

O ENSINO DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DAS CATEGORIZAÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO*

TEACHING LINGUISTIC ABILITIES IN DIDACTIC BOOKS OF PORTUGUESE: AN ASSESSMENT OF THE CATEGORIES OF BRAZIL'S NATIONAL DIDACTIC BOOK PROGRAM

Suzana Leite Cortez** (UNICAMP)

RESUMO: Este artigo investiga, à luz dos critérios de análise e categorizações utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como o ensino dos conhecimentos linguísticos se apresenta nas coleções didáticas de Língua Portuguesa e quais aspectos são relevantes para distinguir as obras entre si. Visando tal objetivo, apresentaremos inicialmente uma articulação entre língua, ensino e orientação para a prática, que põem esta investigação em conexão com a Linguística Aplicada. Em seguida, nos dedicaremos a uma discussão sobre livro didático e ensino de gramática no bojo de teorizações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Por fim, serão analisados os instrumentos de avaliação do PNLD, através de um conjunto de variáveis teórico-metodológicas do ensino de gramática, concomitante à análise das atividades de cinco livros didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português. Gramática. Livro Didático. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

ABSTRACT: Based on the criteria for analysis and categorizations of didactic materials developed by Brazil's National Didactic Book Program (PNLD), this paper investigates how didactic books of Portuguese approach language teaching, and which are the relevant aspects to distinguish between books. We initially present an articulation between language, teaching and orientation towards practice, elements that justify the integration of this study within Applied Linguistics. We then undertake a discussion on didactic materials and grammar teaching against the backdrop of theorizations on Portuguese Language teaching. Finally, we analyze the evaluative instruments of PNLD and the activities in five didactic books by taking into account a set of theoretical and methodological variables of grammar teaching.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Grammar. Didactic Book. Brazil's National Didactic Book Program (PNLD).

* Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Agradeço às professoras Dra. Roxane Rojo (UNICAMP), Dra. Beth Marcuschi (UFPE) e Dra. Anna Christina Bentes (UNICAMP) pelas valiosas contribuições para esta investigação.

** Mestre e Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Profa. Dra. Ingedore Koch. E-mail : sucortez@terra.com.br.

1 LÍNGUA, ENSINO, RESPONSABILIDADE SOCIAL E ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA

Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica.

(Bakhtin/Voloshinov, “Discurso na vida e discurso na arte”. 1926)

Engajadas numa espécie de “síntese orgânica” da linguagem a que alude Bakhtin, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa interessam-se *por este “solo real” que nutre o funcionamento da linguagem e a partir do qual é possível enxergar uma gama variada e complexa de problemas e soluções que permeiam o ensino dos conhecimentos linguísticos*. Nesse sentido, o pensamento de Bakhtin é duplamente proveitoso, porque possibilita não só pôr em foco a abordagem sociointeracional que norteia esta investigação, mas também a *responsabilidade social e a orientação para a prática*, que caracterizam o campo da Linguística Aplicada (LA), abordagem também norteadora deste trabalho. Assim, nos interessamos por esse “chão concreto” que envolve a linguagem e que também serve de terreno para dialogar com a LA, já que a prática representa um *problema* na lista de questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, mais particularmente de gramática.

Não se pretende aqui discutir a identidade da LA, seu caráter interdisciplinar (CELANI, 1998) ou mesmo o (ideal) transdisciplinar (MOITA LOPES, 1998; ROJO, 2006), o que nos levaria, no mínimo, a uma exposição de seus temas, objetos de investigação, métodos e recortes teóricos. De qualquer modo, torna-se inevitável esclarecer que *esta investigação baseia-se na vertente sociocultural ou sócio-histórica da LA* (cf. ROJO, 2006), atenta a *políticas linguísticas*, especificamente para o ensino de Língua Portuguesa.

Por essa razão, não se pode jamais enxergá-la como mero consumo e mera aplicação de teorias - estudo aplicacionista por demais ultrapassado, segundo Celani (1998), mas como um modo dialético de fazer ciência, em que se parte do objeto, da problemática situada nessa “dinâmica de reconstrução, de rearticulação e ressignificação dos conceitos e interpretações” (ROJO, 2006). Nesse sentido, o próprio conceito de língua, numa perspectiva sociointeracionista convoca postulações de outras áreas (antropologia, sociologia, linguística) que por sua vez influenciam a concepção e avaliação do ensino de língua. Esta orientação a prática e a responsabilidade social relacionam-se ao que Rajagopalan (2003, p. 45) chama de “responsabilidade social do linguista”, precisamente no

intercâmbio com a prática social em que pesam necessidades da comunidade e conhecimento científico.

Entretanto, o interesse pela *problemática situada* não implica, conforme Rojo (2006, p. 258), a busca de “qualquer problema – definido teoricamente –, mas de *problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes*, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico [ênfase adicionada]”. Em consequência disso, não é possível aceitar que a *problemática do ensino de Língua Portuguesa* seja algo definido e entendido na biblioteca do pesquisador. *Pois, ao enquadrar-se vivamente no cotidiano da sala de aula de Português, tal problema volta-se não apenas para o currículo, a formação do professor e para as políticas de ensino, mas também para a elaboração, a avaliação e a aplicação dos materiais didáticos escolhidos e utilizados na escola.* Desta maneira, a *investigação sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos nos livros didáticos (LD) à luz das categorizações da avaliação do PNLD encontra espaço nos interesses da LA*, uma vez que aí se situa uma *prática linguística real e específica*, que se manifesta como um problema ancorado no “solo real” do contexto pedagógico, para o qual convergem teorias e políticas públicas. Para Signorini (1998, p. 101),

a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de *não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes*. Daí a especificidade do objeto de pesquisa em LA – o *estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos* – objeto esse que a constitui como campo de estudo outro. Distinto, não transparente e muito menos neutro. [Ênfases adicionadas].

Sem haver qualquer pretensão de “arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” ou do “solo real que o nutre”, na medida em que “uma casca linguística abstrata” não encontra razões teóricas e práticas em LA, justamente por nada dizer sobre “práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos”, cabe-nos, agora, discorrer sobre o objeto específico de nossa investigação, assim como o “chão concreto” do ensino de língua, em que se situa a problemática desta investigação.

2 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS, ENSINO DE GRAMÁTICA E CATEGORIZAÇÕES DO PNLD

Passada a euforia da apoteótica divulgação de que a Língua Portuguesa varia e, portanto, não pode ser confundida com a norma culta (cf. BAGNO, 1997), bem como do questionamento se a gramática deve ou não ser ensinada na escola (cf. POSSENTI, 1996;

BRITO, 1997), assiste-se, na primeira década deste século, à preocupação de *como ensinar gramática ou do que propor e do que fazer para ensinar os conhecimentos linguísticos*.

Do ponto de vista teórico, pode-se assumir atualmente que a proposta de análise linguística (AL), “teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Ou especificamente:

A AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

E ainda:

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Assim, como *não há dúvida de que a gramática¹ deve ser ensinada na escola e articulada ao ensino da leitura e da produção de textos* – posição também defendida pelos PCN e PNLD – a questão maior que se coloca na atualidade é que *a interpretação dessa proposta no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa não é clara, nem óbvia para os autores de LD, muito menos para o professor*. Em outras palavras, *o livro didático de português (LDP) precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna*, entre eles, as “diferentes gramáticas”, nesse momento de uma *virada pragmática²* ainda não contemplada nem suficientemente amadurecida. (RANGEL, 2001, p. 19).

