

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

**As práticas de linguagem nos PCN, na BNCC e nos livros
didáticos**

Cássia de Souza Barros Casaes

RIO DE JANEIRO
2019

As práticas de linguagem nos PCN, na BNCC, nos livros didáticos

Cássia de Souza Barros Casaes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área: concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

RIO DE JANEIRO

2019

AGRADECIMENTOS

Realizar um Mestrado não é fácil para ninguém e, para mim, não foi diferente. Ao longo dessa caminhada, encontrei muitos obstáculos inesperados que me fizeram, por muitas vezes, pensar em desistir. No entanto, decidi que era preciso enfrentar mais este desafio e concluir esta etapa. Para que isso fosse possível, algumas pessoas foram fundamentais e merecem toda minha gratidão.

Agradeço a Deus, Pai de infinita bondade, que me deu forças para continuar e está comigo em cada momento.

A minha filha Maria Luísa que chegou para preencher meu coração e transformar minha vida. Filha, tudo isso é por você.

Ao meu marido, meu grande amor, parceiro de vida que me apoia em todas as decisões, me ajuda em tudo e foi essencial para que eu chegasse até aqui.

A minha incrível mãe, meu alicerce, minha melhor amiga, a quem eu devo tudo que sou hoje. Mãe, obrigada por tanto amor.

A minha irmã Natália, que sempre cuidou de mim com tanto amor e é meu exemplo de garra, fortaleza e determinação.

Ao meu afilhado Gabriel, meu filho do coração. A você, meu pequeno, dedico este trabalho como exemplo de persistência. Nunca desista, mesmo que esteja muito difícil. Eu amo você!

A minha amiga Jeane, pessoa maravilhosa que Deus colocou no meu caminho. Obrigada por tanto apoio, pelos conselhos e pela parceria durante esse tempo.

À Prof.^aDra.^a Ana Flávia, minha orientadora, por dedicar seu tempo e conhecimento à construção deste trabalho.

Às professoras Adriana Leitão e Adriana Lessa, membros da banca de defesa, que contribuíram grandemente com as orientações feitas na qualificação.

Aos meus alunos da Escola Itatiquara que me ensinaram tanto e me fizeram conhecer a realidade sobre o ensino.

RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar a trajetória de abordagem das práticas de linguagem desde a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pela Base Nacional Comum Curricular até a realidade encontrada nos livros didáticos. Nessa perspectiva, buscamos evidenciar a importância da definição das concepções de linguagem de maneira explícita para nortear a prática pedagógica e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para realizar esta pesquisa, utilizamos as orientações dos documentos oficiais (PCN e BNCC) e os livros didáticos da Coleção Português & Linguagens e da Coleção Singular & Plural. Esta pesquisa está fundamentada, principalmente, nos estudos sobre linguagem de João Wanderley Geraldi e nas contribuições sobre ensino de língua materna de Irandé Antunes e Ana Flávia Gerhardt. Assim, percebemos que há divergências entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que de fato é oferecido ao aluno nas atividades de leitura do livro didático. Logo, apesar dos avanços proporcionados tanto pelos PCN quanto pela BNCC, ainda há transformações necessárias referentes à abordagem sobre as práticas de linguagem.

Palavras chave: Linguagem. Ensino-aprendizado da Língua Portuguesa. Leitura.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the trajectory of approach to language practices from the construction of National Curricular Parameters, through the National Curricular Common Base to the reality found in textbooks. In this perspective, we seek to highlight the importance of defining the conceptions of language in an explicit way to guide the pedagogical practice and improve the teaching-learning process. In order to carry out this research, we used the guidelines of the official documents (PCN and BNCC) and the textbooks of the Portuguese & Language Collection and the Singular & Plural Collection. This research is based mainly on the studies on the language of João Wanderley Geraldi and the contributions on mother tongue teaching by Irandé Antunes and Ana Flávia Gerhardt. Thus, we perceive that there are divergences between what is proposed in the official documents and what is actually offered to the student in the activities of reading the textbook. Thus, despite the advances provided by both PCN and BNCC, there are still necessary transformations concerning the approach to language practices.

Keywords: Language. Teaching and learning of the Portuguese language. Reading

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Livro didático Português & Linguagens.p.12.....	35
Figura 2 Livro didático Português & Linguagens p.13.....	36
Figura 3 Livro didático Português & Linguagens p.14.....	37
Figura 4 Livro didático Português & Linguagens p.15.....	38
Figura 5 Livro didático Singular & Plural p.18.....	45
Figura 6 Livro didático Singular & Plural p.19.....	46
Figura 7 Livro didático Singular & Plural p.20.....	47
Figura 8 Livro didático Singular & Plural p.21.....	48
Figura 9 Livro didático Singular & Plural p.22.....	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 As práticas de linguagem.....	12
2.2A leitura.....	15
2.3 O letramento como prática social.....	17
3 ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	20
4 ANÁLISE DA BNCC.....	25
4.1 A perspectiva sobre a linguagem na BNCC.....	25
5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO.....	30
5.1 Análise do livro Português e linguagens	32
5.1.1 Pressupostos teóricos.....	32
5.1.2 Atividades de leitura.....	35
5.2 Análise do livro coleção Singular & Plural.....	46
5.2.1pressupostos teóricos	46
5.2.2 atividades de leitura.....	49
6 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA.....	58
7 RELATO DA AUTORA.....	64
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

Há tempo que as discussões sobre o ensino de leitura recebem grande importância. Rojo (2009) afirma que o conceito de leitura sofreu adaptações a partir do desenvolvimento de pesquisas e teorias. A autora comenta que ler, no início da segunda metade do século XX, era “apenas um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto”. Com o avançar dos estudos, a leitura passa a ser enfocada como “um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas”. Após esse período, a leitura passou a ser vista como um processo de interação entre o leitor e o autor, em que “o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional”.

No entanto, Vargas (2012) verifica que apesar de os alunos realizarem inferências enquanto leem, de forma geral, o livro didático ainda não consegue trabalhá-las com qualidade. Com essa configuração, as atividades propostas pelos livros não contribuem para a formação do leitor como sujeito crítico, porque os exercícios, de maneira geral, não permitem a participação dos alunos na leitura. As respostas são claramente encontradas no texto e não desenvolvidas por eles. Dessa forma, são formados alunos “copistas”, acostumados a reproduzir o discurso de outras pessoas, e a capacidade de assumir posições críticas frente aos questionamentos sociais desses discentes não é enaltecida.

Frente aos problemas inegáveis que o ensino apresenta, é imprescindível reconhecer que a linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo ser humano e é condição essencial na construção de saberes que permitem ao sujeito compreender e encontrar seu lugar no mundo. A escola precisa, cada vez mais, ser um lugar de construção de sujeitos críticos, onde os discentes sejam participantes ativos do processo de aprendizado e não meros ouvintes. Para isso, o aluno deve ser considerado sujeito da aprendizagem, é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento (Kato, 1986). Nesse processo de transformação, a língua possui papel fundamental, porém, o que se percebe é uma dicotomia entre ensino da língua e ensino de gramática. Hoje, grande parte das aulas de português ainda são voltadas para a análise de estrutura da língua e possuem como principal objeto de estudo a gramática. No entanto, ao escolher um ensino de língua que

considere as relações humanas que ela perpassa, torna-se necessário repensar o que vamos ensinar e para que ensinamos. Enquanto ensinar a norma-padrão for o objetivo principal do ensino da língua, a escola continuará a não ensinar nada. Como afirma Gerhardt (2015, p.233), a solução para esse problema:

emerge quando se pensa o ensino em termos de melhoria da qualidade das experiências linguísticas das pessoas, ou, melhor dizendo, quando se desvia o foco da discussão sobre a linguagem e o seu ensino – deixando-se de focalizar a **língua**, que é o que normalmente se faz, e passando-se a focalizar as **pessoas** que a usam, o que implica **considerar os saberes** que elas constroem sobre a linguagem. A partir dessa reorientação de perspectiva de diálogo sobre o ensino de língua, podemos identificar problemas advindos justamente da má qualidade daqueles saberes, resultantes de precárias reflexão e ação, por parte dos aprendizes, sobre quais elementos estão empregando e quais variáveis estão em jogo quando eles se engajam em ações linguísticas e discursivas dentro da escola. (grifo da autora)

Fica clara a necessidade de um estudo aprofundado de como essas concepções são apresentadas nos PCN, na Base Nacional Comum Curricular e nos livros didáticos, visto que todas as práticas docentes ocorrem em virtude das concepções de língua e linguagem que norteiam o ensino. Afinal, o trabalho com a leitura de um modo superficial e a análise estrutural da língua sem um objetivo claro não ratificam a concepção de língua como um instrumento de interação social.

É sabido que as discussões teóricas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil têm se ampliado há algumas décadas, fato que favoreceu o estabelecimento de parâmetros curriculares para o ensino da escola básica. Entretanto, diversas pesquisas demonstram que os avanços na qualidade do ensino ainda são ínfimos, assim, buscar caminhos que contribuam para a construção de saberes do aluno deve ser uma tarefa constante do professor. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o ensino de língua materna ao mostrar a importância de uma orientação clara ao professor sobre as concepções definidas no material didático utilizado para um bom desenvolvimento nas práticas de linguagem.

A experiência em sala de aula desta professora durante as aulas de Língua Portuguesa no sexto ano do Ensino Fundamental revelou que, diante da falta de recursos, principalmente nas escolas públicas, o livro didático acaba ocupando um papel central no ensino de língua materna no Brasil, funcionando como base e não como um referencial para as atividades pedagógicas, como afirma Vargas(2012):

Voltamos a lembrar, então, que o livro didático passou a ser um dos principais fatores de influência do trabalho pedagógico, determinando, inclusive, sua finalidade e constituindo referência para a organização do currículo, definindo estratégias de trabalho e cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, assim como também se tornou referência teórica para a formação e informação do professor, sendo, por muitas vezes, o meio exclusivo para tal, uma vez que se encontra em um estado legitimado pela tradição escolar (BATISTA, 2003; BATISTA e COSTA VAL, 2004; BRÄKLING, 2003; GALVÃO e BATISTA, 2009; GERALDI, 2003 [1991]; LERNER, 2004; ROJO, 2003).

As dificuldades financeiras das escolas, a sobrecarga de trabalho dos professores e diversos obstáculos impedem que os profissionais busquem novas ferramentas de ensino. Dessa forma, os livros didáticos, que em muitos casos nem estão disponíveis para todos os alunos, acabam se tornando a base conceitual e didática do docente.

No entanto, ter o livro didático como estrutura do ensino pode desencadear diversos problemas, visto que ele ainda não é a ferramenta ideal para o aprendizado da língua, e grande parte dos docentes não possui formação adequada para utilizá-lo de maneira produtiva. Os problemas encontrados são infindos, desde as atividades de leitura até as questões gramaticais. O trabalho desenvolvido em sala, utilizando apenas os livros didáticos disponíveis na escola, tem mostrado a esta professora pesquisadora a necessidade de buscar novos caminhos para o ensino da língua materna, já que este não tem apresentado bons resultados.

Vale ressaltar, ainda, que toda metodologia de ensino articula uma opção política. Os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho e o relacionamento com os alunos, a avaliação, tudo corresponde ao caminho escolhido pelo professor. Logo, a atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. (Antunes, 2003). Diante disso, entre os inúmeros questionamentos que surgem com a utilização dos livros didáticos, este trabalho busca identificar de que maneira as concepções de língua e linguagem e leitura são abordadas nos materiais didáticos, como essa abordagem interfere na construção dos saberes do aluno, além de ressaltar a importância de explicitar essas concepções que nortearão o processo de aprendizado e analisar como as são trabalhadas nas atividades propostas e nos conceitos que fundamentam esses materiais.

Tendo essa busca como motivação para o nosso trabalho, passaremos a aprofundar os estudos, primeiramente, sobre as concepções de língua, linguagem e leitura, analisando os avanços na abordagem desses conceitos ao longo do tempo e definindo uma concepção que irá fundamentar esta pesquisa. Tais contribuições teóricas serão fundamentais para embasar as análises que serão realizadas neste trabalho

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, seguiremos três etapas. Diante da relevância que os documentos nacionais apresentam para o ensino, a primeira consiste na análise das concepções de língua e linguagem que são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. A segunda etapa analisa como as concepções de língua, linguagem e leitura são apresentadas nos livros didáticos *Coleção Português e Linguagens* e *Coleção Singular & Plural*, ambos de sexto ano do Ensino Fundamental, visto que tais concepções permeiam o contexto educacional e interferem tanto na atuação do professor quanto nas atividades desempenhadas pelo aluno. A terceira etapa busca entender de que maneira as atividades de leitura nos livros didáticos refletem as concepções de linguagem e leitura que os livros adotam e como elas se relacionam ao que é proposto pelos documentos oficiais. Por fim, acrescentaremos um relato da autora sobre sua prática pedagógica e uma unidade didática que sintetize os conceitos de língua e linguagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As práticas de linguagem

É sabido que os estudos referentes à língua e linguagem evoluíram e continuam evoluindo ao longo dos anos. Por décadas, o ensino da língua foi norteado por paradigmas tradicionais e voltava-se para uma noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código. As novas concepções da Linguística permitem que o professor vá muito além das questões gramaticais, pois elas refletem o uso linguístico das pessoas em sociedade e extrapolam a simples determinação entre “certo” e “errado”.

Nessa perspectiva, ao considerar que o objetivo desta pesquisa é realizar um estudo sobre as práticas de linguagem apresentadas pelos livros didáticos, nos PCN, na BNCC, esta fundamentação teórica tem por finalidade levantar os estudos que mostram como as concepções de língua e linguagem têm sido desenvolvidas.

É válido ressaltar que os materiais didáticos, geralmente, estão fundamentados a partir de três concepções de linguagem que são:

- a linguagem como expressão de pensamento;
- a linguagem como instrumento de comunicação;
- a linguagem como uma forma ou processo de interação.

A partir dos anos 60 e 70, a linguagem passou a ser vista como a expressão do que pensamos, portanto, a concepção de linguagem como expressão do pensamento é aquela voltada para o pensamento lógico do aluno, de maneira racional e individual, sem influência social no momento da enunciação (Travaglia, 2009). Estudar a língua se dá por meio de convenções gramaticais mediante a um pensar lógico. Para Fernandes (2004, p.1), “essas regras situam-se dentro do domínio de estudo gramatical normativo ou tradicional que defende que saber língua é saber teoria gramatical”. Estabelece-se assim, um sistema de “certo” ou “errado” para o uso da língua pautado na utilização da norma padrão, ideia que permeia a nossa sociedade até os dias atuais.

Já na década de 80, assumiu-se a perspectiva da língua como código e a leitura como decodificação. A língua passa ser encarada como meio de comunicação. Esta é a segunda

concepção de linguagem: a linguagem como instrumento de comunicação. Os estudos dessa época se prenderam a defender os processos internos da língua como um código, sendo vista como “produto da atividade constitutiva da linguagem” (Santos, 2002, p.30-31). De acordo com Geraldi (1997), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Assim, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Quanto a essa concepção, Travaglia (2009) afirma que:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social.

A aprendizagem vista como um processo de decodificação passou a ser feita através da memorização de regras e nomenclaturas de gramática, as quais passaram a ser quantificadores da aprendizagem.

Nos anos 90, teorias pautadas em Vygotsky e Bakhtin passaram a ser vistas com maior relevância, uma vez que propunham “entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (Moita Lopes, 2006, p.18). Os referidos estudiosos propuseram uma aprendizagem de cunho social maior e suas concepções, até os dias de hoje, norteiam os documentos de ensino de língua no Brasil, os quais concedem primazia a uma concepção de leitura no que tange à atribuição de sentido (Da Silva, 2013). Essa perspectiva leva em conta o indivíduo, sua cultura, sua história e suas ações, analisados através do discurso e da interação (Koch, 2002), na qual o sentido de um texto se faz na interação. A língua, além de ser vista como atividade constitutiva, também é percebida como forma cognitiva (Marcuschi, 1996). As teorias que embasam esta concepção estão mais ligadas à pragmática, tendo o sujeito-leitor como foco, levando sempre em consideração o interlocutor.

