, eles seguem as orientações dos PCNs e do PNLD, e isso pode ser percebido pois há a preocupação em desenvolver, de maneira crescente, as competências leitora e escritora dos aprendentes e a competência oral em situações formais de uso por meio do trabalho com conhecimentos linguísticos inseridos em situações reais de uso, atividades que propõem a reflexão e a argumentação dos estudantes, levantamento do conhecimento prévio dos aprendentes e atividades que levam à construção dos conhecimentos pelos aprendentes. Assim, esta coleção procura garantir ao aluno o que está previsto no PNLD: desenvolvimento da linguagem oral e desenvolvimento da linguagem escrita, o que inclui a proficiência em leitura e escrita, a compreensão da variação linguística, o domínio das normas urbanas de prestígio e a reflexão sobre a língua.

Assim, cumpriram-se os objetivos, pois, no capítulo III, analisaram-se as atividades de ensino de gramática propostas na coleção e verificou-se se os autores se preocuparam em formar indivíduos críticos e conscientes, como propõe a Educação Linguística, a qual foi estudada no capítulo II. Também no capítulo III, compararam-se as atividades propostas com o que é proposto pelos documentos oficiais, os quais foram estudados no capítulo III.

A hipótese levantada por esta autora era de que a falha no ensino de língua materna estaria no livro didático e que, se necessário, poderia se propor

mudanças nesse material com base nos princípios da EL. Não foi possível confirmar essa hipótese, pois pôde-se notar que o livro didático analisado está em consonância com os pressupostos da EL e com as orientações dos documentos oficiais. O que leva à permanência da pergunta: por que não há articulação entre teoria e prática? Por que ainda se ensina Língua Portuguesa como no século XX? A hipótese é que, então, há deficiências na formação de professores e a necessidade de investimento da esfera governamental, inclusive no sentido de modificar a legislação. Essa é uma hipótese a ser testada em um próximo trabalho.

BIBLIOGRAFIA

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Orlando José de Filho. *Historiografia, história da Educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil*. [s.n.t] Universidade São Francisco, Disponível em

<http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista01/Historiograf.pdf>. Acesso em 27 jan. 2013.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et alii. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, Ana Lúcia Ferreira. *Gêneros Textuais e Educação Linguística: sequências didáticas para o Ensino Médio*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, [s.d.]. Disponível em <http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/artigos-premiados-20ed/ANA_LUCIA_FERREIRA_ALVES.pdf>. Acesso em 27 jan. 2013.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 48. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. Disponível em <http://www.parabolaeditorial.com.br/NadaNaLinguaPrimeirasPaginas.pdf>.
Último acesso em 27/01/2013.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. Título original: Liquid modernity.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1989.

BELTRÃO, Cláudia de Faria. *Ensino de Língua Portuguesa: Por uma Educação Linguística*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Adriano de Oliveira. *Análise de materiais didáticos na perspectiva da Educação Linguística*. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

EDUCAÇÃO lingüística: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, [s.d.]. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/4009/4009_8.PDF>. Acesso em 27 dez. 2012.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didática do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: ASA Editores S.A., 2004.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística*. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2012.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. *A formação de professores de Língua Portuguesa e a Educação Linguística: Um estudo de caso*. São Paulo, 2008.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRAMMONT, Ana Terra Reis de. *A Pedagogia da Leitura: análise de material didático na perspectiva da Educação Linguística*. São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA Edições, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é Linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PALMA, Dieli Versaro; TURAZZA, Jeni Silva. *Formação de professores e Interdisciplinaridade na Perspectiva da Educação Linguística*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2010.

_____; _____; NOGUEIRA JÚNIOR, José Everaldo. Educação linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ et alii. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2012, p. 13-24.

REGO, Maria Paula Amaral do. *Educação Linguística: das variantes não prestigiadas para a variante de prestígio*. São Paulo, 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Leonor Werneck. *O ensino de Língua Portuguesa e os PCNs*. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>>. Acesso em 04 jan. 2013.

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. *Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação da UnB*, Brasília, v. 14, n. 27 p. 271-287, jul/dez. 2009.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. *Formação de professores e identidade profissional*. Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, [s.d.].

Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino plural*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. A Educação Linguística e a formação de professores. *Caderno de Letras da UFF*, Rio de Janeiro. Dossiê: diálogos interamericanos, nº 38, p.205-215, 2009. Disponível em <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/artigo16.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2012.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, [S.l.], nº 3, p. 65-76, jan/dez. 2004.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. Maringá, 2002. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2012.