Por esse motivo, nos dias de hoje, tornou-se quase um truísmo defender, do ponto de vista das formulações teóricas que atingem o LDP e a formação (continuada) de professores, o caráter variável e dinâmico da Língua Portuguesa que não pode ser confundida com a norma padrão. Disso o professor já tomou conhecimento e já entendeu,

¹ Este trabalho não se dedica, nem se atém à distinção “ensino de gramática” e “prática de análise linguística” tal como propõe Mendonça, 2006. Embora a consideremos pertinente, esta distinção não se aplica à discussão que aqui será desenvolvida, de vez que trataremos o ensino de gramática num sentido mais amplo, o qual não exclui a análise linguística nem se restringe à tradição normativa.

² Toma-se aqui por “virada pragmática” uma brusca mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teórico-metodológicas, surgida nas concepções tanto de ensino como de linguagem, para o que se destaca a contribuição da linguística textual e da sociolinguística, conforme Rangel, 2001.

pelo menos teoricamente, depois de mais de uma década de discussão³, o que também se aplica à boa parte dos LDP produzidos nesta primeira década, tal como se observa nas orientações dadas ao professor.

Em relação a isto, não se pode negar o papel desempenhado pelos PCN e, sobretudo, pelo PNLD. O primeiro, por fornecer e autorizar politicamente subsídios teóricos aos autores e editoras de LDP. E o segundo, por passar a exigir dos livros esta orientação teórica ao professor, sendo criado para fiscalizar a validade das propostas pedagógicas dos LD. A avaliação do PNLD baseia-se em quatro categorias: excluído (EX), recomendado com ressalva (RR), recomendado (REC) e recomendado com distinção (RD). A definição das categorias atende a vários critérios em que pesam os fatores de ordem teórico-metodológica, ética e estética, os quais devem ser relevantes, coerentes e estar articulados para uma boa avaliação. Entretanto, a abordagem do conteúdo, especificamente em relação ao tratamento dado ao ensino da leitura, da produção de texto e dos conhecimentos linguísticos, tem valor preponderante. Em termos gerais, pode-se dizer que a classificação de RR a RD representa um contínuo no processo de avaliação. Tal contínuo abarca coleções que respondem ora por uma abordagem normativo-tradicional, ora por uma abordagem sociointeracional/inovadora, podendo ainda oscilar entre esse dois polos.

No momento da escolha da coleção didática, o professor tem acesso às resenhas que compõem o Guia do PNLD e trazem informações, por exemplo, sobre o conteúdo do livro e a abordagem teórico-metodológica de cada coleção. Contudo, ao fazer a escolha do LD, o professor não dispõe de informação sobre a menção recebida pela coleção didática, já que isto não é explicitado no Guia.

Nas primeiras avaliações do PNLD, um problema foi detectado: *a grande maioria dos LDP não articula(va) de modo satisfatório o ensino dos conhecimentos linguísticos à produção e à leitura de textos, tal como propõe a academia* - o saber científico sobre a Língua Portuguesa. Do mesmo modo, *o professor não se encontra(va) preparado para assumir tal postura almejada pela academia*. Isso explicou a busca por livros excluídos ou recomendados com ressalva por parte de muitos professores e escolas⁴.

Apesar disso, as avaliações mais recentes do PNLD assumem fundamental importância para diagnosticar o que os LDP vêm fazendo, precisamente a partir de 2005⁵, após significativas intervenções políticas e teóricas. Em outras palavras, *nos chama atenção*

³ Estamos considerando aqui a publicação do livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi em 1984, e publicado pela editora Ática em 1995, e o surgimento dos PCN em 1996.

⁴ Esta constatação compõe o relatório final de pesquisa de Rojo (2006) - *O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: produção, perfil e circulação* - financiada pelo CNPq, processo 305243/ 2003-9.

⁵ O interesse pela avaliação do PNLD 2005 deve-se ao fato de que, até a conclusão desta pesquisa, esta versão do PNLD era a mais recente e completa, apresentando uma base de dados quantitativa para o ensino de 5ª a 8ª série.

o que eles propõem em suas atividades, na medida em que estas revelam uma interpretação – tradução e incorporação daquilo que se defende teoricamente. Salienta-se aqui o dialogismo presente no LD (BARROS-MENDES; PADILHA, 2005, p. 122), já que o seu discurso *não é exclusivo do autor, mas dialoga, num movimento crescente, com as orientações das sucessivas avaliações do PNLD e com as proposições dos PCN.*

Assim, ao analisarem o discurso didático e as proposições para o ensino, os dados do PNLD são indicativos de avanços e *problemas* que o professor enfrenta ou deverá enfrentar no ensino de Língua Portuguesa. Tais dados permitem a observação de um conjunto heterogêneo de tentativas e experimentações nos três eixos do ensino, entre os quais nos interessa o dos *conhecimentos linguísticos*. Tal interesse se justifica porque entendemos que o trabalho neste eixo é bastante revelador do enfoque teórico-metodológico adotado pelo livro, já que partimos do pressuposto de que o ensino de gramática não pode estar desarticulado da leitura e da produção de textos. Soma-se a isso, a escassez de trabalhos que se dediquem à análise do ensino dos conhecimentos linguísticos, alvo de pouca atenção da Linguística e da LA, as quais se voltam com muito mais frequência à análise do ensino dos outros dois eixos: Leitura e Produção de Textos, conforme dados da pesquisa de Rojo (2006, p. 42)⁶.

Publicamos muitos trabalhos sobre a abordagem dos textos – inclusive e principalmente, os literários – e gêneros orais e escritos em leitura/compreensão e produção de textos, mas os trabalhos sobre a abordagem dos conhecimentos linguísticos ou da gramática no LDP foram poucos e apenas se iniciam.

Por esta ótica, constitui *ponto fundamental neste trabalho a ideia de que o ensino dos conhecimentos linguísticos tornou-se um problema na sala de aula de Português*, um problema que aponta para algumas interpretações. Em primeiro lugar, as transformações sócio-econômicas e culturais do país, nas últimas décadas, contribuíram para democratizar o ensino (SOARES, 1986), destronando a norma culta em um cenário de inquietação frente ao ensino gramatical prescritivo e nomenclaturista que pouco interessa ao aluno e pouco contribui para o desenvolvimento de sua competência linguística - ler e escrever de forma autônoma nas diversas práticas de letramento da sociedade -, mas muito contribui para afirmações do tipo “não sei português”, “português é muito difícil”. Em segundo lugar, mesmo que o professor tenha “respaldo das instituições superiores” que assumiram “o discurso de novas concepções teóricas” (ANTUNES, 2003, p. 23), através dos PCN, do

⁶ Veja nota 4.

SAEB⁷, de concursos vestibulares e da formação continuada de professores, há que se admitir que nas salas de aulas de *Português* ainda existem posturas desatualizadas, incapazes de dar sentido ao trabalho com o texto, isto é, de estabelecer de forma apropriada a articulação entre texto e gramática⁸, o que nem de longe implica um mero trabalho de gramática aplicada aos textos como fazem alguns autores de LDP.