Passa-se a ter uma leitura voltada para o caráter interacional entre o texto e o leitor a fim de produzir significados, conforme explicitam Koch e Elias (2017, p.11), “o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos”. Esse novo modo de pensar o ensino da língua influenciou a elaboração dos materiais que são utilizados em sala de aula embasados, em documentos oficiais, que trazem uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas no aluno através do ensino de Língua Portuguesa, além dos diferentes gêneros textuais a serem aprendidos ao longo dos anos escolares. O ideário sociointeracionista vislumbra o texto como um “produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção [...] definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão.” (Geraldini, Silva & Fiad 1996 apud Da Silva, 2013).

Percebe-se, então, que a linguagem como interação permite considerar o leitor ou o ouvinte como sujeitos ativos no processo de construção de sentido dos textos. Essa concepção foi responsável por uma mudança significativa na elaboração dos materiais didáticos e nas orientações oficiais. Diante dessa transformação, é preciso que se garanta que a escola seja um espaço no qual os alunos possam livremente questionar, pensar e criticar valores, normas e direitos.

Diante de tantas evoluções ocorridas no ensino de língua materna, fundamentamos este trabalho sob a ótica das ciências cognitivas. Para Salomão (1998), a hipótese sócio-cognitiva de uma concepção de linguagem garante uma ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceituais, molduras comunicativas). Trata-se, portanto, de:

uma concepção de linguagem como **instrumento cognitivo**, que à semelhança da percepção visual, ou do raciocínio, aciona um conjunto de princípios aparentemente simples, gerais e limitados, operativos sobre bases de conhecimento subjacentes na memória, ou presentes, como contexto, na situação comunicativa.(SALOMÃO,1998, p.65,grifo da autora)

Ainda sob essa perspectiva, a autora afirma que toda interação comunicativa é dramática, e participar dessa interação é inserir-se em um “*frame*” e exercer dentro dele um papel comunicativo particular. Nesse sentido, Fillmore (1982,p.119) define *frame* como “um sistema de categorias estruturado de acordo com algum contexto motivador”. Tal contexto

motivador seria um conjunto de conhecimentos e práticas sociais que propiciam a criação de categorias inteligíveis aos participantes de determinada comunidade de fala (cf.idem,p.119).

Essa definição de *frame* deixa clara a existência de uma relação de continuidade entre linguagem e experiência, confirmando a ideia de que o ensino de língua precisa considerar as experiências pessoais dos discentes.

Para alcançar uma prática didática que leve em conta essa concepção de linguagem, é necessário que o ensino de língua seja pautado nas capacidades metacognitivas e metalinguísticas que são definidoras de um ensino de língua que favorece aos alunos o progressivo controle sobre suas ações cognitivas e o seu conhecimento linguístico – alcance, limites, dificuldades, facilidades etc. - em termos sociodiscursivos e léxico-estruturais. (GERHARDT, 2017).

No entanto, percebe-se, na maioria dos materiais didáticos, ainda é a noção de língua como instrumento de comunicação. Embora o texto tenha assumido um papel importante nas atividades de língua portuguesa, muitas vezes, o que prevalece são exercícios estruturais. Essa realidade demonstra uma inércia quanto à efetivação das contribuições que os estudos linguísticos trouxeram.

Os estudos apresentados acima salientam a importância de uma mudança no ensino da língua, e um dos pontos fundamentais para o início dessa transformação é que as concepções de língua e linguagem estejam bem definidas nos documentos oficiais e nos materiais didáticos utilizados tanto nas escolas públicas, quanto no ensino privado. Afinal, para se repensar a prática didática, é crucial que se tenha bem delimitada a abordagem conceitual que norteará esse processo.

2.2 A leitura

Do ponto de vista tradicional, a leitura foi considerada uma atividade mecânica de decodificar palavras e buscar sentidos que estariam prontos no texto. Nessa visão, acreditava-se que ensinar a ler no primeiro ano de alfabetização era suficiente para tornar o indivíduo apto a ler qualquer texto. Porém, esse modelo não permitia que o aluno desenvolvesse habilidades suficientes para compreender a diversidade de textos oferecidos na sociedade e, assim, tornava-o culpado pelo insucesso da leitura.

Após inúmeros estudos, hoje a leitura é entendida como um processo, uma atividade complexa, cognitiva e social. Nesse sentido, o processamento da leitura envolve uma gama de operações mentais que ultrapassam a decodificação e utilizam diversas estratégias, algumas possíveis de serem ensinadas ao aluno. Koch e Elias (2017, p.13) afirmam que, enquanto lê, o leitor faz uso de estratégias de “seleção, antecipação, inferência e verificação”. E, no processo inferencial, o leitor realiza “antecipações, levanta hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas”.

Assim, a leitura é um processo interativo que, segundo Gerhardt (2017), se processa num movimento *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). Na definição desses movimentos, Kato (1985) afirma que, no movimento *top-down*, o leitor faz uso “intensivo e dedutivo de informações não-visuais”, ou seja, nessa ação, dá-se o acesso ao conhecimento prévio, a fim de que se estabeleça relação com o que é lido. Já no movimento *bottom-up*, o leitor faz uso “linear e indutivo das informações visuais, linguísticas” (KATO, 1985, p.40). Fica claro, portanto, que, para alcançar o sucesso em uma atividade de leitura, alcançando acesso ao sentido de um texto, é preciso levar em conta a atuação desses dois movimentos como ratifica Kleiman(2004):

A interação não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento não-hierárquico de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura. No modelo interativo, ambos os tipos de processamento (*bottom-up* e *top-down*) se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido.

Nessa perspectiva, Kleiman (1993) afirma ainda que a leitura é “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Assim, a leitura só acontece se o leitor é levado em conta durante o processo de escritura, ou seja, se seu conhecimento prévio é considerado, de forma que ao ler consiga fazer as relações necessárias para que a compreensão aconteça. Percebe-se, então, que grande parte das dificuldades de leitura dos alunos pode ser atribuída às atividades propostas que focam apenas em um dos movimentos (*top-down* ou *bottom-up*) e não na interação entre eles.

2.3 O letramento como prática social

Para embasar este trabalho, será levado em consideração o letramento como prática social de leitura de acordo com a noção desenvolvida por Rojo(2009). Segundo (ROJO, 2009, p.10):

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/ discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar.

A escola, enquanto agente de letramento, tem uma responsabilidade social na formação de cidadãos atuantes e participativos. Sua função primeira não é a de dar informações prontas ao aprendiz, mas sim “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (Rojo, 2009p.107)

Neste contexto, em uma sociedade letrada, o desenvolvimento da habilidade de leitura adquire grande importância como atividade que proporciona a construção de novos saberes e se torna uma verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. O mundo de hoje exige que o sujeito possua o domínio da língua e seja consciente de seu uso em diferentes práticas sociais.

Segundo Rojo (2009p.107) para que isso ocorra é necessário que a escola considere os letramentos múltiplos (levando em conta os letramentos das culturas locais de todos envolvidos: professores, alunos, comunidade escolar); os letramentos multissemióticos (ampliando o conceito de letramentos para o campo da imagem, da música e de outras semioses que não somente a escrita) e os letramentos críticos e protagonistas (uso de gêneros textuais os mais diversificados, de forma a romper com a alfabetização descontextualizada).

Rojo ainda destaca que o letramento escolar tal como funciona hoje é limitado no que diz respeito às exigências do mundo contemporâneo. A escola precisa ampliar e democratizar tanto as práticas de letramentos dentro da escola como a diversidade de gêneros textuais oferecidos aos alunos, já que os textos não podem ficar fora da aprendizagem do aluno, da sua

convivência e dos seus usos que estão vinculados a situações sociocomunicativas e culturais, em constante transformação.

Na civilização moderna, ficamos expostos diariamente a diferentes gêneros de discurso que embora apresentem características próprias, se relacionam entre si e convivem simultaneamente em nossa vida cotidiana. Daí a relevância de se entender o papel da escola a partir dessa perspectiva de letramento como processo de atribuição de sentidos não restrito aos usos da língua escrita, mas envolvendo qualquer prática social.

Bakhtin (1992) entende a língua como espaço dessa prática social para construção de sentidos, pois tais práticas se constroem coletivamente e têm existência em situações específicas de enunciação nas quais os sentidos são sempre negociados, pactuados, co-construídos na relação com outros sentidos, outros textos, outros sujeitos, outros contextos.

Na realidade da sala de aula, é imprescindível ter como finalidade o trabalho com a leitura na vida e na escola, garantindo ao aluno o contato com as diferentes formas de uso das linguagens e da própria língua com suas variedades e diferentes culturas. Rojo (2009p.120) destaca que, para se alcançar tais objetivos, é necessário o trabalho interdisciplinar para que possamos contemplar as múltiplas linguagens e abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam. A autora acrescenta ainda a relevância de uma abordagem discursiva ao apresentar essas variadas leituras e os produtos das diversas mídias e culturas a fim de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias.

Kleiman (1995p.20), no entanto, afirma que as práticas de uso da escrita da escola se baseiam no modelo denominado por Street (1984) de *modelo autônomo*. A autora explica que “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” Neste conceito, Rojo (2009: 99) esclarece que o letramento independe do contexto social, ou seja, o contato com a leitura e a escrita faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis de alfabetismo).

O modelo que se contrapõe a esse é o *modelo ideológico* (Street, 1984), em que as práticas de letramento são vistas como social e culturalmente determinadas. Kleiman (1995 p.21) retrata que nesse modelo “os significados específicos que a escrita assume para um grupo

social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” Rojo (2009,p. 99) ratifica que nessa concepção, “o ‘significado de letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura.” Sobre esta versão de letramento, Soares (1998) acrescenta que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima visando à construção de identidades fortes, o que retoma o trabalho pedagógico voltado para os múltiplos letramentos.

Sendo assim, ao tratarmos nesta pesquisa sobre a importância de uma intervenção metacognitiva, é essencial que consideremos o letramento escolar, visto que, como afirma Gerhardt (2015,p .33):

Essa intervenção é inequivocamente uma prática de letramento escolar, e por isso é específica da aula de português, e de nenhuma outra Disciplina ;portanto, qualquer projeto de ensino de língua portuguesa, numa abordagem ampla ou restrita, deve se responsabilizar por isso.

Portanto, é importante que a aula de língua portuguesa seja um espaço democrático, abarcando novos conteúdos que propiciem a formação de um sujeito capaz de interagir com a linguagem nas mais diversas situações. Para alcançar esse objetivo, é preciso que os materiais didáticos privilegiem atividades de leitura que permitam a interação dos movimentos bottom-up e top-down. Nesse sentido, o professor deve assumir a responsabilidade de selecionar materiais e atividades que garantam essa abordagem interativa, possibilitando a formação de um leitor proficiente, capaz de construir sentidos para os textos lidos e assumir uma postura crítica diante deles.

3 ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Produto de uma nova ordem social, técnica e trabalhista do fim do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem como uma tentativa de unir dentro do planejamento pedagógico das escolas as mudanças estruturais do conhecimento, as relações sociais e a expansão crescente da rede pública, que passou a atender novos públicos. Essa democratização da escola trouxe para sala de aula diferenças dialetais bastante acentuadas e exigiu uma nova postura do professor.

Nesse sentido, os PCN trazem para a escola a responsabilidade de atuar na prática da cidadania, garantindo que o aluno assuma uma postura crítica, ensinando-o a analisar diversas situações, inclusive as de cunho político. Percebe-se também que o documento traz uma nova perspectiva em relação à postura do discente em sala de aula, já que ele aponta a necessidade de permitir ao aluno maior autonomia, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento.

Diante desse contexto que valoriza o desenvolvimento social do aluno, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p.19) ressaltam a importância da linguagem nesse processo,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

Cabe pontuar o que, em seguida, os PCN (1998,p.20) definem como linguagem,

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Essa definição corrobora com a clara preocupação do documento em trazer para a sala de aula as diversas variantes da língua, garantindo que aquilo que se estuda na escola não esteja distante do que o aluno vivencia em suas relações sociais, visto que não é possível separar a língua de sua situação de uso comunicativo. Além disso, assumir essa visão auxilia a desconstrução de preconceitos anteriormente construídos sobre o uso da língua, no qual o

privilégio dado à norma-padrão excluía e desvalorizava a pluralidade de variantes linguísticas do português brasileiro.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a educação deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva e, para tal feito, negam um ensino de língua descontextualizado. Segundo os PCN (1998, p.23),

“não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto”.

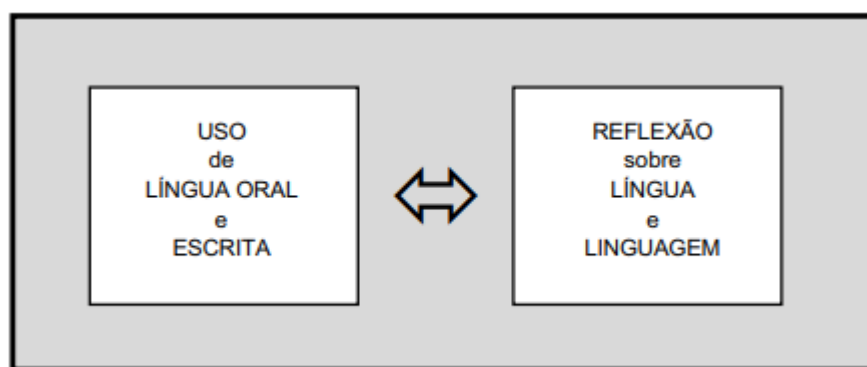
Esse posicionamento marca a busca pela ruptura de um modelo de ensino de língua que utiliza o texto apenas como pretexto para análises estruturais e metalinguísticas. Dessa forma, o ensino da língua materna, de acordo com os Parâmetros Curriculares, deve ser realizado por meio de práticas concretas de interação verbal, permitindo aos alunos interagirem com a língua e trabalharem a expressividade.

Outrossim, há a preocupação em destacar a multiplicidade de gêneros textuais existentes, sem restringir o acesso do aluno apenas a gêneros formais. Nesse sentido, produções que fazem parte do cotidiano dos discentes e que, até então, eram desvalorizadas passam a ser consideradas objetos de estudo, aproximando a escola e a realidade do indivíduo. Com isso, há a sugestão de que a oralidade passe a ter lugar nas aulas de língua portuguesa, e os textos orais surjam como instrumento de trabalho:

“Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.” PCN (1998, p.25)

Vale ressaltar, ainda que, apesar de assumir um novo papel em face das mudanças propostas, a gramática não é excluía pelo documento. Há tempos que as pessoas relacionam o ensino de língua portuguesa ao ensino de regras gramaticais e, por isso, mantiveram uma repulsa compreensível a esse componente curricular. Essa insatisfação deve-se a um ensino

gramatical limitado a exercícios analíticos e classificatórios de orações sem nenhum objetivo produtivo. Os PCN reconhecem essa inadequação e sugerem (PCN,p.29) “que o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.” Percebe-se, então, uma busca por ultrapassar os limites da análise estrutural e gramatical dissociada de uma compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa, já que esse tipo de análise linguística, pura e simples, não tem se mostrado nem um pouco eficiente e suficiente para ler e escrever bem na escola e fora dela. Nesse intuito, o documento define dois eixos que articulam os conteúdos de Língua Portuguesa:



(PCN ,p.34)

De fato, o documento parametriza referências nacionais para as práticas educativas, o que estimula uma “uniformização” do conhecimento, respeitando as particularidades das mais diversas regiões do país. Além disso, ele fomenta a reformulação dos materiais didáticos utilizados, visto que, como afirma Antunes (2003), há no documento a legitimação de concepções que privilegiam a dimensão interacional e discursiva e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Verifica-se, portanto, uma crítica explícita ao modelo tradicional de ensino que desconsidera a atuação do aluno na construção do seu conhecimento, privilegia o ensino de uma gramática normativa e não assume a visão de uma língua viva, em constante transformação. Nessa perspectiva, o documento demonstra ter como objetivo incentivar o desenvolvimento da competência textual para o uso além dos limites escolares, funcionando como um instrumento para o exercício pleno da cidadania.

