

A DIDATIZAÇÃO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO APOSTILADO DA REDE PRIVADA DE ENSINO MÉDIO*

Sílvio Ribeiro da Silva**
Sebastião Carlúcio Alves-Filho***

Resumo

Este texto apresenta os resultados de um estudo que visou investigar a abordagem que o apostilado do Sistema Positivo de ensino faz acerca da análise linguística. A análise dos dados indica que o apostilado apresenta um apego excessivo à tradição normativa. Além disso, a sistematização dos conhecimentos linguísticos proposta por ele não permite que se construa uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa.

Palavras-chave: Análise linguística. Ensino/aprendizagem. Apostilado.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho aqui apresentado investiga a didatização dada à análise linguística (AL) pelo *Sistema Positivo de Ensino* nos exemplares utilizados por alunos do primeiro ano do Ensino Médio¹.

A pertinência deste estudo está no fato de que o apostilado utilizado pela rede privada de ensino, ao contrário do que acontece com os livros didáticos (LD) distribuídos gratuitamente às instituições públicas de ensino, não passa por nenhum tipo de avaliação do governo antes de ser adotado pelas escolas. Por mais que a avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC) contribua para aumentar a qualidade do material distribuído, tem sido relevante o número de escolas que vêm optando por adotar apostilas. Por conta disso, tornam-se relevantes estudos como este².

O professor é o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, mas, sem dúvida alguma, o material didático que é utilizado por esse aluno exerce forte influência no aprendizado. “Em momento algum o material de ensino será um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas, mas poderá ser um bom referencial para ampliar os trabalhos em sala de aula” (BRASIL, 2008, p. 8).

Por conta disso é que apresentamos este artigo, fruto de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2008, com o intuito de contribuir com as considerações didático-pedagógicas a respeito da análise linguística como objeto de ensino.

* Este estudo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (UNICAMP/IEL/CNPq).

** Doutor em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. shivonda@gmail.com

*** Mestrando em Linguística. Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. cbastian2@gmail.com.

1 A ANÁLISE LINGÜÍSTICA

A partir dos anos setenta do século passado, surgiu uma discussão no Brasil sobre a dificuldade dos alunos em ler e escrever corretamente, de maneira clara e articulada. Foi considerada uma das prováveis causas dessa dificuldade o ensino da gramática tradicional³ nas escolas da forma como vinha sendo feito há muito tempo. No início dos anos oitenta do século passado, foram feitos estudos sobre a variação linguística e a psicolinguística que resultaram na criação de novas perspectivas para o ensino de língua materna (JUNQUEIRA, 2003).

A partir da implantação dessas perspectivas, começou a ser usado o termo “análise linguística” (AL) para se tratar de gramática. Porém, ao longo dos anos, poucas modificações foram notadas na abordagem dada à AL, ao passo que algumas puderam ser notadas na maneira de propor e encaminhar o ensino de leitura e produção textual⁴.

Historicamente, o ensino de gramática é o foco principal das aulas de Língua Portuguesa, sendo às vezes, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Para Mendonça (2006), nas últimas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem se questionando a validade desse “modelo” de ensino, o que dá força à proposta da prática da AL em vez das aulas de gramática.

O primeiro a usar o conceito de “prática de análise linguística” no contexto escolar foi João Wanderley Geraldi, no texto *Unidades básicas do ensino de português*, escrito em 1981. Neste ano, estava no início um movimento de renovação no ensino de língua portuguesa no Brasil. O texto, publicado em 1984, foi amplamente divulgado entre professores e formadores de professores de português. Nesse texto, o autor sugere algumas mudanças na forma de se

ensinar Português, com base na concepção de que a língua é uma forma de interação. Por isso, sugere que o ensino da língua deva ser feito com a prática da leitura, da produção de texto e da AL. O autor propõe a prática da AL em sala de aula por julgar que o ensino gramatical só tem sentido se for para auxiliar o aluno na resolução dos problemas referentes ao uso da língua (APARÍCIO, 2006).

O aluno chega à sala de aula com sua competência comunicativa já bastante desenvolvida e, por isso, o dever da escola não é ensinar o que ele já sabe e nem reprimir ou desconsiderar as capacidades de interação já instaladas. Nesse sentido, deve-se oferecer ao aluno não o ensino de língua, mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Esse trabalho deve ser feito no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008).

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança de foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino (MARCUSCHI, 2008 p. 56).

AAL surgiu para que as aulas de Língua Portuguesa deixassem de lado o tradicional ensino normativo que visava fazer com que o aluno apenas aprendesse as regras que regulam a gramática da língua. Com a prática da AL, o aluno aprende o que, de fato, necessita para desenvolver sua competência comunicativa, podendo aumentar, ainda, a sua qualidade de vida⁵.

2 VISÃO PANORÂMICA GERAL DO APOSTILADO DO SISTEMA POSITIVO DE ENSINO

O Sistema de apostilado Positivo (Ensino Médio) é organizado de forma a que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do Ensino Médio um total de 12 exemplares. Cada apostila traz separadas duas seções: Língua e Literatura.