Conseqüentemente, e em terceiro lugar, por mais que as “instituições superiores” e/ou academia tenham influenciado a sala de aula de *Português*, por ocasião da virada pragmática, há de se convir, conforme Rojo (2006, p. 41), que a disciplina de *Língua Portuguesa* (LP), como “construção original do sistema escolar”, não constitui uma transposição mecânica dos estudos acadêmicos, porque não estabelece com a academia uma relação direta. Nesse sentido, é exatamente nesse espaço onde ela se constitui, sendo complexa e heterogênea, envolvendo diferentes atores, cenários, objetos e objetivos, que muitas vezes escapam aos programas curriculares e ao próprio LDP.

No quadro deste problema, encontram-se os dados da pesquisa de Neves (1991, p. 30), os quais revelam “o clima de desalento” que existe entre os docentes de LP, o que permite pôr em questionamento a própria validade do ensino da gramática. Como mostra a autora, a aprendizagem das estruturas da língua é vista pelos professores como uma “finalidade desligada de ações práticas”, traduzidas no “conhecimento das estruturas da língua em si e por si”, ou mesmo ligada ao simples cumprimento do programa, em que a utilidade implica sucesso na própria sala de aula para acertar os exercícios (NEVES, 1991, p. 11). Logo, o “descaso generalizado” pela disciplina LP e o enfado que suas atividades causam relacionam-se ao principal problema geral apontado pelos professores no ensino da gramática (NEVES, 1991, p. 45). Assim, não se pode negar que o ensino de gramática é um problema escolar complexo, envolvendo uma série de questões. *Tais questões não se limitam ao interior da escola, pois esbarram em programas e políticas públicas, constituem desafio à academia e ao mercado editorial e, principalmente, afetam à sociedade na qualidade da formação e da competência linguística de seus cidadãos.* Nesse sentido, é também um *problema socialmente relevante*.

Neves (1991, p. 49) conclui que é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise, já que *a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da LP.* Apesar da pesquisa de Neves contar mais de uma década, o

⁷ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avalia o desempenho escolar de alunos em todas as regiões do país, objetivando oferecer subsídios para a redefinição de políticas educacionais.

⁸ Das 28 coleções de LDP avaliadas pelo PNLD 2005, cerca de 30%, 11 coleções, receberam menção RR, encaixando-se na proposta descrita.

passar do tempo mostrou que o ensino de gramática ainda é um problema escolar, sendo apresentados poucos sinais de mudança. Antunes (2003, p. 19) revela que, embora muitas ações institucionais tenham sido desenvolvidas para uma reorientação dessa prática (problema a nosso ver), as experiências de renovação ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

A complexidade de tal problema deve-se também ao fato de que não se trata apenas de combater a mera abordagem estrutural-prescritiva da língua, nem de divulgar a tão propalada abordagem do texto, para a qual o professor tem que ter gêneros textuais na mão para ensinar gramática. Ao contrário, se se considera que a abordagem dos gêneros textuais teoricamente não é nenhuma novidade, trata-se agora de amadurecer, na prática de sala de aula, o trabalho com estes gêneros, o que jamais poderá ser desenvolvido ou iniciado sem uma profunda transformação na formação do professor, nos materiais didáticos e nos currículos pedagógicos.

Nem de longe, essa transformação significa sustentar a teoria por si, pelo reforço cada vez maior de um discurso acadêmico ideal, mas implica olhar para diferentes ramos do problema do ensino de LP, e entre estes dirigimos nosso olhar para o mercado editorial de LDP, precisamente sobre *o que os LDP vêm fazendo com a(s) teoria(s) sustentada(s) tanto pelo PNLD quanto pelos PCN*. Isto jamais implica dizer que tais teorias não tenham validade, tampouco que os PCN e o PNLD não tenham razão de ser, mas a questão que se coloca é *o valor, a contribuição e, mais ainda, a interpretação, ou melhor, a tradução de tais teorias para a prática*, havendo, sem dúvida alguma, uma preocupação com a aplicabilidade e a eficácia de resultados para o ensino. Para Rangel (2001, p. 14),

Independente do ponto de vista particular deste ou daquele especialista, podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teórico-metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Sem dúvida, os LDP são peças-chave dessa movimentação no campo da reflexão sobre o ensino da língua, pois, ao sofrerem influência da virada pragmática, revelam propostas diversas para o ensino. Por essa razão, *os LDP assumiram papel relevante no contexto pedagógico brasileiro: uma espécie de mediador entre teoria e prática, encarregado de levar ao professor propostas aplicáveis em sala de aula, apontando alternativas para o ensino*, coisa que os PCN e o PNLD não fazem.

Por este motivo, interessa neste trabalho a avaliação do PNLD, particularmente as *resenhas publicadas no Guia PNLD 2005*, na medida em que o conjunto de tais

instrumentos diagnósticos o *enfoque teórico-metodológico* que guia as atividades propostas pelos LDP.

3 ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS LDP ATRAVÉS DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO PNLD

Uma análise das resenhas do Guia PNLD 2005 levou-nos a coletar uma série de variáveis relativas ao ensino dos conhecimentos linguísticos. Em termos gerais, estas variáveis abrangem desde o ensino prescritivo/normativo focado estritamente no sistema da língua, passando pela articulação dos três eixos - gramática, leitura e produção de textos - até atingir um trabalho mais complexo, o qual relaciona a articulação desses três eixos às especificidades dos gêneros textuais. Através do quadro, a seguir, é possível observar como essas variáveis gramaticais caracterizam e se aplicam a cada uma das categorias propostas pelo PNLD: RR, REC e RD. Observam-se, neste quadro, *variáveis teórico-metodológicas relativas não só ao trabalho com a gramática, foco de nossa atenção, mas também ao tratamento dado à leitura/escrita e à oralidade*, uma vez que se torna indispensável a *observação do tratamento dado aos conhecimentos linguísticos nesses três eixos*.

Antes que passemos à análise atenta do quadro abaixo, salientamos que a categoria RR mostra-se bem diferenciada em relação às outras duas categorias REC e RD quanto ao enfoque dado aos conhecimentos linguísticos, enquadrado, sobretudo numa abordagem “gramatiquera”, ainda bastante incipiente no trabalho de articulação entre texto e gramática. Contudo, não se observa uma diferenciação tão claramente evidente entre as duas outras categorias. Deste modo, nos indagamos se é possível uma distinção mais específica entre REC e RD pela análise das variáveis gramaticais, se se considera que o trabalho com os outros eixos fundamentais - leitura, escrita e oralidade - é diretamente afetado e orientado pelo que se propõe para o trabalho com a gramática? Sendo assim, o que faz uma coleção receber o rótulo “distinção”? E mais ainda: a quem interessa a “distinção”?