Entretanto, são evidentes as contradições entre as sugestões de tratamento didático dos conteúdos e a realidade da escola pública brasileira. Isso é perceptível nos conteúdos das três partes organizadas pelo documento: Prática de escuta e de leitura de textos, Prática de produção de textos orais e escritos e Prática de análise linguística. Neste momento, iremos nos deter a analisar apenas a Prática de escuta e de leitura de textos. Destacamos que os PCN tratam a leitura como uma prática constante em torno de uma diversidade de textos que circulam socialmente. Com isso, há o rompimento da ideia de mecanicidade da leitura, já que, segundo o documento, o ato de ler é resultado de diversas competências e habilidades antes não valorizadas e trabalhadas na escola, como a realização de inferências, elaboração e confirmação de hipóteses etc. Para realizar essas práticas e formar leitores, os PCN sugerem algumas condições, entre elas, destacamos:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.

(BRASIL, 1999, p.71)

Sem negar a validade dessas sugestões, é preciso apontar que o cenário da educação brasileira impede que elas sejam realizadas na prática. A maioria das escolas públicas não dispõe de uma biblioteca, muitas vezes, não é possível nem mesmo disponibilizar textos impressos aos alunos. Além disso, o número excessivo de alunos em sala não permite que o professor realize um trabalho eficiente como é proposto.

Logo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais representa um avanço no ensino da língua materna, visto que propõe claramente um ensino pautado na concepção de linguagem como forma de interação, ultrapassando as concepções tradicionais e valorizando o caráter social da língua. Ao abordar essa concepção, o documento demonstra que a atenção básica do ensino da língua materna deve ser proporcionar ao aluno não apenas o conhecimento da gramática de sua língua, mas, acima de tudo, desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre o mundo que o cerca por meio da utilização da língua como instrumento de interação

social. Esse embasamento teórico quanto à concepção de língua implica também uma mudança positiva em relação ao trabalho com a leitura que passa a ser considerada uma prática pautada na interação entre leitor-texto-autor, responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. Entretanto, nas orientações dos PNCs, há ainda deficiências que representam empecilhos significativos para uma real mudança na prática pedagógica, haja vista algumas lacunas conceituais presentes no documento que podem dificultar o entendimento do que é proposto. Ademais, percebe-se um abismo entre as sugestões feitas pelo documento e a realidade da educação brasileira, na qual as falhas na formação do professor, a falta de recursos estruturais e materiais didáticos dificultam a efetivação das ideias sugeridas pelo documento.

4 ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

4.1 A perspectiva sobre a linguagem na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que, através da orientação na formulação dos currículos, busca o alinhamento do trabalho das instituições educacionais e dos sistemas de ensino de todo o país. Discutir o ensino e formular estratégias para alcançar melhores resultados, como se propõe a BNCC, é de fato essencial, principalmente, ao analisar os resultados negativos alcançados pelos alunos em provas nacionais como SAEB e Prova Brasil. Entretanto, no atual panorama político, econômico e social vivido no país é possível questionar se o real objetivo do documento é garantir que alunos e professores sintam na prática os reflexos positivos das propostas feitas ou apenas aumentar os resultados de avaliações de larga escala.

É inegável que tal documento caracteriza-se como parte de uma política educacional, e, assim como todo processo de escolarização, visa a formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Logo em sua introdução, é possível perceber que para a formação de tal sujeito, será considerado um conjunto de competências gerais — cognitivas, pessoais/sociais e comunicativas — que se realizam nas diversas situações concretas da vida em sociedade, de competências específicas, próprias de certas áreas do conhecimento e de habilidades particulares.

Ao tratar, especificamente, o ensino da língua portuguesa entende-se que é fundamental considerar que qualquer atividade pedagógica é norteadada por uma concepção de língua e assumir claramente a concepção adotada é muito importante para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Travaglia (2009):

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino (TRAVAGLIA, 2009, p.21).

Por ser um documento com tamanha importância e abrangência, torna-se evidente a necessidade de explicitar alguns conceitos que permeiam o contexto educacional e que interferem no papel do professor em sala de aula.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o documento valoriza o aspecto social da linguagem, o que pode ser percebido claramente na seção das competências específicas de linguagens definidas para o ensino fundamental:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2016,p.65)

Percebe-se, como confirmado acima, que a BNCC considera as práticas de linguagem responsáveis pela interação entre os indivíduos. Além de evidenciar o caráter interacionista da língua , o documento também valoriza sua relevância como marca de uma identidade cultural:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2016,p.63)

Diante da utilização de tais concepções, cabe avaliar o que o documento considera papel da Língua Portuguesa como matéria do currículo escolar:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das

possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica. (BRASIL, 2016, p.65)

Diante da descrição acima, é possível perceber que a BNCC orienta que o ensino da língua não tenha como finalidade os estudos sobre a norma-padrão, mas que seja pautado em práticas reflexivas capazes de levar os alunos a ampliarem suas capacidades de uso da língua. Essa orientação é, sem dúvida, valiosíssima para que se alcance avanços na educação brasileira. No entanto, é questionável a contribuição real que ela pode garantir à prática docente. Isso se deve inclusive pela deficiência em esclarecer alguns conceitos, inclusive o conceito de norma-padrão, termo que apresenta uma polissemia muito presente no cenário acadêmico, causando inúmeras contradições. Trazer essas polarizações em um documento oficial de nível nacional pode gerar diversos transtornos ao ensino, porém é o que ocorre na BNCC. O texto do documento mostra-se obscuro cada vez que refere-se ao conceito de norma. Na descrição das cinco competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, há evidências de que a abordagem estaria relacionada ao plano da realização, considerada por Faraco (2008, p.73) como o conceito de Norma culta/comum/standard, percebida, por exemplo, na competência dois “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.” (BNCC, p.66). Sendo essa a orientação, como ressaltam Martins, Vieira, Tavares (2014), cabe ao professor orientar os alunos na busca da adequação dos textos que produzem em relação ao gênero e situação interacional em que se encontram. Dessa forma seriam contempladas as diversas variantes linguísticas e o ensino de português não apresentaria um perfil normativo. Porém, o termo norma-padrão aparece repetidas vezes nas habilidades sugeridas para o 9º ano que contradizem o que foi exposto na descrição das competências:

- Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
- Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
- Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
- Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

- Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.

(BNCC, 2017)

Percebe-se, então, que a orientação ainda está fundamentada em um conceito que privilegia o certo e errado, uma norma que cada vez mais se distancia da realidade dos falantes. Tal fato se comprova quando o documento propõe a comparação entre o uso da regência verbal e nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral, desconsiderando o contínuo de normas propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), o contínuo de monitoração estilística, contínuo de urbanização e o contínuo de oralidade-letramento. Ao realizar tal orientação, nega-se a existência de uma variedade de normas dentro de uma comunidade linguística. Apesar de haver a necessidade de explicar ao aluno que há uma variedade de maior prestígio social, não há como rejeitar as outras variedades.

Outrossim, o adjetivo adequada é utilizado diversas vezes no documento, como nas habilidades propostas para o 6º ano :

- Escrever palavras com correção ortográfica e pontuação adequada.
- Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

(BNCC,2017)

A escolha desse vocábulo pode ratificar as contradições descritas anteriormente, já que a orientação não especifica a que situação comunicativa ou a que gênero textual o emprego dessas regras estaria relacionado, condicionando, portanto, seu uso há uma norma única.

Vale ressaltar, ainda, que as habilidades pautam-se na oralidade e muitas vezes desconsideram a escrita, fator extremamente relevante já que o uso da língua apresenta diversas mudanças tanto na fala quanto na escrita.

Quanto à proposta de ensino das variações linguísticas, essa ainda apresenta o mesmo problema desde quando começou a ser inserida no currículo escolar. Há uma tendência a caracterizar as variações de acordo com os extremos, anula-se a existência das variedades usuais presentes no cotidiano do aluno, como é possível perceber nestas descrição para o 8º e 9ºano:

- Adaptar contos ou crônicas para encenação teatral, empregando, com adequação, rubricas de narração e variedades linguísticas nas falas de personagens (dialetos, regionalismos, gírias, registro formal/informal).
- Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

A proposta dessas habilidades permite considerar que o conceito de variação linguística é tratado de um modo extremamente imaturo, corroborando para a criação de estereótipos e o aumento do preconceito.

Essas divergências conceituais e a falta de clareza ao apresentar termos como letramento e multiletramentos corroboram para o aumento da distância entre teoria e prática e evidenciam, portanto, a persistência de ideais que estão distantes da realidade da maioria das salas de aula brasileiras.

Diante das análises dos dois documentos percebemos que as orientações oficiais trouxeram ao ensino de língua materna uma nova perspectiva e iniciaram uma nova etapa para a educação, possibilitando uma redemocratização do ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais deram início a essa mudança, mas deixaram lacunas, principalmente conceituais, que prejudicaram a concretização real dos ideais defendidos. A BNCC aparece, então, como uma emancipação desses Parâmetros, elucidando alguns itens, como os objetivos de aprendizagem.

No que tange à concepção de linguagem, verificamos que há a manutenção do conceito de linguagem sob as considerações de Mikhail Bakhtin, concebendo -a como uma forma de ação e interação no mundo. As inovações são percebidas, majoritariamente, ao tratar os multiletramentos, pois a Base defende que a cultura digital, realidade do século XXI, seja amplamente introduzida na sala de aula por meio dos mais diversos gêneros que surgiram com as inovações tecnológicas. Nesse ponto, Geraldi (2015) faz uma ressalva de que não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes. Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola. A exigência de inserir os novos gêneros oriundos das inovações tecnológicas ignora a existência de inúmeras realidades de salas de aula brasileiras em que não há recursos tecnológicos, logo, esses novos gêneros não fazem parte do cotidiano desse aluno. Por fim, voltaremos a considerar tais implicações ao tratar a análise dos livros didáticos.

6 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

É inegável que o livro didático tem ocupado papel de destaque na atuação dos profissionais da educação. Em muitos casos, ele é o principal instrumento de trabalho do professor e também fonte de um referencial teórico, porém sua real eficiência no processo de aprendizagem ainda é alvo de discussões, como mostrado pela UNESCO em um relatório sobre o assunto:

"As possibilidades do livro, lentamente introduzido na escola desde a invenção da imprensa, ainda não foram plenamente exploradas. É raro que planos de educação confirmem a devida importância à preparação ou à elaboração de manuais. Esta tem sido, sem dúvida, a causa do fracasso de numerosas reformas. Quando o corpo docente não é perfeitamente qualificado, o livro deveria ser considerado como elemento essencial de qualquer reforma".

Diante desse cenário, para dar continuidade à investigação bibliográfica feita neste trabalho, iremos analisar os pressupostos teóricos oferecidos no manual do professor dos livros didáticos que compõe o corpus desta pesquisa a fim de identificar como são abordadas as concepções de linguagem nesses materiais, visto que a abordagem desses conceitos é fundamental para a construção de uma boa prática pedagógica, como é evidenciado por MARCUSCHI:

Além disso, em se tratando de LDLP, é viável supor que, para o professor, para o pesquisador e mesmo para o autor, o livro de qualidade deverá expressar sua compreensão de língua e de crenças a respeito do que significa “saber língua portuguesa”, suas convicções sobre os conteúdos, as habilidades, as competências mais importantes a serem ensinados\aprendidos, tendo em vista o perfil do aluno e o contexto de uso a que obra se destina. (2005,p.239)

Haverá também a verificação dessas concepções nas atividades de leitura. Além disso, é preciso ressaltar que essa análise será pautada, ainda, em comparações relativas às orientações oficiais dos PCN e da BNCC.

Com o intuito de garantir a uniformidade da pesquisa, as análises serão feitas segundo algumas categorias pré-estabelecidas:

I- Quais são as concepções de língua, linguagem e leitura que o livro aborda?

Diante da pluralidade das denominações sobre o termo língua e o termo linguagem e as diversas correntes linguísticas existentes, esta categoria buscará analisar quais concepções são apresentadas no material, visto que a definição dessas concepções se materializam na prática didática. Além disso, observaremos também como a leitura é concebida no referencial teórico que como essa concepção se materializa nas atividades propostas.

II- Tais concepções se apresentam de maneira explícita ou implícita?

Apresentar de maneira explícita as concepções que se tem daquilo que seja língua e linguagem é essencial para a prática pedagógica, como afirma Travaglia (2002, p. 21) “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação.” Então, o objetivo desta categoria é identificar como essas concepções são abordadas no material.

III- De que maneira essas concepções são abordadas nas atividades propostas?

Após verificar a explicitude de tais concepções, cabe analisar como elas são abordadas nas atividades propostas pelo livro. Ou seja, trata-se de identificar se há incoerências entre a concepção defendida e as atividades que o material apresenta.

6.1 ANÁLISE DO LIVRO COLEÇÃO PORTUGUÊS & LINGUAGENS

6.1.1 Pressupostos teóricos

Levando em consideração as categorias de análise apresentadas, analisaremos alguns conteúdos e atividades retirados de Cereja e Magalhães (2015). De início, consideramos relevante analisar o manual didático oferecido ao professor e que está inserido no final do livro. Nesse manual, encontramos pressupostos teóricos que serviriam para nortear o processo de ensino aprendizagem. As páginas referentes a esse conteúdo estão no anexo deste trabalho. Entre os diversos temas tratados, nos detemos ao recorte intitulado **Ensino da Língua**.

O texto apresentado inicia com uma relevante questão que persiste no meio docente: o abismo existente entre a prática didática e as pesquisas do meio acadêmico. Indubitavelmente, são inúmeras as contribuições oferecidas pela Academia. No entanto, ainda há obstáculos que impossibilitam a efetivação dessas mudanças na prática escolar como evidenciado neste trecho (p.287):

De lá pra cá ,enquanto se sucediam os modelos teóricos e as linhas de pesquisa –que vão da linguística estrutural à análise do discurso, passando pelo gerativismo,pela linguística textual e pela análise da conversação ,entre outros-, os professores dos ensinos fundamental e médio continuavam a lidar ,diariamente,com problemas ainda não resolvidos desde o apogeu estruturalista nos anos 1970,tais como: O que ensinar nas aulas de língua, como e para quê?

Essas dificuldades marcam a lenta transformação pela qual passa o ensino de língua materna, como bem demonstrado nesse texto. Além disso, evidencia-se uma crítica ao ensino de língua contextualizado proposto pelo PCN. Ao chamar a atenção sobre esse *ensino contextualizado* de gramática, os autores (p.287) ressaltam que o conceito de gramática no texto vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a linguística textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônimo de *ensino contextualizado* de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua. Trata-se de uma discussão importantíssima e que e muito interessa a nossa pesquisa, o fato de nesse modelo o texto ser apenas um pretexto para atividades de análise da estrutura da língua e dificilmente considerar a leitura e a interpretação textual,

Diante dessa crítica, ressalta-se a importância de considerar as contribuições de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2017, p.7) ao postularem que “a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos

interlocutores[...]" Para as autoras, é necessário considerar a interação autor-texto-leitor. É evidente, portanto, que as discussões apresentadas nessa seção do livro estão inteiramente relacionadas ao que é proposto pela BNCC no que tange às práticas de linguagem.

Para exemplificar a discussão, o texto, na página 288, apresenta o poema de Carlos Drummond de Andrade e tece uma análise negativa referente ao modo como ele possivelmente seria trabalhado, considerando o modelo de um ensino contextualizado :

CIDADEZINHA QUALQUER

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

(Reunião.10.ed.Rio de Janeiro:José Olympio.1980.p.17)

A concepção que tem tomado o texto como pretexto para a abordagem da língua certamente se contentaria em aproveitar o poema para fazer um levantamento dos artigos empregados (quatro ocorrências) e classifica-los à luz da tradição gramatical(três ocorrências do artigo indefinido um e uma ocorrência do artigo definido as). A chamada contextualização, nesse caso ,é compreendida apenas como suporte contextual em que os artigos foram empregados, sem que se estabeleça qualquer tipo de relação entre as indicações de sentido feitas pelos artigos e o sentido geral do texto.

Entretanto, apesar de nesse pressuposto teórico Cereja e Magalhães tecerem críticas sobre a abordagem linguística que tem se desenvolvido na escola, perceberemos na análise das atividades desse livro que os autores, em diversos momentos, baseiam-se em modelos parecidos aos que são criticados por eles, utilizando o texto apenas como suporte para análises gramaticais.