Cada capítulo é dividido em seções nomeadas: *Tecendo as ideias, Entrando na rede, Nas malhas do texto, Comparando, Relacionando, Conhecendo a teoria, Aplicando a teoria e Leitura e produção textual*. Na seção *Conhecendo a teoria*, são apresentadas definições gramaticais. Em seguida, na seção *aplicando a teoria*, são propostos os exercícios, cuja função é retomar o conhecimento adquirido na seção anterior. De acordo com Manual do Professor (MP), é nesta seção que *os alunos farão uso dos conhecimentos construídos em atividades de reconhecimento, uso e fixação* (p. 03). Ainda de acordo com o MP (p. 03), o apostilado apresenta *atividades diversificadas de retomada e aplicação dos conteúdos, com seleção de atividades de vestibulares de todas as regiões do Brasil*.

No que se refere ao ensino de regras gramaticais, de acordo com as autoras, a proposta do apostilado é de que as atividades sejam de reflexão sobre a linguagem, tanto na modalidade oral como na escrita. Nessa vertente, a língua, em sua modalidade padrão, é abordada como uma das variedades possíveis, mas não única, já que, como construção social, é um evento que se dá em decorrência da variação cultural evolutiva dos grupos aos quais pertence. Apesar desse discurso, nota-se que, na prática, o apostilado passa longe disso, como poderá ser visto na análise dos dados. O trabalho com a modalidade oral, por exemplo, inexistente no material

e considerações sobre variedades de uso da língua são irrisórias.

3 DIRECIONANDO O OLHAR SOBRE OS DADOS

Antes de dar início às considerações acerca dos dados em análise, convém mencionar que, para Antunes (2007), os conteúdos abordados pelo material didático devem conter um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente o funcionamento e os mecanismos linguísticos característicos dos diferentes tipos de texto, além de estar relacionados a situações de uso, estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Devemos, ainda, destacar que ao selecionar recortes de exemplos para ilustrar nossas considerações, optamos por aqueles que dão indício de um trabalho positivo desenvolvido pelo apostilado. Tal opção se deve ao fato de que é comum encontrarmos diversos estudos que abordam os pontos negativos da proposição de atividades de AL por materiais de ensino e livros didáticos, sendo pouco comuns discussões sobre a positividade dessas proposições. Seguindo a estratégia de apontar as negatividades, este trabalho pouco contribuiria para as discussões acerca do tema. No entanto, ao longo da análise e nas considerações finais, fazemos alguns apontamentos críticos em relação a pontos que poderiam ser melhorados.

Em relação ao valor percentual apresentado, ressaltamos que o mesmo se refere ao valor de atividades encontradas em cada volume, sendo esse valor o seguinte: volume 1 – 104 atividades; volume 2 – 86 atividades; volume 3 – 99 atividades; volume 4 – 94 atividades; total geral – 383 atividades.

Para proceder à análise dos dados, foram utilizadas seis rubricas do PNLEM (BRASIL, 2008) pertinentes à seção que trata da *metodologia de ensino aplicada às*

atividades propostas. Essas rubricas funcionam como categorias de análise⁶. Sabemos que pode acontecer de as categorias serem limitadas, tendo em vista que, provavelmente, pelo fato de o material do ensino privado não passar por processos de avaliação, não é feito com base naquilo que se espera de um material quando é avaliado. Porém, sabemos que o uso das rubricas como categoria permite uma melhor sistematização dos dados.

No que diz respeito à rubrica 1, notamos que uma grande parcela das atividades utiliza a metalinguagem apenas com um fim em si mesma, e não como recurso para compreensão do fato linguístico. Esse fato pode ser notado através do quadro abaixo, o qual mostra a primeira rubrica do PNLEM/2008 utilizada como referência de análise, seguida de um exemplo que contempla aquilo que a mesma propõe.

Rubrica 1			
As atividades propostas apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato linguístico? (Ou como um fim em si mesmo?)			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
33%	0%	8%	17%
Exemplo			
<p>(1º volume – at. 4, p. 5) Ao escrever, o autor precisa ter em mente que o leitor pode não compartilhar os mesmos conhecimentos. Considerando isso, além de estabelecer relações entre as partes do texto, algumas vezes, o autor julga ser necessário explicar sobre quem ou sobre o que ele está falando, de modo que o leitor possa compreender melhor uma determinada informação. Observe as informações ou expressões em destaque nos seguintes trechos da reportagem e faça o que se pede:</p> <p>(...)</p> <p>e) As expressões em destaque nos fragmentos estudados são chamadas de aposto. Com base nas reflexões feitas nas atividades anteriores, escreva, nas linhas ao lado o conceito de aposto.</p> <p>(...)</p>			

Quadro 1 - Rubrica 1: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

A forma como a atividade é apresentada ao aluno faz com que o mesmo trilhe um caminho inverso do que é, em geral, percebido em atividades de cunho gramatical.

Ao invés de oferecer o conceito metalingüístico ao aluno, a atividade propõe que o mesmo construa esse significado, desenvolvendo para si mesmo a questão metalingüística. Para Mendonça (2006), refletir metalingüisticamente é fundamental para que o aluno tenha condições de perceber e compreender o fenômeno gramatical como um recurso de que o falante dispõe para a construção do sentido do texto escrito.