Eixos do ensino	Categorias PNLD 2005: Variáveis teórico-metodológicas		
	RR	REC	RD
I. Gramática	<p>1) Baixa frequência ou inexistência de atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de uso da língua e reflexão sobre tais usos.</p> <p>2) Gramática explorada como fim em si mesma pelo estudo descontextualizado dos conhecimentos linguísticos.</p> <p>3) Preferência pelo trabalho com unidades fragmentadas (palavras, frases, ou texto como “pretexto”). Ênfase na tipologia textual em detrimento dos gêneros (foco na tradicional redação/dissertação)</p> <p>4) Ênfase na tradição normativa: preocupação com regras e normas (prescrição gramatical). Elevado número de exercícios de fixação, de memorização, de reconhecimento e de aplicação de normas (“reescreva”, “copie”, “identifique”).</p> <p>5) Reflexão metalinguística pela ênfase no sistema da língua e apresentação de conceitos e classificações por transmissão de conhecimentos.</p>	<p>1) Atividades de reflexão sobre os usos e o funcionamento da língua.</p> <p>2) Gramática explorada como meio de compreender e produzir textos escritos</p> <p>3) Texto como núcleo de trabalho, embora seja possível encontrar trabalhos com unidades menores, como palavra e frase</p> <p>4) Conexão entre sistematização (conceitos e regras) e uso em orações e textos.</p> <p>5) Reflexão metalinguística, explorando conceitos e nomenclaturas através da sistematização dos conhecimentos linguísticos sem proceder a classificações desnecessárias (minimização da terminologia gramatical); nem sempre conduz à generalização.</p>	<p>1) Alta frequência de atividades de reflexão sobre os usos e o funcionamento da língua. Abordagem reflexiva e análise contextual dos conhecimentos linguísticos: foco na língua em uso e no desenvolvimento de habilidades de uso da língua.</p> <p>2) Gramática explorada como meio de compreender e produzir textos escritos e orais.</p> <p>3) Texto como núcleo de trabalho - análise das questões linguístico-discursivas associadas a gêneros e tipos textuais</p> <p>4) Ênfase na análise descritiva: considera usos sociais e funções textuais e discursivas dos conhecimentos linguísticos nos diferentes modos de interação verbal</p> <p>5) Reflexão metalinguística, que conduz à generalização, explorando conceitos e nomenclaturas através da sistematização dos conhecimentos linguísticos sem exploração excessiva das nomenclaturas.</p>

	6) Pouco ou nada contribui para a exploração dos conhecimentos linguísticos nas atividades de leitura e produção de textos. 7) <i>Variação linguística</i> : ausência ou insuficiência de análise e discussão; predomina conceito de erro gramatical.	6) Articulação entre leitura, produção de texto e análise linguística 7) <i>Variação linguística</i> : análise insuficiente e/ou assistemática.	6) Articulação entre leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. 7) <i>Variação linguística</i> : exploração satisfatória em gêneros textuais.
II. Leitura/ Escrita	8) Pouco ou nada contribui para a exploração dos mecanismos de articulação, recursos coesivos e coerência textual. 9) Pouco ou nada contribui para a exploração das convenções da escrita padrão, especificidades do gênero, intertextualidade e estilo. 10) Ausência de exploração das condições de produção dos textos, circulação e suporte.	8) Ênfase nos mecanismos de articulação e formas de coesão; <i>pouca atenção à exploração dos mecanismos de coerência</i> . 9) Exploração das convenções da escrita padrão, tipo textual, especificidades do gênero, intertextualidade e estilo. 10) <i>Insuficiência</i> na exploração das condições de produção dos textos, circulação e suporte.	8) Ênfase nos mecanismos de articulação, formas de coesão e coerência textual. 9) Exploração das convenções da escrita padrão, tipo textual, especificidades do gênero, intertextualidade e estilo. 10) <i>Exploração satisfatória</i> das condições de produção dos textos, circulação e suporte.
III. Oralidade	11) Ausência de análise das especificidades dos gêneros orais 12) Ausência da exploração dos traços da língua padrão em gêneros formais orais; gramática normativa como modelo de correção da oralidade informal. 13) Ausência de exploração da relação entre o oral e o escrito.	11) Falta de profundidade na análise das especificidades dos gêneros orais 12) <i>Omissão ou insuficiência</i> na exploração dos traços da língua padrão em gêneros formais orais. 13) <i>Falta de profundidade</i> na exploração da relação entre o oral e o escrito.	11) Análise das especificidades dos gêneros orais 12) Exploração dos traços da língua padrão em gêneros formais orais 13) <i>Exploração satisfatória</i> da relação entre o oral e o escrito
Aporte Teórico	Vínculo sócio-interacionista e centração na GN; gramática normativa e descritiva; concepção de língua como sistema/código em detrimento de interlocução/interação	Ênfase na abordagem enunciativa da linguagem; língua como interação social ou mesclagem entre abordagem funcional/contextualizada e abordagem tradicional/normativa	Abordagem discursiva e abordagem sócio-interacionista da linguagem que concebe o texto como ação discursiva em que estão implicados leitor e produtor

Quadro 1: Variáveis teórico-metodológicas

As variáveis expostas na tabela incitam-nos a diferentes comentários que faremos a partir de atividades dos próprios LD. Isto permitirá um melhor entendimento não apenas das variáveis, mas também da diferenciação, ora tênue, ora mais evidente, entre as três categorias do PNLD. Embora não sejam suficientes, as variáveis 1 a 4 de nosso quadro, relativas à gramática, sinalizam, em termos gerais, o tipo de abordagem adotada pela coleção didática, contribuindo para uma distinção significativa entre RR, de um lado, e REC e RD, de outro. Ao introduzir o conteúdo gramatical “sujeito e predicado”, no volume da 7ª série, este livro RR contempla-o por unidades fragmentadas, tal como se evidencia nos exemplos abaixo, que, de forma descontextualizada, visam mostrar que as palavras relacionam-se umas às outras, algo elementar para a série em questão (LD 106⁹, p. 20):

1. Disponha as palavras numa determinada sequência, de forma a transmitir uma informação:
 - a) {em, ninguém, profeta, terra, sua}
 - b) {mostra, gasta, que, tem, não, que siso, mais, do, quem, tem}
 - c) {Natal, eu, uma, para presentes, estava, tarde, pelas, andando, comprar, ruas, de}
 - d) {como, humana, de, podem, o, cores, funcionar, flores, de, comunicação, aperto, o, beijo, mão, de, as, sinais} [...]

Seguem-se, neste exercício, mais quatro alternativas por semelhante disposição. Ressaltamos ainda que esta atividade preconiza uma noção de língua como instrumento de comunicação e como um sistema homogêneo e abstrato, exclusivamente relacionado aos eixos sintagmáticos e paradigmáticos, o que também pode ser observado no exemplo abaixo, extraído do mesmo livro (p. 22).

3. *Construa orações acrescentando um predicado aos seguintes sujeitos:*

a) <i>A propaganda</i>	d) <i>Todos os homens</i>	g) <i>A arte</i>	j) <i>O fato</i>
b) <i>A guerra</i>	e) <i>A música</i>	h) <i>O motor</i>	l) <i>Cães e gatos</i>
c) <i>O amor</i>	f) <i>Um asteróide</i>	i) <i>O jornal</i>	m) <i>O alpinista</i>

O trabalho com unidades fragmentadas ainda pode ser observado no RR pelo clássico e recorrente trabalho do “texto como pretexto”, fruto da falta de clareza teórico-didática sobre como lidar com a textualidade para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos linguísticos. Neste mesmo LD, é possível encontrar exemplos. Após o trabalho com a noção de sujeito e predicado, o LD lança mão do estudo do substantivo, e para exercitar este tópico põe textos e solicita simplesmente a identificação dos substantivos: “6. *Transcreva do texto abaixo os substantivos comuns e os substantivos próprios:*”.

⁹ A referência numérica indicativa das coleções baseia-se na codificação atribuída pelo PNLD, embora a sequência numérica relativa a cada LD tenha sido abreviada neste trabalho.