Ademais, em seu manual do professor, o livro apresenta uma seção chamada “Recursos complementares”, em que os autores apresentam tópicos como a avaliação e a estrutura e metodologia da obra. Nesse ponto, consideramos válido apresentar o que o livro traz em relação à avaliação da leitura:

O objetivo do trabalho com a leitura é o desenvolvimento de habilidades de leitura. Embora a coleção não identifique, em cada questão, a habilidade ou as habilidades exploradas, todo o trabalho é orientado pela Matriz de Referência da Prova Brasil, cujos descritores sistematizam as habilidades de leitura (Cereja e Magalhães, 2015, p.293).

Cabe salientar a definição de descritores utilizados pela Matriz de Referência da Prova Brasil oferecida pelo Inep :

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas. (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>)

Ao orientar o trabalho com a leitura baseado nos descritores de uma avaliação nacional, o livro demonstra uma preocupação em treinar habilidades de leitura para melhorar a pontuação nessas provas as quais têm sido o principal instrumento para aferir a aprendizagem dos alunos e nivelar o desempenho da educação brasileira. Esse posicionamento é preocupante, pois essas avaliações funcionam como instrumento classificatório que qualifica o aluno e a instituição de ensino, envolvendo, muitas vezes, interesses políticos. Desse modo, ao postular essas orientações, fica evidente que o trabalho com a leitura é contrário ao que ficou insinuado nos pressupostos teóricos, visto que a abordagem baseada nesses descritores prejudica a formação de um leitor proficiente, capaz de construir sentidos para os textos lidos e de se colocar criticamente diante deles.

Percebe-se, ainda, que o pressuposto teórico oferecido pelo livro não dá conta de preencher as lacunas conceituais sobre o material didático criado por esses autores, pois as críticas tecidas e os autores citados ao longo do texto apenas deixam pistas sobre o referencial conceitual que o livro considera, mas não esclarecem, de maneira objetiva, a visão de língua, linguagem e leitura que norteará as atividades propostas. A definição dos conceitos de língua e linguagem, no entanto, aparecerão explicitamente nas atividades propostas, como perceberemos a seguir.

6.1.2 As atividades de leitura

Com o intuito de identificar como são trabalhadas as abordagens conceituais apresentadas pelos livros didáticos, verificaremos a seguir duas atividades retiradas do livro Português e Linguagens - 6º ano do Ensino fundamental. Consideramos válido pontuar que a escolha da primeira atividade é justificada, pois ela visa à construção de conceitos junto com o aluno e torna possível que relacionemos os conceitos construídos com a atividade de leitura proposta em seguida.

Construindo o conceito



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. v. 2, p. 3.)

1. A tira retrata uma situação cotidiana.
 - a) Quem são as personagens? **Mafalda (a menina e uma mulher)**
 - b) Onde elas estão? **Em frente a um prédio.**
2. Observe o 2º e o 3º quadrinhos da tira.
 - a) Na sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando –os com os dedos?
Para imitar o rosto dos japoneses, cujos olhos são puxados.
 - b) A que língua pertencem as palavras que ela diz à mulher? **Ao japonês.**
 - c) Converse com os colegas e tente descobrir o que significa cada uma das palavras faladas por Mafalda.
 - d) Essas palavras formam frases com sentido?
Não, as palavras estão soltas, sem conexão. Professor: Se quiser poderá aproveitar a oportunidade e apresentar informalmente os conceitos de coerência e coesão, aspectos do discurso necessários para que os enunciados tenham sentidos claros e completos.
3. No 4º quadrinho da tira, a mulher foge.
 - a) Você acha que a mulher entendeu o que Mafalda disse? **Não, por que ela faz cara de espanto e foge.**
 - b) Deduza: O que a mulher pode ter pensado a respeito de Mafalda?
Que a menina tinha enlouquecido ou não estava passando bem.
4. O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: “E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente!”.
 - a) Quem você acha que é o enunciador de uma fala como essa?

Provavelmente, a imprensa, políticos e representantes de órgãos internacionais, entre outros.

b) Que tipo de compreensão é essa a que Mafalda se refere?

Compreensão sobre diferenças culturais , religiosas, de costumes, etc.

c) Na imaginação de Mafalda, qual das duas personagens representa o Ocidente? E o oriente?

Mafalda representa o Oriente,e a mulher, o Ocidente.

Conceituando

Você observou que, a partir da segunda cena da tira, Mafalda utiliza palavras de uma língua que não é o português e estica os olhos com os dedos para caracterizar o formato dos olhos dos povos orientais. Tanto o que Mafalda fala quanto o que ela expressa por gestos são linguagem. Por meio da linguagem as pessoas interagem, isto é, se entendem , dão ordens, fazem pedidos , convencem umas às outras, são menos ou mais simpáticas, etc.

Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si.

Ao ler a tira de Quino reproduzida no início desta seção, vimos que a comunicação pode ou não se estabelecer entre dois interlocutores por meio das linguagens verbal, não verbal ou mista. Quando utilizamos qualquer uma dessas linguagens, fazemos uso de conhecimentos construídos ao longo do tempo por pessoas que vivem em sociedade. Aprendemos os significados que essa sociedade atribui a gestos, símbolos, cores e, entre esses aprendizados, está o conhecimento da língua falada pelas pessoas com quem convivemos. As línguas variam de acordo com cada povo e cada cultura.

Uma língua pode ser entendida como um idioma, isto é, a fala oficial de um país. Na tira, por exemplo, aparecem na fala de Mafalda, além de palavras em português, palavras em japônes.

Língua é um fenômeno social que resulta da interação verbal entre interlocutores e se manifesta por meio de enunciados concretos.

Para um falante se apropriar de uma língua, ele precisa dominar não apenas o léxico (conjunto de palavras), mas também suas leis combinatórias. Os usos e leis de uma língua fazem parte de uma evolução contínua, sem interrupções, e por isso a língua apenas pode ser compreendida de fato se considerada a situação de comunicação em que ela se dá.

De início, precisamos ressaltar que essas atividades pertencem ao capítulo inicial do livro e têm o objetivo de construir junto com o aluno o conceito de linguagem. Essa tentativa de construção conceitual se dá através de perguntas superficiais sobre o texto como percebemos nas letras *a* e *b* da primeira questão as quais solicitam que o aluno localize apenas informações literais, explícitas no texto, como quem são as personagens e onde elas estão, e não contribuem de maneira relevante para o que se pretende com essa atividade. Já a letra *a* da questão 2, apesar de solicitar a opinião do aluno, questionando o motivo de Mafalda esticar os olhos, oferece

como gabarito apenas uma resposta como correta, o que demonstra uma grande contradição, visto que o aluno, principalmente por ser do sexto ano, pode entender que o gesto da personagem trata-se apenas de uma careta. Nesse caso, sugerimos que as questões a e b fossem englobadas em uma só: “ Ao esticar os olhos e dizer essas palavras o que Mafalda parece estar imitando ? Incluiríamos ainda a seguinte questão : “Agora , observe o último quadrinho, a fala de Mafalda confirma a sua resposta ao exercício anterior? Por quê? A questão três também sugere que o aluno exponha a sua opinião, mas apresenta como certa apenas uma possibilidade de resposta e não cumpre o objetivo de fazer o aluno perceber que não houve sucesso naquela tentativa de comunicação.

Há no texto, também, a questão social sobre o conflito entre o Ocidente e Oriente que poderia ser debatida a partir do significado da palavra compreensão, utilizada na tirinha pela personagem Mafalda, porém, considerando que a atividade é voltada para alunos de 6º ano, a abordagem desse tema se coloca de maneira complexa. Isso ocorre visto que, possivelmente, as informações solicitadas na questão 4, como quem seria o enunciador de uma fala como essa e a que compreensão Mafalda se refere, não fazem parte do conhecimento prévio de alunos nessa faixa etária. Assim, evidencia-se que a escolha desse texto não é adequada, pois a temática abordada não faz parte do universo desse aluno, o que pode dificultar a compreensão do texto. Além disso, é possível perceber que, apesar de o intuito ser a construção do conceito de linguagem, a atividade não aborda nem mesmo que a língua seja uma marca na identidade cultural de um povo. Desse modo, é evidente que a proposta de leitura desse texto possui o único fim de apresentar a existência das linguagens verbal e não-verbal, que serão definidas pelo livro nesse mesmo capítulo.

Em seguida, a concepção de linguagem é apresentada explicitamente, sendo definida como um processo comunicativo que possibilita a interação social. Seguindo esse conceito, o livro parece basear-se nas ideias defendidas por Mikhail Bakhtin (2003) nas quais a língua é tratada a partir de uma perspectiva sociofuncionalista e interacional e não em um aspecto formal e estrutural. Para o autor, a linguagem é um fenômeno histórico e ideológico. Bakhtin reconhece o enunciado como unidade de comunicação verbal, porém, mais importante que o enunciado em si é o próprio ato de comunicação, ou seja, a atividade social, marcada pelo diálogo e pela possibilidade de interação.

Trata-se, então, da terceira concepção apresentada por Geraldi (1984), a língua como forma de interação. Nesse caso, o indivíduo emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. O texto passa a ser visto como um lugar de interação, permite a troca de informações entre texto e leitor. Como vimos anteriormente neste trabalho, os documentos oficiais já oferecem essa abordagem como um caminho para o ensino da língua: BNCC(2016), a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica;

Fica claro , portanto, que essa atividade complementa a abordagem conceitual sobre o ensino de língua apresentada nos pressupostos teóricos, visto que explicita as concepções de língua e de linguagem que embasariam esse livro didático e não foram definidas no manual do professor.

No entanto, ainda há um abismo entre o que se defende como concepção e a realidade que se apresenta nas atividades. Pode-se identificar tal fato no livro didático analisado neste trabalho, já que, apesar de aparentar estar baseado nessa concepção de linguagem como forma de interação, em diversas atividades do livro, o que se percebe são questões que tratam a língua apenas estruturalmente e em nada contribuem para a interação social, como podemos perceber nas seguintes atividades:

Figura 1

CAPÍTULO

1

"Era uma vez...". Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

As três penas

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

— Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

— Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na porta está".

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

— Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar / A caixa que lá está".



Figura 2

A sapa jovem trouxe uma grande caixa, e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

– Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

– Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

– Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste, e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alcapão. Então ele desceu de novo, e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria encontrar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

– O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição, e declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

– Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

– Ah, – disse a sapa – a mulher mais bonita? Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele. Aí o Bobalhão falou, bastante tristonho:

– O que é que eu vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou-a dentro do nabo



Figura 3

amarelo; mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Aí ele beijou a senhorita, atçou os cavalos e partiu com ela, para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

— Depois da minha morte, o reino ficará para o caçula.

Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

— Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!

E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensavam: "As camponesas vão conseguí-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar, pulando".

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajeitadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera, e atravessou o aro leve como uma corça, e então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

(Jacob Grimm, *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989. p. 161-3.)



alçapão: porta ou tampa que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a um local abaixo dele.

campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.

coruscar: brilhar, cintilar.

ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.

sensato: ajuizado, prudente.

simplório: tolo, ingênuo.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? São caracterizados como inteligentes e sensatos.
 - b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.

Figura 4

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? Submeter os filhos a uma prova e deixar o trono para o que lhe trouxesse o mais belo tapete.

b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?

c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele nada ia encontrar por ali e, em consequência disso, estaria fora da competição.

3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

Ele se comporta com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem-educado ("Eu gostaria...").

a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? de ter o mais lindo e mais fino tapete" e agradece ao receber o que queria.

b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter? Revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.

c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? Porque ele se mostra educado, simples e obediente.

4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que viam pela frente. Isso acontece ou porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.

b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai? A de não aceitar o veredicto e atormentar o pai; diziam que o Bobalhão não podia ser rei porque lhe faltava juízo e sempre lhe pediam uma nova prova.

5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro. O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova? O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.

6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? Revelam que eles são ambiciosos, truculentos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.

b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão "reinou por muito tempo com sabedoria". Logo, não era bobo.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



Ernst Witai/imagobroker/Grupo Keystone

O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

6b. Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhado em cumprir a tarefa que lhe foi solicitada.

7. O título do conto é “As três penas”. O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?
8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

Em uma primeira análise, identificamos que há diversos pontos que contrariam as orientações da BNCC. O primeiro deles é a ausência do estabelecimento de objetivos de leitura, uma prática extremamente importante, pois são os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação (KOCH&ELIAS,2017). Sobre isso, GERHARDT (2015) também ressalta que,

na elaboração das atividades de leitura, é preciso, entre outros procedimentos importantes, estabelecer para os alunos objetivos para ler um texto e auxiliá-los a mantê-los em mente durante a atividade, para que a seleção de conteúdos abstraídos por eles tenha consistência e organicidade, e possa proporcionar aprendizado de conceitos.

Essa prática, de acordo com o documento, faz parte das estratégias e procedimentos de leitura

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.

(BRASIL,2016, p.72)

Outrossim, a BNCC (2016) propõe que é preciso

- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crença.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.

Apesar dessas orientações, é possível identificar que, antes de iniciar a leitura, o autor do livro tece algumas considerações sobre as características dos contos maravilhosos. Porém, não é dado ao aluno lugar nessa antecipação da forma, do sentido e da função texto, impedindo

que ele participe de forma ativa desse momento. Além disso, não há uma abordagem inicial sobre o título, e nenhuma proposta que permita ao aluno ativar um conhecimento prévio que o auxilie a pensar sobre a temática do texto. A atividade inicia questionando as características dos personagens, sem criar um caminho que demonstrasse a relevância dessas características para a construção do sentido do texto. Na questão 1, por exemplo, seria válido pedir que o aluno relacionasse a maneira como o filho mais jovem era chamado e as suas características.

As letras *a* e *c*, na segunda questão, por exemplo, solicitam apenas que o aluno localize e recupere informações da superfície do texto. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que o êxito alcançado nessas perguntas de resposta literal não é critério suficiente para decidir se o texto foi compreendido, pois o leitor encontra a resposta construída. Só na letra *b* identificamos uma questão que possibilita inferir uma informação implícita, pois ela questiona a intenção do rei.

Observamos, também, que, mais uma vez, embora a letra *c* da questão 3 peça ao leitor que levante hipóteses, o livro sugere apenas uma resposta certa, o que não condiz com a ideia de elaborar hipóteses, já que, para isso, o leitor associa as pistas do texto ao seu conhecimento prévio, logo, cada indivíduo pode levantar hipóteses diferentes sobre o mesmo texto que poderão ou não ser confirmadas ao final da leitura. Dessa forma, considerar somente uma resposta certa invalida esse processo.

A questão 4 contribui positivamente para a construção de sentido do texto, pois ela auxilia o aluno a perceber o que os irmãos pensam sobre o filho mais jovem. Ao questionar se os filhos mais velhos trazem de fato o que o rei havia solicitado, o aluno é levado a perceber que os filhos mais velhos não acreditavam na capacidade do jovem. Já a questão 5 solicita novamente que o aluno localize uma informação da superfície do texto que, nesse caso, não contribui para o entendimento do texto.

A questão 6 conduz o aluno a fazer as conclusões acerca do conto lido. A letra *a* possibilita que o aluno perceba como as atitudes dos irmãos mais velhos são capazes de revelar o caráter deles. Na letra *b*, de maneira eficaz, a questão sugere que o aluno identifique se o filho mais jovem era realmente um bobalhão, e, finalmente, a letra complementa essa ideia questionando se o desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior. Essas três perguntas são, portanto, fundamentais para que o leitor retome as ideias elaboradas ao longo da leitura e conclua-as, finalizando um sentido para aquele texto.

No início desta análise, evidenciamos que o título do texto não foi trabalhado antes de iniciar a leitura. A questão 7 reitera esse problema, pois só agora, ao final das atividades, é que o aluno é convidado a refletir sobre a relação do título e o contexto da história narrada. Acreditamos que seria positivo convidá-lo a essa reflexão antes de ler o texto e, ao final, ele poderia confirmar ou rejeitar as hipóteses que teriam sido elaboradas. O mesmo acontece na questão 8, referindo-se aos ensinamentos transmitidos pelo conto. Caso as características do gênero tivessem sido abordadas antes da leitura, ao final, as ideias construídas poderiam ser retomadas e os alunos teriam participado mais ativamente do processo da leitura.

Destarte, percebemos que as atividades sugerem, predominantemente, a identificação de informações da superfície do texto, proposta que vai de encontro ao que foi apresentado no pressuposto teórico do livro no qual o texto seria considerado por eles como um lugar de interação de sujeitos sociais. Todavia, a essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais (KOCH&ELIAS,2017). Trata-se de uma atividade que não é capaz de despertar no aluno a compreensão das diversas funções sociais da leitura.