Exercícios como estes caracterizam um trabalho no RR que não contempla de forma significativa o desenvolvimento de habilidades de uso da língua e reflexão sobre as práticas linguístico-discursivas. Por consequência, a gramática é explorada com um fim em si mesma, por unidades fragmentadas em que a preocupação com regras e classificações é recorrente, tal como se consolidou a tradição normativa. Desse modo, a reflexão metalinguística é operada pela ênfase no sistema da língua e apresentação de conceitos e classificações, o que pode ser observado por uma série de exercícios de identificação e classificação tão ao gosto da prática tradicional, como evidenciado no Quadro 1, variáveis 1 a 7 no item Gramática, referente ao RR. Todavia, isto não implica dizer que o trabalho com o texto não seja promovido nos livros RR, o que ocorre com frequência nas seções de leitura e produção textual e se consagrou como exigência do PNLD e da própria virada pragmática, portanto, condição fundamental para a avaliação do LD. Porém, a lacuna do RR quanto ao trabalho com os conhecimentos linguísticos está justamente na falta de articulação do repertório gramatical com a leitura e produção de texto, como mostram as variáveis 8 a 10 do Quadro 1, relativas ao trabalho com a leitura e a produção de textos no RR, e 11 a 13 que dizem respeito ao tratamento dado à Oralidade pelos livros RR. Ainda que seja frequente a articulação entre leitura e produção de texto nestas coleções, em geral, não se observa um trabalho de leitura e produção que explore os conhecimentos linguísticos estudados e nisto o RR ainda se mostra omissivo, tal como podemos perceber na seção “vamos escrever” desta atividade do LD 106 (p.76):

Até agora você viu ou leu narrações. Deve ter percebido diferentes tipos de enredo. O drama entre personagens pode ter sido motivado por vários problemas: financeiro, amoroso, criminoso etc.

Chegou sua vez de criar um enredo e fazer a sua narração. Antes de começar a escrever, você deve refletir sobre os seguintes dados:

- a) Quais são as personagens que vão participar do enredo?*
- b) Surge uma complicação entre eles. Qual?*
- c) Essa complicação vai aumentando, até que...*
- d) Como foi resolvido o drama criado?*
- e) Em que lugar e tempo acontecem os fatos que você vai narrar?*

Este é um exemplo da falta de articulação entre os conhecimentos linguísticos trabalhados, particularmente ao longo da unidade, e a produção de texto. Como os “tempos verbais” foram tema da unidade, perde-se a oportunidade de retomar e aplicar este tópico gramatical, como um meio de vivenciar a língua em uso e refletir sobre seu funcionamento. Isto é o que acontece, ainda que de forma razoável, num livro REC, também de 7ª série, em que se trabalha a tipologia textual pela produção de uma descrição na seção “Hora de escrever” (LD 32, p. 165). Este exemplo ilustra as variáveis 1 a 6 do Quadro 1, relativas ao

tratamento dado à gramática pelo REC: “*Você vai agora descrever a cena do quadro de Pancetti. Sua descrição terá o mesmo título do quadro: Praia da Gávea. Para fazer isso, seria bom observar as instruções que se seguem.*”

Dentre as instruções, encontram-se: “3. *Use, em sua descrição, os verbos no pretérito imperfeito do indicativo, como se você já tivesse visto a cena e a estivesse descrevendo para alguém. Exemplo: Era um dia muito azul... ; 4. Não use a 1ª pessoa, coloque-se como observador diante da cena; apenas descreva o que vê.*”

Este outro exemplo extraído de mais um livro RR, 8ª série, é também uma evidência da falta de articulação a qual mencionamos e também ilustra as variáveis 6, 8, 9 e 10 do Quadro 1, relativas ao RR. A diferença agora é que é solicitada a produção não de um tipo textual, mas do gênero carta aberta, para a qual não há qualquer evidência da exploração de aspectos linguísticos que a particularizam (LD 91, p. 108): “*Agora, individualmente, para a produção de sua carta aberta, você pode se inspirar no esquema proposto a seguir. Determine um destinatário para sua carta, ou seja, alguém que possa interferir no problema apresentado, buscando uma eventual solução para ele.*”

A observação mais atenta do conjunto de atividades a seguir evidencia a articulação possível entre leitura e conhecimentos linguísticos (CL), do livro 32, REC, que culmina com a articulação entre produção de texto e CL, numa mesma unidade, por trabalho cumulativo e de continuidade para a reflexão sobre o funcionamento da língua, sua vivência e aplicabilidade de aspectos linguístico-discursivos. O gênero textual em questão é a reportagem, a partir da qual se evidenciam aspectos linguístico-discursivos (p. 117) e uma exploração condizente com as variáveis 9 e 10 do Quadro 1, relativas às coleções REC.

1. *A reportagem do “Jornal do Brasil”, como toda reportagem, procura criar o efeito de verdade, isto é, procura fazer com que o leitor acredite que o que está escrito é exatamente a verdade do que aconteceu.*
[..].
2. *Para concretizar mais ainda as pessoas que aparecem numa reportagem, costuma-se dar vozes às pessoas.*
 - a) *A reportagem tem a fala de Jonas e Antônio em discurso direto?*
 - b) *Transcreva uma fala de cada um.*
 - c) *Persuadir significa convencer. Essas concretizações, criadas pelo discurso direto, ajudam a persuadir o leitor a acreditar em quê?*
3. *Outra forma de concretizar é usar advérbios de lugar, como “aqui”, “ali”, ou de tempos como “ontem” e “hoje”.*
 - a) *Procure algum desses advérbios no parágrafo 1 do texto.*
 - b) *O advérbio de lugar está na fala de Jonas. Ao transcrever a fala, com o advérbio, a reportagem mostra que estava lá, no local do acontecimento, ou não cria esse efeito de sentido?*
 - c) *O advérbio de tempo está na fala do repórter-narrador, ou na fala de Jonas?*
 - d) *Ao localizar o fato no tempo e no espaço, o repórter mostra que estava presenciando o que está narrando, ou que narra o que ouviu de alguém?*

- e) *A presença do repórter, observando o que está narrando, reforça que efeito de sentido no texto jornalístico?*

Segue-se um roteiro para a produção de uma reportagem “imaginária”, em que se chama atenção para os CL trabalhados anteriormente (p. 121):

1. *Você é um repórter que vai acompanhar um dia na vida de um mendigo nas ruas de São Paulo, ou do Rio de Janeiro, ou de qualquer outra cidade brasileira. Seu texto deverá ser objetivo. Crie dados pessoais sobre o mendigo, faça a transcrição de algum depoimento dele. [...]. Seu texto poderá ter marcas subjetivas: acrescente um adjetivo, na hora de contar um fato; selecione conteúdos que mostrem, nas entrelinhas, sua simpatia ou suas reservas em relação à história que ele conta.*
2. *Comece sua reportagem indicando o local. Indique também onde tudo aconteceu, logo no primeiro parágrafo. Também no primeiro parágrafo dê nome completo a seu personagem, descreva-o, faça com que ele pareça de verdade.*
3. *No segundo parágrafo conte um pouco da origem, da história do personagem. Transcreva nesse momento um depoimento dele. Use aspas na transcrição do discurso direto.*
4. *Conclua sua reportagem, mostrando os sonhos, as esperanças do mendigo.*
5. *Releia, veja se a subjetividade ficou bem escondida. Veja se seu texto ficou com “cara” de reportagem. Se ficou, dê um título bem chamativo, um título que chame a atenção de um leitor em potencial. Passe a limpo e entregue ao professor.*

Em um livro RD, aparece, no volume da 6ª série, proposta semelhante para a elaboração de uma reportagem de revista. Após as orientações para levantamento de dados, pelos quais o LD sugere a pesquisa e busca de informações, aparecem orientações para a redação (LD 90, p.113), em consonância às variáveis 2, 3 4, 8, 9 e 10 do Quadro 1, relativas aos livros RD.