Sem dúvida, houve um “entendimento enviesado” da proposta de Bakhtin, como afirma Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p.491):

o método sociológico preconizado por Bakhtin/Volochinov (1992) já entendia o estudo da língua partindo, primeiramente, do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois, estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes. Assim, postulava-se não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno. Com o entendimento de forma enviesada, enfocou-se apenas a leitura e a produção de textos ou o texto foi tomado como pretexto para o ensino gramatical.

As atividades propostas pelos livros didáticos ratificam a existência desse entendimento enviesado. A análise do material permite perceber que as questões, em sua maioria, utilizam o texto como pretexto, sugerindo apenas uma análise gramatical. Desse modo, consideramos que as atividades analisadas pressupõe uma concepção de leitura na qual a construção de sentido é entendida como um processo de extração, segundo Leffa (1999), típica de uma abordagem

ascendente, que estuda a leitura da perspectiva do texto. Leffa (1999) considera que essa abordagem não é tão forte quanto a interativa cujo foco não está isolado no texto ou no leitor, mas independente da focalização mantem-se a atenção nos outros aspectos, considerando a interação entre eles. Dentro de uma perspectiva sócio cognitivista, essa concepção de leitura interativa postulada pelo autor aponta para a importância de esquemas, já que a partir do texto o leitor acessa seu conhecimento estrutural de mundo, organizado na forma de esquemas. Ao considerar um trabalho com leitura pautado nessa concepção, as questões deveriam ser reformuladas ou complementadas, ampliando as possibilidades de resposta, de modo a promover o acesso a tais esquemas.

Percebe-se, então, que o material analisado, ainda que ofereça concepções explícitas de língua e linguagem, não apresenta uma relação coerente entre o que defende como concepção teórica e as atividades que propõe. Além disso, as propostas não se baseiam em um aprendizado situado, as perguntas não permitem a interação entre texto-leitor, nem entre professor-aluno, excluindo a possibilidade de que o aluno traga para o seu processo de aprendizado suas experiências pessoais.

6.2 ANÁLISE DO LIVRO COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL

O livro didático Singular & Plural está organizado em três cadernos: Caderno de Leitura e produção, Caderno de Práticas de literatura e Caderno de Estudos de língua e linguagem. Apesar dessa apresentação segmentada, há uma preocupação evidente no material em ressaltar que esses cadernos não devem ser trabalhados de forma linear, já que, para um ensino eficaz, é preciso um diálogo entre esses componentes. O manual do professor encontra-se ao final de cada volume e possui orientações diretas ao docente sobre o manuseio da obra, pressupostos teórico-metodológicos, leituras complementares e gabarito das atividades. Ao considerar as categorias de análise já definidas neste trabalho, optamos por analisar o manual do professor, considerando as leituras complementares oferecidas. Por considerar esse material de grande relevância para esta análise, o inserimos no anexo desta pesquisa. Após a investigação sobre os pressupostos teóricos, seguiremos analisando uma atividade de leitura do mesmo livro.

6.2..1 Pressupostos teórico-metodológicos

De início, cabe pontuar que a escolha por apresentar pressupostos teóricos ao professor já demonstra uma preocupação em oferecer uma base conceitual explícita que oriente o trabalho

com o material didático. Como afirmado anteriormente nesta pesquisa, apresentar um referencial teórico no material didático que oriente o trabalho do professor é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, posto que, reiterando o que já foi exposto neste trabalho, o livro didático tem, muitas vezes, assumido papel de destaque na prática pedagógica, o que representa um dos grandes problemas da educação atualmente.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a importância da atuação do professor ao utilizar essa ferramenta de modo que o discurso veiculado em manuais e parâmetros, criados para orientar o ensino de língua e que interferem diretamente na construção dos materiais didáticos, sejam de fato efetivos. Isso ocorre, visto que o processo de transição e/ou de didatização do texto é complexo e, mesmo após quase 20 anos de PCN, ainda não se consolidou, pois, como identificado nesta pesquisa, nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC apresentam clareza quanto à fundamentação sobre o ensino de língua centrado no texto, uma vez que trazem lacunas teóricas, contribuindo para a não consolidação dos postulados elencados.

A influência dos documentos oficiais na elaboração do livro didático Singular & Plural é evidente logo na apresentação do manual do professor. Há uma referência aos PCN, no capítulo intitulado Ensino e aprendizagem de língua materna, em que o livro assume o posicionamento de que concebe a prática pedagógica pautada na relação entre aluno - conhecimento - mediação do professor, visão baseada nas teorias de aprendizagem sociocontrutivistas, fundamentadas em Vygotsky, e em teorias enunciativo-discursivas sobre a língua e linguagem, com base em Bakhtin. Sob essa perspectiva, as autoras ressaltam que cabe ao professor, nas relações sociais de sua sala de aula, se apropriar do material idealizado por elas para transformar as sequências propostas em efetivas situações didáticas. Consideramos extremamente relevante essa colocação, de modo que ela salienta a responsabilidade conferida ao docente como mediador desse processo e reconhece a abrangência de usos do mesmo material em diferentes situações.

A partir disso, as autoras expõem de maneira explícita a concepção que embasa o material:

Sob a perspectiva das concepções de homem, conhecimento e linguagem aqui apresentadas, pensar ensino e a aprendizagem de língua materna é planejar situações didáticas em que os alunos façam uso da língua nas mais diferentes

situações comunicativas e analisem esses usos (que estão em constante modificação) visando à aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita que favoreçam a formação de um sujeito para os múltiplos letramentos. (Figueiredo et al.,2015,p.358)

Nesse ponto identificamos uma convergência ao que é proposto pela BNCC que sugere uma reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. Contudo, já mostramos, nesta pesquisa, que a Base Nacional Curricular não esclarece o conceito de multiletramentos. Já as autoras do livro Singular & Plural acrescentam em uma nota de rodapé que baseiam a concepção de múltiplos letramentos em ROJO (2009). Essa preocupação em deixar claro os fundamentos teóricos que constituem o material favorece que o docente atue de forma a possibilitar ao aluno situações em que fique claro o processo pelo qual vivencia sua formação cognitiva e social para que possa tomar decisões conscientes, cumprindo de fato um dos objetivos da educação: formar um cidadão crítico e consciente para agir e integrar-se à sociedade.

Sob esse viés, as autoras postulam que

cabe ao ensino de Língua Portuguesa possibilitar aos alunos que desenvolvam uma postura crítica diante dos fatos ,das interações e, portanto, dos textos para que o indivíduo possa ganhar autonomia ,valorizar sua própria cultura e pôr em prática o verdadeiro sentido de liberdade e democracia, valores tão caros à cidadania. (Figueiredo et al.,2015,p.359)

Os ideais apresentados são, portanto, fundamentais para a análise das atividades de leitura que faremos a seguir. Consideramos relevante ressaltar, também, que o livro apresenta como leitura complementar o texto de Geraldi (1997) sobre concepções de linguagem e ensino de português, o qual ratifica o embasamento do material na concepção de linguagem como uma forma de interação. Vale lembrar que as contribuições desse autor também foram utilizadas por nós para compor a fundamentação teórica dessa pesquisa.

Na seção de leituras complementares, o livro oferece ao professor um texto de Garcez(2004) sobre a qualidade da leitura, no qual há a seguinte definição do conceito de leitura

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro,à memória e à emoção.Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra.[..]Envolve especificamente

elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.(Garcez,2004)

O texto apresenta ,também, uma orientação sobre recursos para uma leitura mais produtiva. Nesse viés, acreditamos ser relevante para nossa pesquisa destacar que, ao entregar ao docente mais conhecimento acerca das estratégias e procedimentos de leitura, as autoras demonstram conferir grande preocupação em formar um leitor proficiente. Quanto aos procedimentos de leitura, o texto afirma que:

Os procedimentos de leitura podem variar de indivíduo para indivíduo e de objetivo para objetivo. [...] Mas, em todas as formas de leitura, muito do nosso conhecimento prévio é exigido para que haja uma compreensão mais exata do texto. (Garcez,2004)

Com isso, identificamos nesse livro uma maior cuidado em relação à formação do leitor. Verificaremos nas atividades a seguir se as atividades propostas condizem com as ideias apresentadas nos referenciais teóricos.

6.2.2 As atividades de leitura

Partindo da abordagem teórica apresentada pelas autoras, passaremos, neste momento, a verificar como esses conceitos são trabalhados nas atividades de leitura propostas pelo livro. As atividades foram retiradas do primeiro capítulo do Caderno Leitura e produção.

Inicialmente, há na seção *Converse com a turma*, uma atividade de pré-leitura que fornece considerações importantes ao leitor antes de apresentar o texto. No manual do professor as autoras do livro destacam que:

a seção *Converse com a turma*, costuma preceder os textos, trazendo questões que ajudam os alunos a levantar hipóteses ,bem como os conhecimentos prévios acerca do assunto e do gênero que será lido. Em alguns casos, aí também já se estabelece um objetivo específico para a leitura, seja checar as hipóteses levantadas, seja buscar determinada informação, etc. (Figueiredo et al.,2015,p.364)

Estabelecer essa organização confere uma coerência em relação ao que foi exposto nos pressupostos teóricos do livro ao conceber a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto e. Isso se dá, pois para tornar “essa interação o mais produtiva possível”, de acordo com Solé (1998), pode-se ensinar aos alunos estratégias a serem utilizadas antes da leitura, denominadas atividades pré-leitura. Essas atividades têm a finalidade de auxiliar o leitor na compreensão do texto que será lido e trabalhado em seguida, pois possibilitam a ativação de

esquemas. Além disso, elas podem despertar maior interesse e curiosidade sobre o texto que será lido.

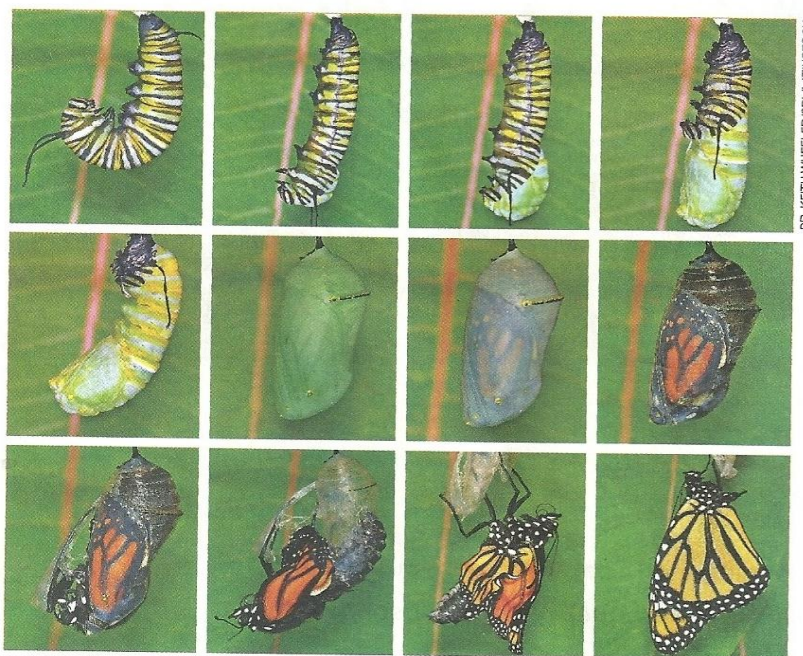
Figura 5

Converse com a turma



Nesta seção, você vai ler o trecho de um romance infanto-juvenil. Nele, uma garota de 11 anos, Ágata, conta as aventuras e as dificuldades vividas durante o tempo em que cursou o 6º ano. Ao final do romance, o leitor percebe como esses acontecimentos ajudaram-na a crescer e a ficar mais segura de si. Antes de começar a leitura, converse com seus colegas.

1. A certa altura do texto, Ágata fala de uma *metamorfose*. Observe atentamente as imagens e responda: você saberia explicar o que é metamorfose?



DR. KEITH WHEELER/SP/LATINSTOCK

Imagens da metamorfose de uma borboleta, 2010 (*monarca* – *Danaus plexippus*).

2. O trecho que você vai ler pertence ao livro *Perdendo perninhas*. Nele, Ágata conta como se sentiu no primeiro dia de aula.
 - a) Considerando que se trata de um livro para adolescentes, por que você imagina que a autora escolheu esse título?
 - b) Depois de ler o texto, verifique se sua resposta está coerente.
3. Como você se sentiu no seu primeiro dia de aula no 6º ano? Converse com seus colegas.
4. Leia o texto e verifique se seus sentimentos se assemelham aos de Ágata.

É válido pontuar que a escolha de trabalhar o trecho de um romance infanto-juvenil que trata sobre os desafios de ingressar no 6º ano logo no primeiro capítulo mostra-se bem adequada

ao contexto no qual o aluno está inserido, já que esse aluno, em idade próxima da personagem, também está vivendo esse momento de transição e acabou de ingressar no ensino fundamental II. Há, portanto, uma aproximação da história com a realidade do discente, o que pode facilitar a efetiva compreensão do texto.

Na primeira questão apresentada, pede-se ao aluno que observe a imagem e responda se ele sabe explicar o que é metamorfose. Embora não seja objeto desta análise, consideramos importante salientar que a formulação dessa pergunta pode produzir equívocos quanto ao que se espera como resposta do aluno, pois abre margem para que ele responda apenas sim ou não. Porém, entender o que é metamorfose é fundamental para a construção de sentido do texto, por isso, a pergunta poderia ser formulada da seguinte forma: “As imagens mostram a metamorfose de uma borboleta, ao analisá-las o que você imagina que significa a palavra metamorfose?”

A questão dois permite que o aluno formule hipóteses sobre a relação entre o título e o texto, mas, ao pedir que ele considere que o livro é para adolescentes, deixa claro que seu objetivo é direcionar o aluno ao tema proposto. A letra *b* dessa questão propõe a verificação da hipótese formulada após a leitura do texto. Já a terceira pergunta extrapola o texto e permite que o aluno traga suas experiências pessoais, proporcionando uma discussão sobre o assunto que será abordado. Ao propor, finalmente, a leitura do texto a questão de número quatro sugere que o leitor verifique se seus sentimentos são semelhantes ao da personagem principal.

Mesmo que apresente alguns equívocos, trata-se de uma boa atividade pré-leitura e cabe ao professor cumprir o seu papel de mediador, proporcionando a interação do leitor com o texto, permitindo-lhe várias possibilidades de leitura e mostrando-lhe estratégias que o auxiliem na construção de sentidos do texto posterior.

Figura 6

Feliz de quem tem cem perninhas

Não eram nem sete horas da manhã e eu já estava escondida atrás de uma banca de jornal, tremendo de frio. Eu tremia de frio porque Mirela, minha segunda melhor amiga, mandou eu tirar a blusa de lã e escondê-la no fundo da mochila. Aquela blusa de lã ia estragar tudo. Depois ela mandou eu puxar a camiseta do uniforme para fora da calça. Puxei a camiseta para fora.

— Cadê a Cíntia? — perguntou Mirela.

Figura 7

Cíntia era minha melhor amiga. Éramos em três: Cíntia, Mirela e eu. Enquanto falava comigo, Mirela mexia no meu cabelo. Parte da franja eu punha atrás da orelha direita. Sempre foi assim. Mirela não queria mais que minha orelha servisse de anteparo para a franja e a puxou para frente.

— Beeeeem melhor... — disse. — Então, cadê a Cíntia? Quero ver suas meias.

Eu não sabia de Cíntia. Ergui a calça. Meias brancas, lisas, normais.

Eu sabia pouca coisa nesse dia. Sabia que toda lagarta, em algum ponto de sua vida, vai passar por uma metamorfose. Ela deixa de ter dezenas de perninhas, ganha duas asas coloridas e se transforma numa linda borboleta. Mas nessa manhã eu não queria ser linda e sair voando por aí. Eu trocava duas lindas asas coloridas por dezenas de perninhas. É mais seguro. Nessa manhã fria eu deixava de ter controle sobre a minha forma. Como uma lagarta que chega ao ponto de metamorfose, eu sabia que era hora de me enfiar num casulo, me dissolver numa sopa de DNA e me reorganizar. Essa era minha situação. Com a única diferença que, no meu caso, não havia casulo onde eu pudesse me enfiar. Nesse primeiro dia de quinta série eu me sentia como uma sopa e o futuro era incerto.

— Vamos esperar mais cinco minutos e daí entramos.

O portão da escola já estava aberto e quando meu pai, minutos antes, me deixou ali, ele perguntou se não íamos entrar. Mirela respondeu por mim dizendo que sim, que já estávamos entrando. E meio que entramos. Mas assim que ele virou a esquina corremos para trás da banca de jornal, por causa da minha blusa de lã que ia estragar tudo.

Glossário

Casulo: espécie de casinha de seda ou outro material, construída pela larva de alguns insetos, dentro da qual acontece a metamorfose, ou seja, a transformação da larva em um animal adulto.

DNA: substância que existe no interior das células e que contém as informações hereditárias, ou seja, as características que são herdadas de geração em geração.



Figura 8

Leitura e produção

Em menos de cinco minutos eu estaria oficialmente no segundo ciclo e isto muda tudo na vida de uma pessoa. Eu teria muitas professoras, uma para cada matéria e nenhuma delas seria responsável pela nossa classe. Em menos de cinco minutos ninguém mais seria responsável por nós, pois em menos de cinco minutos seríamos responsáveis por nós mesmas. E nunca mais eu poderia acordar tarde e ligar a televisão. Agora, até o fim da minha vida, eu teria que acordar cedo, tomar banho, escovar os dentes e partir para minhas obrigações, com o céu ainda escuro. Era preciso tomar muito cuidado porque dentro de quatro minutos todas as pessoas na escola seriam mais velhas do que eu. As crianças estudavam à tarde. De manhã não havia criança na escola. As pessoas que estudavam de manhã eram livres. Elas viviam com seus pais, mas era diferente. Elas haviam adquirido independência de pensamento, tinham opiniões próprias e faziam abaixo-assinados. Mais três minutos e eu estaria no meio delas. E este seria apenas o primeiro de quatro anos de matérias difíceis, com provas de cinco páginas, em que minha nota seria um número, não mais uma letra. E os números, ao contrário das letras, não têm fim.

— Mais dois minutos — disse Mirela.

Mais dois minutos e eu entraria para a escola onde estudei a vida inteira. O mesmo prédio, as mesmas classes, as mesmas carteiras. E isso era o mais apavorante de tudo. Talvez, ao passar por aquele portão, um aluno do colegial atirasse Mirela e eu dentro do tanque de areia. Talvez jogassem futebol com alunas do nosso tamanho. A gente, sendo a bola.

— Pronto. Vamos — disse Mirela.

[...]

ÍNDIGO. *Perdendo perninhas*. São Paulo: Hedra, 2006. p. 9-12. (Fragmento).

Primeiras impressões



1. Em sua opinião, por que Mirela mandou Ágata tirar a blusa de lã, colocar a camiseta para fora da calça e deixar de prender a franja atrás da orelha?
2. Ágata obedeceu a Mirela? Você agiria da mesma forma?
3. Segundo Ágata, qual era a diferença entre as pessoas que estudam de manhã e as que estudam à tarde?
4. Ágata se parece com as pessoas que estudam de manhã? Por quê?
5. De acordo com Ágata, quais mudanças ocorreriam na sua vida daquele dia em diante, em relação:

Figura 9

- a) aos professores;
 - b) à rotina em casa;
 - c) aos outros alunos da escola.
6. Qual é a semelhança entre a metamorfose da lagarta e o que está acontecendo com Ágata?
 - Qual seria a relação entre a metamorfose e o título *Perdendo perninhas*?
 7. Ágata parece segura e tranquila ou insegura e preocupada com essas mudanças? Cite trechos que comprovem isso.
 8. Seus sentimentos são parecidos com os de Ágata em relação à mudança do 5º para o 6º ano? Que tipo de situação preocupou você?
 9. O que você acha que pode fazer para resolver suas preocupações?

O texto em construção

1. Copie no caderno adjetivos do texto que caracterizem a personagem Mirela. Antes leia o boxe.

Adjetivos são palavras que se ligam ao substantivo para atribuir-lhe uma qualidade, um estado ou outras características.

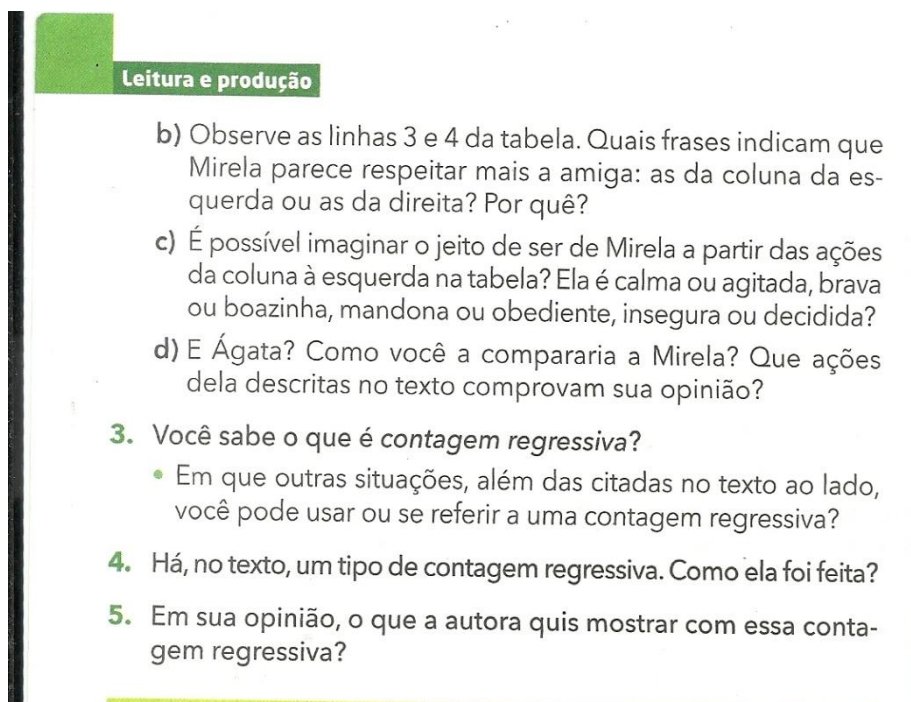
2. Observe a tabela a seguir. Do lado esquerdo, há trechos que descrevem ações de Mirela. Do lado direito, estão os mesmos trechos, porém com algumas palavras alteradas.

	Trechos do texto lido	Trechos com alterações
1	Mirela [...] mandou eu tirar a blusa de lã e escondê-la.	Mirela pediu/sugeriu que eu tirasse a blusa de lã e a escondesse.
2	[Mirela] mandou eu puxar a camiseta do uniforme para fora da calça.	Mirela pediu/sugeriu que eu puxasse a camiseta do uniforme para fora da calça.
3	Mirela não queria mais que minha orelha servisse de anteparo para a franja e a puxou para a frente.	Mirela aconselhou que minha orelha não servisse mais de anteparo para a franja e sugeriu que eu a puxasse para a frente.
4	Mirela respondeu por mim .	Mirela esperou que eu respondesse .

- a) Qual seria a diferença se, em vez de usar a forma verbal *mandou*, a autora tivesse escrito *pediu* ou *sugeriu*, como aparece nas linhas 1 e 2 da tabela?

Aprenda mais sobre adjetivos no Caderno de Estudos de língua e linguagem.

Figura 10



Leitura e produção

b) Observe as linhas 3 e 4 da tabela. Quais frases indicam que Mirela parece respeitar mais a amiga: as da coluna da esquerda ou as da direita? Por quê?

c) É possível imaginar o jeito de ser de Mirela a partir das ações da coluna à esquerda na tabela? Ela é calma ou agitada, brava ou boazinha, mandona ou obediente, insegura ou decidida?

d) E Ágata? Como você a compararia a Mirela? Que ações dela descritas no texto comprovam sua opinião?

3. Você sabe o que é *contagem regressiva*?

- Em que outras situações, além das citadas no texto ao lado, você pode usar ou se referir a uma contagem regressiva?

4. Há, no texto, um tipo de contagem regressiva. Como ela foi feita?

5. Em sua opinião, o que a autora quis mostrar com essa contagem regressiva?

As atividades de 1 a 9 fazem parte da seção *Primeiras impressões*, nela as autoras afirmam, por meio do manual do professor, que:

Traz um encadeamento de questões que se inicia com uma atividade de localização de informações; esta, por seu turno, ajuda os alunos a responder a outras questões que exigem capacidades de generalização ou de inferência, necessárias para a compreensão global do texto lido. Ali também é comum haver questões que abordam aspectos discursivos determinantes para a construção de sentidos do texto ou que ativam as capacidades de apreciação e réplica, [...] (Figueiredo et al., 2015, p.364)

De fato, as atividades condizem com a descrição feita pelas autoras, já que mesclam questões de localização de informações (5 e 7) e questões de aspecto discursivo (1,2,3,4,6,8,9) que permitem ao aluno elaborar uma resposta baseada nas informações do texto e no seu conhecimento prévio. Isso acontece logo na primeira questão na qual o aluno deve mostrar a sua opinião quanto à proposta de Mirela para o comportamento da Ágata.

A questão 6 retoma à imagem da metamorfose da lagarta apresentada na pré-leitura e a relaciona com as mudanças que estão acontecendo com Ágata. Essa referência é essencial para

que o aluno confirme ou rejeite as hipóteses que foram elaboradas naquele momento e construa o sentido do texto.

No número 7, a sugestão é que o aluno identifique os sentimentos apresentados pela protagonista. Entretanto, o enunciado da questão já nomeia essas sensações, oferecendo duas opções ,segura e tranquila / insegura e preocupada, o que impede que o leitor participe ativamente desse processo e utilize o seu próprio vocabulário para identificar a maneira como a personagem lida com as mudanças .

Já a oitava atividade dessa seção aproxima o aluno do texto, pois permite que ele também apresente seus sentimentos referentes ao momento pelo qual ele realmente acabou de vivenciar, a transição do 5º para o 6º ano. Essa aproximação garante que aluno interaja com o texto, contribuindo com a sua experiência pessoal. Ainda em relação às preocupações desse momento, a questão 9 sugere que o aluno soluções para resolver suas preocupações. Com essa construção, a questão pode não ser bem sucedida, haja vista que o discente pode ter respondido ao item anterior que não teve nenhuma preocupação. Nesse caso, sugerimos que o enunciado fosse construído da seguinte forma: “O que você acha que pode ser feito para resolver as possíveis preocupações de quem está passando por esse momento ?”

As próximas atividades fazem parte da seção *O texto em construção*. Segundo as autoras, essas questões exploram os conhecimentos linguísticos utilizados para a construção da textualidade e do discursivo de cada um dos gêneros analisados ou solicitados. Essa organização proposta por elas permite que haja um diálogo entre os componentes do ensino, nesse caso, estabelecendo uma ligação entre a leitura e a análise linguística. Todavia, percebemos que a primeira questão não corresponde ao que é descrito para a seção. Ela solicita ao aluno que copie os adjetivos do texto que caracterizem a personagem Mirela e, para isso, há um box com a definição de adjetivos. Esse trabalho com os adjetivos aparece de forma solta, sem um objetivo claro que o relacione com a discussão acerca do texto e com as outras atividades. Há ainda um equívoco quanto à formulação da questão, já que no texto não aparecem adjetivos referentes à personagem Mirela, o que existem são atitudes da personagem que podem ser atribuídas a sua personalidade. Assim, caberia ao aluno escolher adjetivos de acordo com as ideias que aparecem no texto sobre a personagem. Nesse caso, o discente poderia descrevê-la como dominadora , mandona , entre outros adjetivos que , em momento algum, apareceram no texto.

A atividade 2 traz uma tabela com trechos de ações da personagem Mirela e trechos com alterações nas formas verbais que representam essas ações. O objetivo da questão é, claramente, destacar o comportamento autoritário da personagem Mirela em relação ao da protagonista Ágata. Nesse viés, as letras *a*, *b* e *c* conduzem ao reconhecimento dessa característica da personagem, porém a letra *c* priva o aluno de contribuir com a construção dessa ideia utilizando seu próprio vocabulário, haja vista que o enunciado já oferece as opções de adjetivos a serem escolhidos. As últimas questões trabalham de modo produtivo com a ideia de contagem regressiva, fazendo com que o leitor resgate esse conhecimento prévio e o relacione com o sentimento de ansiedade demonstrado pela personagem.

Destarte, as atividades de leitura desse livro didático, em sua maioria, condizem com as orientações expostas nos pressupostos teóricos. Exemplo disso são as atividades de formulação e verificação de hipóteses, bastante presentes nesse material, que vão ao encontro das orientações dos PCN. As propostas dessa obra reiteram a existência de inúmeras lacunas referentes ao ensino de língua no Brasil, mas evidenciam, também, que é possível a criação de materiais didáticos que ofereçam atividades mais produtivas e um suporte teórico mais claro ao docente.

7 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

Apresentamos nesta seção uma proposta de unidade didática com uma abordagem simples e adequada a alunos de 6º ano do Ensino Fundamental que visa a construir junto com o aluno, por meio de atividades de leitura, os conceitos de língua e linguagem. Consideramos que esta proposta pode ser utilizada como um capítulo de introdução para que o aluno tenha conhecimento do que irá estudar ao longo do ano.

Unidade 1

Você já percebeu que, em quase todas as situações do seu dia a dia, a língua –falada ou escrita - está presente? Afinal, o que é a língua? Será que língua e linguagem são a mesma coisa? Vamos juntos, nesta unidade, descobrir mais sobre esses conceitos!

Observe a seguinte imagem:



- I. Ao analisar os movimentos das pessoas que aparecem na imagem, suas roupas e o ambiente em que elas estão, o que essa imagem parece registrar?
- II. Você já participou de algum momento como esse? Caso tenha participado, que emoções você sentiu?
- III. Você acha que quem elaborou a situação registrada nessa imagem estava querendo transmitir alguma mensagem? Por quê?
- IV. Você acha que é possível transmitir significados e comunicar coisas sem utilizar as palavras? Dê exemplos de situações que comprovem sua resposta.
- V. Você acredita que essa é uma forma de linguagem? Por quê?

Apesar de representarem situações muito diferentes, a imagem que acabamos de ver tem algo em comum com a tirinha da turma da Mônica que veremos a seguir. Observe-a e responda:

Como você pôde perceber, nos dois textos, apesar de não haver palavras, houve comunicação, ou seja, foi possível uma troca de mensagens entre os participantes desse processo, que são chamados de **interlocutores**. Assim, podemos dizer que os dois textos são exemplos de uso da linguagem, pois a **linguagem** é a utilização de um sistema de signos para a interação entre as pessoas.



- 1- No segundo quadrinho o que Cascão está fazendo? Quais elementos da tirinha permitiram que você percebesse isso?
- 2- Ao observar o terceiro quadrinho, o que você pensou que o Cebolinha iria fazer? Como você chegou a essa conclusão?
- 3- O último quadrinho confirmou o que você estava esperando como atitude do Cebolinha? Por quê?
- 4- Como você viu, nessa tirinha não há nenhuma palavra escrita, mesmo assim você conseguiu entender a história. Por quê?
- 5- Em que outras situações do seu cotidiano você observa que mesmo sem palavras escritas ou faladas- é possível entender a mensagem? Explique, incluindo exemplos que comprovem sua resposta.

Agora , em relação a forma como a imagem e a tirinha transmitem a mensagem, o que você observa que elas apresentam em comum?

As imagens a seguir representam diferentes tipos de linguagem. Observe- as e responda:

A-Escrita



B- Dança



- a) Qual é o sistema de signos utilizado em cada uma delas? Ou seja, que recursos podemos usar para compor cada uma delas?
- b) Que outros exemplos de linguagem você conhece?

Conceituando...

A **linguagem verbal**, apresentada na imagem A, é aquela que utiliza as palavras. O sistema de signos que a compõe são os sons, na fala, e as letras, na escrita, que se juntam e formam as palavras.

A **linguagem não verbal**, apresentada na imagem B, utiliza como sistema de signos o movimento, as expressões faciais, os gestos, entre outros.

Você viu no boxe anterior que a fala e a escrita fazem parte da linguagem verbal e, para realizar essas atividades, precisamos de uma língua. A língua é um sistema de signos formado por palavras que se combinam de acordo com determinadas regras. Por meio da língua, podemos reconhecer o mundo, nomear as coisas e interagir com as pessoas.