- ✓ *Escolham a linguagem mais adequada ao público leitor da revista do grupo.*
 - ✓ *Lembrem-se de que no primeiro parágrafo deverá vir o resumo da matéria.*
- [...]
- ✓ *Nos parágrafos seguintes, desenvolvam o assunto, apresentem detalhes do fato e opiniões para esclarecer o leitor.*
 - ✓ *Dêem um título à matéria. Se quiserem criem intertítulos para os blocos de informação.*
 - ✓ *Com a ajuda do professor, façam a revisão final:*
 - *O texto não tem repetições de ideias e palavras desnecessárias?*
 - *As ideias estão coerentes e bem articuladas?*
 - *A grafia das palavras e a pontuação estão corretas?*

Interessante observar nesta atividade a preocupação do LD em atentar para mecanismos de articulação e coerência textual, ainda que não sinalize quais são os recursos coesivos, pois estes serão selecionados e utilizados conforme a produção do aluno. Tal preocupação mostra-se evidente em diferentes exercícios de livros REC e

sobretudo RD, como podemos perceber na atividade abaixo, retirada do livro RD mencionado acima (p. 136), precisamente da seção de leitura/análise de texto:

6. *Alguns recursos ajudam a dar continuidade ao assunto e evitam repetições desnecessárias. Um deles é o uso de palavras de sentido equivalente para sintetizar o que já foi falado anteriormente. Veja no exemplo:*

*“Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: **respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos.** Por trás desse comportamento, está o respeito à coisa pública”.*

Nesse parágrafo, a expressão “desse comportamento” retomou o conjunto de palavras destacadas.

*Substitua as **** por uma palavra ou expressão que se refere ao conjunto de palavras destacadas:*

- a) *Ana comprou livros, cadernos, lápis, borracha e lapiseira. Esses **** estão cada vez mais atraentes.*

Este exercício prossegue com mais quatro alternativas para a realização de trabalho semelhante que - embora formuladas para a exercitação do CL proposto, portanto não correspondentes a uma situação de enunciação real - não deixam de contribuir para a reflexão sobre o funcionamento da língua principalmente pela passagem do texto analisada. É um exemplo, portanto, da variável 5, relativas aos livros REC e RD, que deve ser interpretada como em um contínuo, ou seja, como algo que oscila entre as características de livros REC e RD. Desse modo, faz-se constante, nos livros REC e RD, uma gama de atividades de reflexão sobre o uso e funcionamento da língua que se utilizam de partes do texto objetivando o desenvolvimento desta habilidade para a exploração da gramática como um meio de compreender textos, tal como atestam os exemplos seguintes, indicativos da variável 8, relativa às coleções REC e RD.

RD – LD 90, 8ª série

3. *Observe os trechos abaixo:*

- *“Se confiscaram seu violão peça o alaúde [...]”*
- *“Se é supersticioso peça também alecrim e alfazema”*

a) *Nesses trechos, que relação a palavra **se** ajuda a construir?*

b) *Cite outros trechos de “Arabescos” em que a palavra **se** é usada com o mesmo sentido.*
(p.38)

7. *Qual é a função das expressões “Além disso” e “ainda” no penúltimo parágrafo do texto?*

9. *Que tempo verbal predomina no texto “High Tech! Alta tecnologia! Este é o caminho?”. Explique.* (p.121)

REC – LD 85, 7ª série

4. *Nesta oração: “Ele [Prometeu] e seu irmão Epimeteu foram incumbidos de fazer o homem”, por que não aparece o agente da passiva?* (p.82)

7. *Um dos muitos recursos empregados pelo poeta nesse texto é o recurso sintático.*
- Identifique a conjunção recorrente que ele utiliza para unir as orações. Que ideia quer passar ao leitor por meio dela?*
 - Também há repetições de algumas construções. Transcreva-as em seu caderno e determine seus efeitos.*
 - Há ainda inversões de termos no poema. Justifique-as e transcreva-as em seu caderno. (p.103)*

Apesar de os livros REC e RD efetuarem constantemente a análise dos CL através de textos, pela articulação com a leitura, com a produção de texto ou com os dois a um só tempo, isto não significa que o trabalho com unidades menores, como a frase descontextualizada, tenha sido excluído (variável 3 do Quadro 1, correspondente aos livros REC). Ao contrário, é possível observar, nestes livros, sobretudo nos REC, um trabalho deste tipo que varia em qualidade e quantidade conforme o livro. Segue, abaixo, uma atividade de livro REC, 7ª série (LD 85, p.58):

2. Qual o complemento nominal das frases a seguir? Escreva se ela está complementando o sentido de um adjetivo ou de um advérbio. Use seu caderno.

- O tribunal decidiu favoravelmente ao empresário.*
- É impressionante sua disposição para o trabalho.*
- O garçom foi atencioso para todos os convidados.*
- Elegemos um representante que ficou responsável pela classe.*
- É gratificante ser útil à comunidade.*

Notamos, ainda, que a articulação entre leitura, produção de texto e análise linguística é uma variável que diferencia, em certa medida, os livros REC e RD (Conforme Quadro 1, variável 6), de vez que tal articulação é enriquecida e complementada pelo trabalho com a oralidade, tal como se manifesta no exemplo abaixo, extraído de um RD de 7ª série, o qual solicita a retextualização de uma entrevista oral, transcrita no LD, para texto escrito. Para tanto, o aluno deve se imaginar redator de uma revista para jovens que recebeu uma entrevista transcrita para transformar em texto escrito. O tema da entrevista integra os assuntos discutidos ao longo da unidade, o que colabora para a interpretação da transcrição. Entre as orientações para a retextualização, encontram-se neste RD (LD 90, p.202 - 204):

Você terá de eliminar ou substituir

- as repetições de palavras ou letras;*
- as hesitações, as indecisões, as pausas: (eee..., ele, eles);*
- as mudanças bruscas de assunto;*
- as interrupções, os cortes;*
- os elementos próprios da conversação (né, sabe);*

- os elementos coesivos sequenciadores próprios da fala (então, aí, assim);
- os termos vagos (aquilo, assim) por outros mais diretos;

Lembre-se de que, ao produzir o texto escrito, você vai:

- trabalhar as convenções da escrita, o uso de maiúsculas, etc.;
- organizar as ideias em sequência;
- dar um título adequado ao assunto do texto;
- eliminar informações repetidas;
- eliminar as perguntas da entrevistadora, procurando aproveitá-las no desenvolvimento do texto: “segundo a especialista, os jovens estão...”;
- fazer as concordâncias nominal e verbal exigidas pelo padrão formal da língua;

O texto deve apresentar as ideias com clareza e coerência, tendo em vista:

- o contexto de circulação (jornal, revista);
- os objetivos (informar sobre o tema, apresentar um ponto de vista);
- o nível de linguagem (mais ou menos formal, adequada ao público leitor).