Você conhece outras línguas? Imagine que você está em um país que utiliza uma língua que você não conhece. Que tipos de problema você enfrentaria? O que você poderia fazer para conseguir se comunicar?

Agora vamos ler o trecho de um conto em que um menino chamado Marcelo questiona o nome de várias coisas. O título dessa história é Marcelo, marmelo, martelo.

- *O que você espera de um texto com esse título?*
- *Você sabe o que é um marmelo?*
- *Que relação há entre as palavras desse título?*

Vamos à leitura...

Marcelo, marmelo, martelo

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- Por que é que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

- Papai, por que é que mesa chama mesa?
- Ah, Marcelo, vem do latim.
- Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
- Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
- E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?
- Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

Daí a alguns dias, Marcelo estava jogando futebol com o pai:

- Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?
- Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?

- Lembra, sim, mas... e bolo?
— Bolo também é redondo, não é?
— Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado... O pai de Marcelo ficou atrapalhado.

E Marcelo continuou pensando: "Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim".

- 1) No último boxe, você aprendeu que com a língua podemos nomear as coisas, mas Marcelo, personagem do texto acima, não está muito satisfeito com o nome de algumas delas. Por quê ?
- 2) Você também já pensou sobre isso? Que situações fizeram você refletir sobre isso? Conte para a turma as suas ideias.
- 3) O que Marcelo fez para corrigir essa situação que ele considera um defeito da língua? Justifique sua resposta, incluindo um trecho do texto.
- 4) Marcelo propõe a troca da palavra cadeira por “sentador”. Na sua opinião, o que ele considerou para fazer essa troca? Que outras palavras da nossa língua, em relação ao significado, têm aspecto em comum com a palavra “sentador”?
- 5) O pai do Marcelo tenta explicar a origem da palavra “bola”, mas se atrapalha quando o filho pergunta sobre a palavra “bolo”. Você concorda com a explicação do pai ? Por quê?
- 6) Ao final do texto, o menino afirma que, dali em diante, só vai falar assim. O que poderá acontecer se ele realmente tomar essa atitude? Por quê?

Para finalizar...

Ao refletir sobre a língua, podemos perceber que nem sempre há uma relação entre o nome das coisas e as suas características. Além disso, ela nos permite reconhecer as coisas que existem, dizer como as vemos ou sentimos e criar outras novas

Professor, nesse momento, peça que a turma discuta sobre a questão abaixo e juntos elaborem uma resposta que sintetize as ideias abordadas nesta unidade.

Agora que você possui mais informações sobre o assunto tratado nesta unidade, defina:

Para você, o que é língua?

8 RELATO DA AUTORA

Ao iniciar a pesquisa, percebemos que seria importante relacionar o que identificamos nas análises à vivência em sala de aula. Inserida em um ambiente rural do interior do Rio de Janeiro, a Escola Municipalizada Itatiquara, local onde leciono há três anos, representa a realidade de muitas instituições de ensino brasileiras. As dificuldades encontradas para realizar um bom trabalho são inúmeras, falta de material didático, problemas de infraestrutura e pouquíssimos recursos tecnológicos. Apesar de tantos obstáculos, os docentes buscam, diariamente, oferecer um ensino de qualidade, adaptando suas aulas para adequar-se à realidade do aluno. Ao longo desses anos trabalhando nessa escola o único suporte disponível para trabalhar um texto sempre foi o livro didático, pois a escola não dispõe de biblioteca e não há recursos para reproduzir cópias. A partir disso, percebi que, assim como na minha escola, em muitas outras o livro é fundamental para a prática pedagógica, por isso, julguei importante analisá-lo.

Nessa perspectiva, percebo que as orientações dos documentos oficiais e diversas atividades propostas pelos livros negligenciam a existência de realidades distintas que não permitem seguir um modelo único de ensino. Assim, a BNCC, por exemplo, ao propor o multiletramento baseado nos novos gêneros oriundos das inovações tecnológicas exclui o meu aluno do interior que ainda não tem acesso a esses recursos e, portanto, não está inserido nesse contexto. É indispensável, então, que haja uma flexibilização de conteúdos, buscando uma educação mais inclusiva.

Assim, proposta de unidade didática feita neste trabalho busca contemplar as abordagens conceituais analisadas nesta pesquisa em um formato acessível para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. A atividade não foi aplicada ainda, por isso a pesquisa não apresenta os resultados obtidos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como identificamos anteriormente, as abordagens e as perspectivas conceituais se modificam a cada período. Entretanto, os problemas relativos ao ensino da língua permanecem relevantes e, por isso, buscar caminhos que permitam uma mudança nesse cenário é fundamental. Nesse aspecto, percebemos que as orientações oficiais são mecanismos eficientes para garantir o desenvolvimento de um ensino democrático e de fato produtivo. Diante disso, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Base Nacional Comum Curricular trouxeram contribuições para o ensino da língua materna e fomentaram reflexões acerca do trabalho que tem sido desenvolvido. Além disso, os materiais didáticos se apresentam como aliados importantes, já que são ferramentas disponíveis para grande parte dos docentes, porém ficou evidente que, mesmo com os avanços nos estudos linguísticos, as atividades propostas nos livros apresentam grandes contradições quanto à concepção de linguagem adotada.

Ao considerarmos que a língua é um organismo vivo, limitá-la a mecanismos fechados e redutíveis de suas potencialidades trata-se de um retrocesso, visto que todo sujeito é historicamente constituído e, por mais previsível que possa parecer, não está fadado a seguir sempre o mesmo caminho. Assim, há muitas lacunas a serem preenchidas e/ou descobertas. Ao mesmo tempo em que se faz uso da língua com tanta maestria e simplicidade, depara-se, em seu ensino, com situações herméticas. Diante disso, muitos estudos são realizados na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, e é preciso que o professor esteja consciente das mudanças proporcionadas pelos estudos linguísticos para que seja capaz de identificar as concepções de linguagem abordadas nos livros didáticos que utiliza em sala e, ainda, possuir autonomia de escolher o conceito que adotará em sua prática docente. Com isso, suas ações de ensino e aprendizagem serão mais coerentes e, certamente, alcançarão melhores resultados.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BANDEIRA, A.A.S. *Desenvolvimento metalinguístico através da identificação das informações principais e secundárias do texto e do levantamento de especulações em atividades de leitura*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal* (trad. Paulo Bezerra). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOTELHO, Patricia Ferreira. *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6 – 9.ed.reform.-São Paulo: Saraiva, 2015.
- FUZA, A.F; OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R.J. *Concepções de linguagem e o ensino de leitura em língua materna*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.
- GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERHARDT, A.F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- GERHARDT, A.F.L.M; BOTELHO, P.F; AMANTES, A.M. *Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de Língua Portuguesa*. *RBLA*, Belo Horizonte, v.15, n.1, p.180-208, 2015.

FIGUEIREDO, L. de et al. *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes: São Paulo, 1985.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed, 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. (Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>).

MARCUSCHI, L.A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de leitura?* Em Aberto, Brasília, Ano 16, 63-82, 1996.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas Formas de Construção de sentidos*. Cortez Editora, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R.H.R. *Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica*. In: *Por uma linguística aplicada INdisciplinar* – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SALOMÃO, M.M.L. *A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem*. Revista Veredas: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v.3 – n.1, p.61 a 79, 1998.

SANTOS, Carmi Ferraz. *O ensino da leitura e a formação em serviço do professor*. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Colcha de retalhos*. In: *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TOMASELLO, M. *Origens culturais de aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. ***Planejamento da educação: um levantamento mundial de problemas e perspectivas***. Tradução - Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. 2ª edição. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, p.137, 1976.

VARGAS, D. S. *O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2012.

Pressupostos teórico-metodológicos

1 Ensino e aprendizagem de língua materna

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN)*, pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis:

- o aluno;
- os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem;
- a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. [ênfases adicionadas] (BRASIL/MEC/SEB, 1998: 22)

Mais do que se articularem, os elementos dessa tríade **aluno – conhecimento – mediação do professor** dialogam e se confrontam num movimento contínuo. Para compreendermos melhor essas relações é necessário entendermos a **natureza do homem, do conhecimento e da linguagem**. Especialmente nos últimos vinte anos, as teorias de aprendizagem de cunho socioconstrutivista – baseadas nos estudos de Vygotsky – e as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem – que têm em Bakhtin o seu precursor – vêm nos ajudando nessa tarefa.

Tanto as teorias de aprendizagem socioconstrutivistas quanto as de linguagem enunciativo-discursivas têm como pano de fundo a concepção de **homem como um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem**.

Para Vygotsky (1992), se somos sujeitos que nos construímos nas relações com os outros, é no tempo e no espaço em que essas relações acontecem que apreendemos e produzimos conhecimento, que desenvolvemos a nossa consciência como sujeitos. O **conhecimento**, portanto, é também um **produto** dessas relações. Como reitera Cavalcanti (2005: 189),

... o conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (Pino, 2001). Essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos, estes últimos particularmente destacados por Vygotsky. A atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento.

A construção do conhecimento que acontece nas relações sociais só é possível porque mediada por meios técnicos e semióticos – também criados socialmente –, que são os signos, constituídos como **linguagem**:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL/MEC/SEB, 1998: 22)

Se a nossa consciência se constitui nas relações sociais, por meio da linguagem, a **apropriação** de todo e qualquer conhecimento se dá **de fora para dentro**, sendo resultado de um processo de **internalização** que é longo e tem início no momento em que tomamos contato com o novo conhecimento, na relação com o outro: a apreensão do conhecimento surge e se constitui na tensão, no conflito entre o que vem do outro e o que está no pensamento

daquele que irá apreendê-lo. Em outras palavras, essa apreensão não se dá de forma passiva, automática, transmissiva, mas de modo conflituoso, como resultado de um processo de reconstrução interna, de transformação, em que cada um de nós imprime sua marca ao que recebe de fora. Esse processo de **internalização** – que resulta na aprendizagem do novo conhecimento – é o que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas.¹

Assim sendo, se o conhecimento se constrói nas relações sociais, os alunos, como *sujeitos da ação de aprender, que agem com e sobre o objeto de conhecimento*, o fazem nas trocas verbais, nas interações de sala de aula, seja com seus pares, seja com seu professor, seja, ainda, com os diferentes textos dos diferentes autores que leem. Portanto, é a qualidade dessas trocas verbais em sala de aula que possibilitará aos alunos a aprendizagem de novos conhecimentos.

Desse modo, ao professor, como *sujeito da ação de ensinar*, cabe planejar como se darão essas trocas. Para tanto é necessário que, de um lado, ele tenha o domínio do conhecimento sobre o objeto de ensino – no nosso caso, os saberes da língua portuguesa – e, de outro, o conhecimento didático que lhe possibilitará planejar a transposição desses saberes, traduzida em situações didáticas que favoreçam aos alunos o contato com os novos conhecimentos, de modo a antecipar as situações de conflito e preparar-se para mediá-las, visando à potencialização da aprendizagem.

A perspectiva da qual deve partir o professor de língua materna para ensinar os *conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem* leva-nos a falar um pouco mais sobre a concepção de linguagem como produto e forma de interação verbal.

Para Bakhtin (1953), a linguagem, como produto das relações sociais e como forma de interação, só existe e se realiza nessas relações, na interação entre, no mínimo, duas consciências (os **interlocutores** da situação), e seu uso está sempre orientado no sentido de um querer dizer do locutor (**intencionalidade**), em uma determinada situação social concreta de comunicação (**situação enunciativa**). Quer dizer, ao nos comunicarmos com o outro, o fazemos em situações específicas e produzimos os nossos textos (**enunciados**) atribuindo às palavras sentidos muito próprios, em função das intenções do nosso dizer. Portanto, cada enunciado produzido (o texto oral ou escrito), em certo contexto, leva o *acento do locutor* (suas apreciações valorativas sobre o que está sendo objeto da conversa/do diálogo). Por isso diz-se que um enunciado é sempre único, não se repete.

É a isso que Bakhtin/Volochinov (1929: 95) se referem quando afirmam que *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial* resultante da orientação que lhe foi conferida por um contexto e uma situação precisos.

Para Bakhtin (1953), os enunciados se realizam na forma de *gêneros do discurso* – formas de **uso** da língua –, surgidos no âmbito das diversas esferas de atividade humana (literária, jornalística, artística, do trabalho, etc.), e, por isso, constituídos sócio-historicamente.

Sob a perspectiva das concepções de **homem, conhecimento e linguagem** aqui apresentadas, pensar o ensino e a aprendizagem de língua materna é planejar situações didáticas em que os alunos façam **uso** da língua nas mais diferentes situações comunicativas e analisem esses **usos** (que estão em constante modificação) visando à aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita que favoreçam a formação de um sujeito para os múltiplos letramentos.²

1 Ao conceito de aprendizagem podemos associar o de ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento –, elaborado por Vygotsky para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental. O autor assim a define: “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984: 97). No texto sugerido para leitura complementar, você encontrará mais sobre o assunto.

2 Esse conceito será abordado ao longo da apresentação dos pressupostos da obra ao tratarmos do trabalho com os componentes de ensino: leitura, produção, conhecimentos linguísticos e literatura. Para aprofundamento, conferir ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

É essa a dinâmica das relações dos elementos que compõem a tríade **aluno – conhecimento – mediação do professor** no ensino da língua portuguesa. E é considerando essa dinâmica que esta coleção se coloca como um material de apoio a você, professor. O conjunto de atividades, pensadas na sequência aqui proposta em cada um dos três cadernos que compõem cada volume da coleção – Leitura e Produção, Prática Literária e Estudos de Língua e Linguagem –, é resultado de um recorte dos conhecimentos da língua que leva em conta tanto os conhecimentos que se espera que os alunos construam ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental quanto o modo como os sujeitos aprendem.

Você observará, ao longo dos capítulos, unidades e cadernos, que há diversidade de tipos de atividades e proposição de modos de organização da turma que favorecem a interação entre alunos, em pequenos grupos ou no coletivo, e entre alunos ou aluno e professor; verá sugestões de distribuição das atividades para serem realizadas em sala de aula ou fora dela, como lição de casa; verá momentos em que o foco são os conhecimentos que os alunos têm construídos e que, posteriormente, serão confrontados com os novos conhecimentos tomados como objeto de ensino e aprendizagem; verá, ainda, momentos em que o registro escrito será fundamental e outros em que o que mais importa é a troca, a discussão oral.

Nosso propósito é apresentar a você o resultado da transposição didática dos saberes relevantes da disciplina, realizada por nós, autoras. Entretanto, será você, nas relações sociais de sua sala de aula, a se apropriar deste material para transformar as sequências propostas em efetivas **situações didáticas**, no momento em que promover o trabalho com elas, na interação com os alunos, de acordo com o modo como planejar usá-las.

■ Texto 2

Concepções de linguagem e ensino de português⁵

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Mikhail Bakhtin

O baixo nível de utilização da língua

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc.

Apesar do ranço de muitas dessas afirmações e dos equívocos de algumas explicações, é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.

Reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino. Sabemos e vivemos as condições de trabalho do professor, especialmente do professor de primeiro e segundo graus. Mais ainda, sabemos que a educação “tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a ‘lógica’ do sistema poderia explicar” (Melio, 1979).

Aceitamos, com a mesma autora citada, a “premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais”. Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola.

Nesse sentido, as questões aqui levantadas procuram fugir tanto da receita quanto da denúncia, buscando construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos resultantes da complexidade do tema: ensino da língua materna.

Uma questão prévia: a opção política e a sala de aula

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolva uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

⁵ Este texto retoma e desenvolve ideias expostas em “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, *Cadernos da Fidene*, 18, 1981. As mesmas ideias foram também publicadas em “Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa”, na revista *Ande*, 4, 1982.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. Atenho-me, aqui, a considerar a questão da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.

Concepções de linguagem

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos:

- a gramática tradicional;
- o estruturalismo e o transformacionalismo;
- a linguística da enunciação.

A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

A interação linguística

A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. Tomo um exemplo.

Dado que alguém (Pedro) dirija a outro (José) uma pergunta como: Você foi ao cinema ontem?, tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José, só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo “o que você tem a ver com isso?”). No primeiro caso diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

A democratização da escola

Tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas. Refiro-me ao problema, enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades, quer sociais, quer regionais. Afinal – dadas as diferenças dialetais e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas –, como agir no ensino?

Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com o sistema escolar, em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo, pode ser buscado no fato de que a escola hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população.

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc.

Entretanto, uma “variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Essa afirmação é válida, evidentemente, em termos internos quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos externos pelo prestígio das línguas no plano internacional” (Gnerre, 1978).

A transformação de uma variedade linguística em variedade “cultas” ou “padrão” está associada a vários fatores, entre os quais Gnerre aponta:

- a associação dessa variedade à modalidade escrita;
- a associação dessa variedade à tradição gramatical;
- a dicionarização dos signos dessa variedade;
- a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de língua portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade linguística considerada “padrão” é evidente. Sabendo-se que tais diferenças são reveladoras de outras diferenças e sabendo-se que a “língua padrão” resulta de uma imposição social que desclassifica os demais dialetos, qual a postura a ser adotada pelo professor?

Dominar que forma de falar?

Parece-me que simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas linguisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino, é desconhecer

que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (Gnerre, 1978).

Como aponta Magda Soares (1983), "de um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade linguística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicação, quanto a variedade linguística socialmente privilegiada. Nesse caso, a escola deveria assumir a variedade linguística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade linguística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais".

Mais próximo à segunda posição, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio.

Não estou afirmando que por meio das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio "quem não se comunica se trumbica" não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este "se trumbicar" não se deve apenas à sua linguagem!

Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos.

Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino.

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear cadernos de anotações de aluno de quinta série. O "pobre menino" anotara que, para Saussure, a língua é um conjunto estruturado de signos linguísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui), estudar uma língua era estabelecer "regras profundas" da competência dos falantes...

Exemplo menos caótico, mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais frequente, são páginas e páginas de conjugações verbais em todos os tempos e modos, sem que o aluno nem sequer suspeite o que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito.

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos.

Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre esses dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um sobre o outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística – eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!

Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.

Gostaria de encerrar essas breves considerações sobre concepção de linguagem, variedades linguísticas e ensino de língua/ensino de metalinguagem, reafirmando que a reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

O ENSINO DA LÍNGUA

Nossa concepção sobre o ensino de gramática no ensino fundamental do 6º ao 9º ano é expressa no texto a seguir, produzido por um dos autores desta coleção.

GRAMÁTICA: INTERAÇÃO, TEXTO E REFLEXÃO — UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO¹

Nos últimos trinta anos, desde a introdução oficial da linguística nos cursos de Letras do país e o reconhecimento dessa disciplina como ciência, nenhum professor de Língua Portuguesa passou incólume pelo mal-estar criado pelo hiato existente entre a prática de ensino de língua materna nas escolas e as pesquisas linguísticas no âmbito acadêmico.

De lá para cá, enquanto se sucediam os modelos teóricos e as linhas de pesquisa — que vão da linguística estrutural à análise do discurso, passando pelo gerativismo, pela linguística textual e pela análise da conversação, entre outros —, os professores dos ensinos fundamental e médio continuavam a lidar, diariamente, com problemas ainda não resolvidos desde o apogeu estruturalista nos anos 1970, tais como: O que ensinar nas aulas de língua, como e para quê?

Enquanto o professor da 1ª série do ensino médio (para concretizar num exemplo) pensa hoje na melhor estratégia para desenvolver as “funções da linguagem” — conteúdo que se tornou obrigatório nos manuais didáticos e nos programas vestibulares de algumas universidades brasileiras —, o meio acadêmico há muito substituiu termos como *emissor/receptor*, do modelo de comunicação de Jakobson, por outros como *locutor/locutário* ou por *enunciador/enunciatário*.

Evidentemente, esse desfile de novos conceitos e terminologias que circulam não é gratuito, pois marcam importantes diferenças teóricas existentes, nem sempre quanto ao objeto, mas quase sempre quanto ao modo como o objeto é concebido por determinada linha de pesquisa.

O professor dos ensinos fundamental e médio, quando tem contato com as inovações teóricas difundidas no universo acadêmico, sente-se impossibilitado de fazer mudanças significativas na forma de ensinar a língua. Primeiramente porque não se trata de fazer uma simples substituição de um modelo gramatical (no caso, o construído pela tradição normativa) por outro, mais moderno e supostamente mais eficiente. Em segundo lugar, porque talvez não sinta no novo modelo adequação, consistência ou amplitu-

de suficientes para torná-lo o centro das aulas de língua na esfera escolar. Por quantos anos esse modelo seria válido, até que outro, mais moderno e eficiente, o substituisse?

Alguns renomados estudiosos da língua, como Rodolfo Ilari² e Maria Helena Moura Neves³, entre outros, 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. Contudo, apesar da pertinência e da importância dessas contribuições, elas, quando reunidas, são insuficientes para que o professor dos ensinos fundamental e médio possa, a partir delas, organizar um programa de língua portuguesa.

Desse modo, apesar de todas as falhas nos conceitos e na terminologia da gramática normativa, como bem demonstrou o professor Mário Perini⁴, apoiar-se no modelo gramatical construído pela tradição acabou se tornando, para muitos, uma espécie de porto seguro, mesmo que seja para, a partir desse ponto, exercer a crítica ao próprio modelo.

Assim, quando a escola conta, em seus quadros, com professores interessados numa renovação de ensino de língua, a novidade quase sempre incide sobre um ou outro conteúdo, da morfologia ou da sintaxe, que passa a ser tratado do ponto de vista da semântica, da pragmática, da linguística textual ou da análise do discurso. Os demais, pelo fato de ainda não terem sido objetos de investigação, acabam sendo tratados de modo convencional.

Entre as mudanças que as discussões linguístico-discursivas suscitaram no âmbito escolar, reforçadas pela proposta dos PCN de um ensino de língua contextualizado, talvez a mais significativa seja a questão da gramática no texto (também denominada, inadequadamente, por alguns *gramática do texto* ou *gramática textual*), que se transformou numa verdadeira obsessão entre os professores de Língua Portuguesa a partir de meados da década de 1990.

A gramática no texto

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.

1. Texto apresentado por um dos autores desta coleção no 8º Congresso de Língua Portuguesa, na PUC de São Paulo, em 2000, e publicado em *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*, organizado por Neusa Barbosa Bastos (São Paulo: IP-PUC/Educ, 2002).

2. Ver, a propósito, *A linguística e o ensino de língua portuguesa*.

3. Ver, a propósito, *Gramática na escola*.

4. Entre outras de suas obras, ver, a propósito, *Gramática descritiva do português*.

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.

Nesse tipo de prática metalinguística, dificilmente se consideram a leitura e a interpretação efetiva do texto atividades necessárias aos estudos gramaticais. Em outros termos, na organização dos trabalhos da disciplina Língua Portuguesa, existe a hora da leitura e da interpretação textual e existe a hora do estudo da gramática, que se faz contextualizado, em textos, embora estes não sejam tomados como unidades de sentido ou como objetos de ensino.

Tomemos como exemplo este conhecido poema de Carlos Drummond de Andrade:

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.

(*Reunido*. 10. ed. Rio de Janeiro:
José Olympio, 1980. p. 17.)

A concepção que tem tomado o texto como pretexto para a abordagem da língua certamente se contentaria em aproveitar o poema para fazer um levantamento dos artigos empregados (quatro ocorrências) e classificá-los à luz da tradição gramatical (três ocorrências do artigo indefinido *um* e uma ocorrência do definido *as*). A chamada contextualização, nesse caso, é compreendida apenas como o suporte contextual em que os artigos foram empregados, sem que se estabeleça qualquer tipo de relação entre as indicações de sentido feitas pelos artigos e o sentido geral do texto.

Na verdade, esse tipo de abordagem gramatical não passa de uma roupagem diferente de uma velha prática escolar, conhecida como gramática da frase. Se antes se analisavam os termos dentro dos limites da frase, hoje não é diferente quando a frase ainda é o limite dos termos, uma vez que não se consegue estabelecer nexos semânticos entre os termos, a frase e o texto como um todo.

Provavelmente, quando Carlos Drummond de Andrade escreveu “Cidadezinha qualquer”, não estava preocupado com o emprego de artigos e muito menos com a classificação destes; talvez nem tivesse percebido que fizera uso dessa classe gramatical. Contudo, algo certamente lhe interessava muito: a construção do sentido ou dos sentidos do texto. E, para obter os sentidos pretendidos, valeu-se dos recursos de que dispõe a língua, entre os quais o emprego ou a ausência de artigos.

O certo é que o poema não teria os sentidos que tem não fosse o emprego dos artigos da forma como foram utilizados. Se, por exemplo, em lugar de “Um homem vai devagar”, tivéssemos “O homem vai devagar”, o sentido do poema seria completamente modificado.

Aos estudos de língua interessam justamente esses aspectos. Em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomados até então como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos.

Evidentemente, nem todo texto serve para qualquer fim. A presença reiterada ou mesmo a ausência de determinados recursos linguísticos devem ser os critérios básicos de escolha de textos para tratar desses mesmos recursos.

Os textos podem ser lidos de muitas formas e por diferentes prismas. Pode-se adentrar um texto por seus aspectos formais, tais como tipo de verso, rimas, pelo léxico, por sua camada fônica, pela pontuação, pela sintaxe, por recorrências de diferentes naturezas, pelos paralelismos, pelas imagens, pelos motivos ou pelo tema, pela situação de produção, etc. Quando nos propomos a estudar gramática no texto, supõe-se que pretendemos ler o texto pela perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção.

Como exemplo, passemos a ler “Cidadezinha qualquer” do ponto de vista do emprego dos artigos.

Na primeira estrofe do poema não há ocorrência de artigos; na segunda estrofe, há três ocorrências do artigo indefinido *um*; na última estrofe, apenas a ocorrência do artigo definido *as*.

A ausência de artigos na primeira estrofe do poema resulta numa generalização dos substantivos empregados: casas, bananeiras, mulheres, laranjeiras, pomar, amor e cantar (substantivado). É como se, num movimento rápido de uma câmera cinematográfica, se apreendesse uma visão global e dinâmica de uma “cidadezinha qualquer” do interior, mineira ou de qualquer outro Estado do país, onde elementos humanos se fun-

dem à paisagem natural. Nessa visão panorâmica, não há espaço para artigos e adjetivos; é a coisa concreta que aflora na paisagem.

A falta de pontuação, principalmente no último verso, acentua o dinamismo da cena (e não do objeto), como que compondo um painel constituído por *flashes* de uma pequena e pacata cidade de interior. A paisagem naturalizada, somada ao aspecto humano, que com ela se funde, confere ao poema algo de eterno, de mítico e estático.

Na segunda estrofe, os três versos que a compõem apresentam a mesma estrutura sintática e quase a mesma escolha lexical. Com variações apenas nos substantivos — homem, cachorro e burro —, nos três casos é sempre o indefinido *um* o determinante desses substantivos.

Vê-se, agora, um movimento diferente da câmera, que seleciona alguns dos elementos da paisagem e focaliza-os. Não há ainda individualização desses elementos, mas eles introduzem movimento na cena imóvel. São apenas um homem, um cachorro e um burro quaisquer, como tantos outros que circulam pelas cidades interioranas. Nada sabemos sobre eles, nenhum atributo (adjetivo ou expressão adjetiva) modifica sua essência. São seres comuns, indefinidos, anônimos. O que ressalta em seus gestos é apenas o lento movimento de ir. A estrutura paralelística desses versos, seja na organização sintática, seja na escolha lexical, reitera a ideia de lentidão de movimentos, de ações cotidianamente repetidas. Nada de novo ocorre na paisagem.

A terceira estrofe inicia-se por um novo emprego da palavra *devagar*, agora em posição inicial do verso. Embora haja reiteração da ideia da morosidade das coisas, a inversão do advérbio, seguida das reticências, é suficiente para indicar uma quebra em relação à sequência anterior e prenunciar o desfecho do poema.

Pode-se dizer que a câmera chegou ao seu movimento final. Como se se valesse do recurso *zoom*, o foco foi aos poucos se fechando, partindo de uma visão panorâmica da paisagem para repousar agora no particular, nas *janelas*, único substantivo do poema acompanhado de artigo definido.

Em contraposição à imprecisão de *homem*, *cachorro* e *burro* (elementos diluídos na paisagem), conferida pelo emprego do artigo indefinido *um*, o emprego do artigo definido *as* confere precisão e reconhecimento às *janelas*. Não são quaisquer janelas; são aquelas conhecidas janelas das pequenas cidades do interior, sobre as quais as pessoas se debruçam a fim de olhar a vida exterior, à procura de novidades, de mexericos, de acontecimentos que quebrem a rotina. É como se, no espaço

indefinido de uma cidadezinha qualquer do interior do país, houvesse sempre algo conhecido e próximo da experiência de cada um de seus habitantes: as janelas — único meio de contato com o mundo exterior⁵.

A opção pelo artigo definido evidentemente não é casual, mas uma condição, nesse contexto, para contrapor o particular ao geral, o conhecido e próximo ao difuso e distante. A personificação de janelas (“as janelas olham”) resume, no poema, aquilo que talvez seja a experiência mais concreta de quem vive ou viveu nesse tipo de cidade.

Olhando para os artigos ou para a falta de artigos do texto, evidenciam-se também os movimentos do olhar do sujeito, que, indo do geral para o cada vez mais particular, se situa em algum ponto dessa cidadezinha qualquer, talvez também em uma janela aberta. Contudo, não se trata de um olhar à procura de novidades e, sim, de um olhar distanciado, embora “integrado” ou, pelo menos, situado dentro da paisagem. A percepção do mundo é mediada pela consciência crítica, que impede a adesão pura e simples aos hábitos da pequena cidade.

Esse olhar reservado, em parte crítico, em parte irônico, lembra o olhar torto, *gauche*, do “Poema de sete faces”⁶, atenuado nesse caso pelo tom humorístico do verso final: “Eta vida besta, meu Deus”.

A observação dos recursos linguísticos utilizados no poema ainda pode levar a outros aspectos importantes relacionados com o sentido geral do texto e com a situação de produção. Embora fuja aos interesses imediatos deste texto, vale ao menos citar alguns aspectos linguísticos do poema, também responsáveis pela construção de sentido, como a seleção de um vocabulário simples e a marca de oralidade no último verso.

Se levarmos em conta a situação de produção desse poema, notamos que essas “escolhas” também têm significado: são marcas do compromisso do poeta com o projeto modernista dos anos 1920, do qual Drummond fazia parte e era um dos principais porta-vozes em Minas Gerais.

Com esse exemplo, procurou-se mostrar o que poderia ser o chamado ensino de gramática no texto na escola. Nessa perspectiva de abordagem da língua e do texto, interessam menos as questões que envolvem problemas conceituais (por exemplo, as diferenças entre artigos e pronomes) ou problemas de terminologia (artigos, determinantes). Tomando as terminologias como meio, e não como fim, ao professor e ao estudante interessam mais a observação e a

5. Convém lembrar que o poema “Cidadezinha qualquer” foi publicado pela primeira vez na obra *Alguma poesia*, em 1930, quando ainda não se dispunha do rádio e da tevê como meios de comunicação. As pequenas cidades do interior ficavam praticamente isoladas das grandes capitais.

6. O “Poema de sete faces” também foi publicado em *Alguma poesia* (1930).

análise dos recursos que estão à disposição do usuário da língua, bem como das coerções que esses recursos implicam, como meio de apropriá-los em suas práticas discursivas, seja na condição de enunciador, seja na de enunciatário.

Os estudos de língua na escola vivem, hoje, um longo período de transição. Talvez, neste momento, o mais importante seja estar aberto a outras dimensões da língua, como o texto e o discurso, sem que, para isso, seja necessário pôr abaixo tudo o que a tradição gramatical construiu.

Pode-se lembrar aqui a lição de Franchi, Negrão e Müller⁷, ao sugerirem formas de abordagem semântica na análise de estruturas sintáticas da língua:

Não precisamos, logo de início, abandonar tudo o que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada “gramática tradicional” alguns dados parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outros terão de ser corrigidos, estendidos ou melhor delimitados.

Sugestões bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MÜLLER, Ana L. O uso de relações semânticas na análise gramatical. *Linha d'Água*, nº 14.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Introdução à semântica*. São Paulo: Contexto, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *Que gramática estudar na escola?*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.