Não podemos deixar de considerar que a última orientação desta atividade aponta para a variável 7 do Quadro 1, relativa aos livros RD, a qual enseja a reflexão sobre a adequação da linguagem, sendo um meio para analisar a variação linguística, não restrita às tão conhecidas formas de variação regional/geográfica abordadas costumeiramente pelos LD. A atividade abaixo é ainda mais um exemplo de outro volume (8ª série) do livro RD, comentado acima (LD 90, p. 68):

2. Na fala ou na escrita, a linguagem varia de acordo com a situação, a época, a faixa etária dos interlocutores, a região, e outros fatores.

a) A linguagem do texto “Crescer” está adequada à situação e à faixa etária da personagem? Explique e dê exemplos do texto.

b) Na sua opinião, a linguagem do texto “Crescer” está mais próxima da fala ou da escrita¹⁰? Explique.

Este é um exemplo razoável da exploração discursiva da variação linguística, o que é satisfatório nos livros RD e oscilante nos livros REC, que podem analisá-la de forma insuficiente ou assistemática, e até mesmo incorrer no clichê da variação dialetal (cf. variável 7 do Quadro 1, referente aos livros REC e RD). Este é um fator, entre outros, que nos leva a afirmar que as variáveis teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem da gramática nos livros REC são as mais oscilantes entre as três categorias, porque tanto podem apresentar variáveis características de RD como de RR, em que a intensidade varia conforme a proposta de cada coleção didática. O item aporte teórico, ao final do Quadro 1, é representativo dessa miscelânea teórico-metodológica. Assim, embora a variável 7 do Quadro 1 seja taxativa quanto a um trabalho insuficiente e assistemático no que diz respeito

¹⁰ Não nos cabe aqui julgar a perspectiva teórica adotada pelo livro para o tratamento da relação fala e escrita.

à variação linguística nos livros REC, o exemplo abaixo do LD 32, REC, contraria tal afirmação, sendo evidência dessa oscilação, ainda que aluda a questões de “certo e errado” (p.136):

1. *Certo e errado são conceitos que variam de situação para situação. Por exemplo: Num bilhete para um colega, você escreve: “Me encontro com você em frente ao cinema, tá?” Numa carta ao diretor do colégio você escreve: “Dirijo-me ao senhor para solicitar uma entrevista”.*

- a) *Por que você escreve diferente no bilhete e na carta?*
- b) *Essas situações mostram que a língua varia de acordo com o quê?*

2. *Na escola, devem-se respeitar todos os usos da língua, mas a escola tem obrigação de ensinar o uso culto da língua. Você concorda com essa afirmativa? Por quê?*

Por fim, ainda nos cabe mencionar o trabalho dos livros RR quanto à variação linguística que, apesar de teoricamente aceita, ainda não é suficientemente trabalhada (cf. variável 7 do Quadro 1, referente às coleções RR), sendo até mesmo inexistente ou equivocadamente analisada como mostra a atividade abaixo, extraída da seção “Variação linguística” do LD 91 (p. 121), sem qualquer tipo de relação ou reflexão posterior:

1. *Observe:*

A – A bebida alcoólica em excesso é nociva ao homem.

B – Beber em excesso é nocivo ao homem.

Transformamos:

<i>Bebida</i>	→	<i>Beber</i>
<i>Substantivo</i>		<i>verbo</i>

Faça o mesmo:

a) *Em 1500, o fumo era considerado um vício imperdoável.*

b) *A ajuda ao próximo é dever de todos.*

c) *A leitura de bons livros diverte e educa.*

Esta reflexão sobre as variáveis teórico-metodológicas pela análise dos exercícios instiga algumas constatações. Uma observação geral das três categorias RR, REC e RD indica que, independentemente das variáveis ligadas a cada uma delas, não há dúvida de que certo *vínculo sociointeracionista, ao menos do ponto de vista teórico, no que diz respeito ao conjunto de textos apresentados, passou a ser adotado no LDP*. Ou seja, mesmo para uma coleção RR, é frequente a avaliação nas resenhas de que a coleção apresenta um “material textual relevante”, “boa seleção textual” ou “diversidade de gêneros e tipos textuais”. Desse modo, os LDP já tomaram consciência de que o texto, nas diferentes práticas de letramento, tem que estar presente na sala de aula, e nisso as editoras são peritas em tornar o material textual hiper atraente. Contudo, sabemos que isto não é suficiente, sendo a questão muito mais complexa do que se espera, já que não há um

consenso explícito quanto a este tópico na própria academia. Longe de ser resolvida, mas num processo de grande movimentação, a maior questão que se coloca é: o que os LDP estão fazendo com este material?

A análise das resenhas, grosso modo ilustrada pelos exemplos aqui mostrados, chama atenção pelo fato de que uma distinção entre as três categorias leva a uma observação mais refinada do tipo de trabalho proposto para o ensino dos conhecimentos linguísticos nos LDP, precisamente sobre o que estes vêm fazendo com o material textual que põem à mostra. Embora a distinção entre REC e RD seja extremamente tênue no eixo da gramática – em que tal similitude é mais explícita quanto às variáveis 1, 4 e 9 do Quadro 1–, há nos livros RD uma exploração mais eficaz e produtiva daquilo que se revela insuficiente nos livros REC, tal como no trabalho com a variação linguística (variável 7) e com o texto (variável 3). Além disso, verifica-se que é no eixo da leitura e da produção de textos (oralidade e escrita) que essas diferenças são mais significativas, especialmente quanto aos conhecimentos linguísticos explorados nestes eixos como mostram as variáveis 8 e 10 da leitura/escrita e aquelas relativas à oralidade. É interessante notar que, na base de dados do PNLD 2005, há livros REC e RD que praticamente não se diferenciam nos itens assinalados na ficha de avaliação na parte dedicada à análise do eixo gramatical (“conhecimentos linguísticos”), sendo esta diferença encontrada exatamente nos eixos da leitura, escrita e oralidade. No quadro 2 abaixo, aparecem os critérios da ficha de avaliação do PNLD 2005, relativos ao enfoque teórico-metodológico e aos conteúdos trabalhados. E no quadro 3, é possível observar alguns exemplos da diferença inexpressiva entre REC e RD no eixo dedicado à gramática.

Enfoque teórico-metodológico	1/0
80. Favorecimento do desenvolvimento de habilidades de uso da língua	
81. Favorecimento da reflexão sobre os usos da língua (atividades epilinguísticas)	
82. Criação de oportunidades, para o aluno, de reflexão metalinguística	
83. Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de observação e	
84. de análise (comparação, estabelecimento de relações, contraste etc.)	
85. generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno linguístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise)	
86. de memorização	
87. de aplicação	
88. Favorecimento da sistematização pelo aluno dos conhecimentos construídos	
Observações:	
Conteúdos	1/0
89. Exploração de conhecimentos fono-ortográficos e	

90. morfossintáticos	
91. semânticos	
92. textuais	
93. discursivos	
94. Consideração da variação linguística	
95. Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados	
96. Correção dos conceitos e definições	
Observações:	

Quadro 2: O trabalho sobre os conhecimentos linguísticos¹¹

2005	Enfoque teórico-metodológico									
	COL	80	81	82	83	84	85	86	87	88
RD 59		1	1	1	1	1	1	1	1	0
REC 60		1	1	1	1	1	1	1	0	0
REC 85		1	1	1	1	1	1	1	1	1
RD 90		1	1	1	1	1	1	1	1	1

2005	Conteúdos								
	COL	89	90	91	92	93	94	95	96
RD 59		1	1	1	1	1	1	1	1
REC 60		1	1	1	1	1	1	1	1
REC 85		0	1	1	1	0	0	1	1
RD 90		0	1	1	1	1	1	1	1

Quadro 3: Base de dados¹² PNLD 2005

Comparando a base de dados do PNLD 2005 com as resenhas do Guia PNLD 2005, foi possível observar que os eixos da leitura, escrita e oralidade são, em boa parte, reveladores do tratamento dado à gramática pelo LDP, na medida em que existem critérios de avaliação na ficha do PNLD que põem em relevância aspectos linguísticos da leitura e da produção de textos, como pôde ser observado no Quadro 1. De todo modo, estas variáveis são uma constatação de que o ensino da gramática, tal como sugere Mendonça (2006, p. 223), passa por um “redirecionamento para explorar aspectos discursivos, seja como resultado de uma reflexão consciente de novas orientações para o ensino de Português, seja para construir uma identidade profissional diferente da “gramatiquera”.”

¹¹ Parte da Ficha de Avaliação do PNLD 2005 divulgada no site <http://portal.mec.gov.br/>. A denominação “1/0” refere-se respectivamente ao cumprimento ou não do LD frente ao item assinalado. Dessa forma, “1” indica que o LD atende ao item e “0” indica ausência.

¹² Esta Base de dados compõe o Projeto Integrado de Pesquisa *O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: produção, perfil e circulação*, financiado pelo CNPq, processo 305243/2003-9, e coordenado pela Profa. Dra. Roxane H. R. Rojo, a qual integra as universidades UNICAMP, UFMG e UFPE.

Outro dado importante diz respeito a uma tendência dos RR, ainda marcante nos REC, à *mescla de perspectivas*, o que nos põe em comum acordo com Mendonça (2006, p. 219) ao afirmar que esta abordagem será “o mais comum nas salas de aula ainda durante um bom tempo”. Isso pode ser reforçado, se considerarmos a alta incidência de coleções RR e REC. Das 36 coleções analisadas pelo PNLD 2005, 13 são RR, 11 REC e apenas 4 RD, sendo 8 excluídas. Assim, não há dúvida de que apesar das mudanças incorporadas ao LDP atual, o ensino de gramática ainda constitui um problema na sala de aula de Português, embora seja um problema para o qual começam a ser apontadas alternativas, como revelam as coleções RD e algumas REC.

A observação da base de dados do PNLD 2005, quanto ao tratamento dos conhecimentos linguísticos pelas 36 coleções, aponta que há uma *maior tendência das coleções para contemplar conhecimentos textuais* (24 coleções) em detrimento dos *conhecimentos discursivos* (15 coleções). Este dado mostra certa conquista do ponto de vista das práticas que tendem cada vez mais a *redimensionar o valor da abordagem normativa/tradicional*, da gramática em si, dando lugar a *uma exploração mais (con)textualizada (vínculo sociointeracionista)*. Por outro lado, este dado revela que ainda há dificuldade quanto à prática de uma abordagem verdadeiramente discursiva da língua.

Por esta mesma base, é possível observar, nos quadros seguintes, uma tendência à menção excluída ou RR das coleções que não contemplam os itens 92 e 93 da ficha, respectivamente *exploração de conhecimentos textuais* e *exploração de conhecimentos discursivos*, o que evidencia a urgência de exploração desses itens nas práticas atuais.

2005	Enfoque teórico-metodológico								
COL	80	81	82	83	84	85	86	87	88
RR 37	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EX 53	0	0	0	1	1	1	1	0	0
RR 63	0	0	1	0	0	0	0	0	0
RR 47	0	0	1	1	1	1	1	0	0

2005	Conteúdos								
COL	89	90	91	92	93	94	95	96	
RR 37	1	1	1	1	1	0	1	1	
EX 53	0	1	1	0	0	0	1	0	
RR 63	1	1	1	0	0	0	1	1	
RR 47	1	1	1	0	0	0	0	1	

Quadro 4: Base de dados PNLD 2005

Esstes dados reafirmam ser bastante *inexpressiva e insuficiente uma observação das categorias unicamente pela parte da ficha dedicada à análise dos conhecimentos linguísticos*. Chama a atenção a coleção RR 37, que quase nada difere da pontuação das coleções REC que compuseram a avaliação, pois recebe apreciação positiva (1) em todos os itens, com exceção do item 94, relativo à variação linguística. Nota-se aqui a inexistência do trabalho com este tópico nas quatro coleções do Quadro 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As variáveis apresentadas nesta pesquisa propiciam uma observação da proposta teórico-metodológico do PNLD para o ensino de gramática. Alguns avanços, consideráveis modificações (REC e sobretudo RD) e tentativas (REC e sobretudo RR), foram aqui salientados, *em meio a práticas diferentes que experimentam alternativas variadas em função das exigências do PNLD*.

Observa-se através das variáveis gramaticais, elencadas no Quadro 1, um *conjunto heterogêneo de estratégias* que caracterizam a LP como uma *disciplina em movimentação*, na qual diferentes abordagens teórico-metodológicas, interpretadas primeiramente pelos autores de LDP, mesclam-se e se apresentam à interpretação e à prática do professor de Português. Não nos cabe aqui discutir a transformação sofrida pelo LDP nas mãos do professor. De todo modo, não há dúvidas de que as diferentes variáveis revelam uma série de tentativas e experimentações do LDP no afã da virada pragmática, particularmente na tarefa de didatizar e “disciplinar” o que encontra lugar confortável nos trabalhos e proposições acadêmicas, mesmo sem um consenso explícito. Vale ressaltar que o rótulo RD, proferido como ideal, é ainda bastante confuso nas salas de aula de LP, o que demanda esforço coletivo com vistas à formação de professores, ao currículo escolar e à sensibilização da sociedade (orientação aos pais de alunos) na tentativa de desmistificar o que parece inválido aos professores, responsáveis pela menção “aplicada” do LDP.

Neste sentido, a menção RD, ideal do ponto de vista das postulações atuais para o ensino, parece, até o momento, “interessar” mais à academia do que à escola e ao professor de Português. Contudo, nesse processo de transformação do ensino de Português, não se pode deixar de reconhecer o mérito da menção RD conquistado por algumas coleções, pois estas, ainda que sejam minoria, passam a compreender o caráter aplicado da virada pragmática no ensino.

Retomando a discussão citada na introdução deste trabalho, no que diz respeito à responsabilidade social e à orientação para a prática, entendemos que o diagnóstico aqui

empreendido poderá ser útil para iluminar as *reflexões sobre currículo escolar, material didático e a formação do professor de LP, no sentido do papel e atuação esperados deste profissional na utilização do material didático*. Assim, não duvidamos da importância e contribuição do PNLD para a (re)formulação e aprimoramento das coleções didáticas que em boa parte vêm renovando o ensino de LP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 1997.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002 [1929].
- _____. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: VOLOSHINOV V. N., *Freudism*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. New York. Academic Press, 1976 [1926].
- BARROS-MENDES, A.; PADILHA, S. Metodologia de análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades. In: COSTA VAL, M. G; MARCUSCHI, B. (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 119-146.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo : Ática, 1995.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.113-128.

NEVES, M. H. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 13- 20.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada numa perspectivas sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, I. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

Recebido em 29 de março de 2010.

Aceito em 20 de junho de 2010.