O considerável volume de atividades que não priorizam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato linguístico é um ponto negativo, uma vez que a proposta de ensino deveria se pautar numa abordagem reflexiva, dando prioridade a uma discussão que favorecesse a compreensão de como, de fato, a língua funciona.

Antunes (2003) comenta que a língua existe para ser falada e escrita e as regras gramaticais existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita. Por isso, nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Essas regras só têm validade de acordo com a sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal. A autora ainda cita Fernandes (1994, p. 344) ao dizer que “nenhuma língua morreu por falta de gramáticos. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhuma sobreviveu sem povo”. Ainda segundo a autora, a concentração do ensino de gramática em tópicos de nomenclatura não pode ser considerada o único fator responsável pelos problemas no ensino de língua. Mas, é evidente que esse tipo de trabalho tem seu grau de responsabilidade, pois propicia uma visão superficial do ensino de língua.

Bagno (2008) vai além e propõe que todas as aulas em que se trabalha com decoreba inútil de termos gramaticais devem ser substituídas integralmente por outras que se dediquem à tarefa de letramento⁷.

Acerca da segunda rubrica, aparece, no volume 1, pequena quantidade de atividades que a contemplam. Um número um pouco maior é apresentado pelos

demais exemplares do primeiro ano, como pode ser notado na sequência.

Rubrica 2			
As atividades propostas promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
8%	70%	35%	28%
Exemplo			
<p>(Volume 2, at. 5, p. 23) Por pertencerem à categoria dos textos ficcionais, os contos são narrados principalmente no tempo passado, uma vez que relatam fatos que já aconteceram. No entanto, existe o tempo passado da história e o tempo em que se relata a estória. Releia, a seguir, algumas passagens do texto ‘Talismã’ e responda às questões propostas para cada uma delas:</p> <p>a) “Vestia um paletó justo de casimira cinza escura, colete de seda creme, jabô em vez de gravata, calças listradas de côs muito alto. Calçava borzeguins e polainas. Parecia ter saído de uma fotografia antiga e não tinha como voltar”. Nessa passagem predomina o pretérito perfeito do indicativo. Qual a função desse tempo verbal e o que ele sugere nessa passagem do conto?</p>			

Quadro 2 - Rubrica 2: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

A forma como a atividade foi proposta pelo apostilado nos dá indício de que o aluno deverá buscar uma reflexão (abordagem epilinguística⁸) a partir de explicações (abordagem metalinguística) feitas anteriormente para ser capaz de elaborar a justificativa para a ocorrência do tempo verbal. Fazer isso é positivo por desconsiderar o ensino meramente transmissivo, instrumentalizando o aluno a falar sobre o conhecimento linguístico que ele adquiriu por intermédio da metalinguagem e que, agora, se efetiva de maneira reflexiva. Da maneira como a atividade foi abordada pelo apostilado, notamos que o tópico linguístico-gramatical foi tratado sob a perspectiva da língua em uso, chamando o aluno a refletir sobre os recursos linguísticos referentes ao tempo verbal, e não apenas sob o ponto de vista de abordagens limitadas a categorizações e definições pura e simplesmente.

O volume 1 traz um número muito baixo de atividades de cunho reflexivo. A ausência de atividades dessa natureza impede a ampliação das habilidades linguísticas do aluno, desfavorecendo o aumento dos recursos que já possui para que possa usá-los segundo suas necessidades interacionais (CECÍLIO, 2004).

Segundo Kuhn & Flores (2008), atividades que propiciam a reflexão linguística do aluno desenvolvem a sua capacidade discursiva⁹. Os autores (2008, p. 70) ainda comentam que esse tipo de atividade proporciona uma “prática pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem, construir um aluno-sujeito que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, que seja um verdadeiro cidadão”.

Mais uma vez, as atividades que contemplam o que propõe a rubrica aparecem em uma quantidade muito pequena.

Rubrica 3			
As atividades propostas consideram os componentes linguísticos, fonético-fonológico, morfossintático, sintático e semântico-pragmático?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
4%	4%	17%	53%
Exemplo			
<p>(Volume 3, at. 6, p. 6) Para sensibilizar e chamar a atenção do leitor, os anunciantes costumam criar jogos de palavras. Um desses jogos consiste na escolha daqueles termos que podem ter mais de um sentido, gerando ambiguidade. Explique os diferentes sentidos que as palavras em destaque podem produzir nas seguintes frases:</p> <p>a) Não deixe que opiniões erradas derrubem a Amazônia. b) Eletropaulo: mais energia em sua vida.</p>			

Quadro 3 - Rubrica 3: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

A atividade apresentada como exemplo do volume 3, a qual solicita a explicação do uso de um elemento linguístico, é pertinente para que o aluno perceba que o léxico varia, ganhando significações diferenciadas em situações específicas. Para que seja possível chegar

a uma resposta coerente, não bastaria apenas explorar o significado da palavra, tendo em vista que no seu contexto de uso o significado literal não se aplica eficientemente. Para ser possível responder à questão adequadamente, é necessário buscar a significação das palavras. A atividade privilegia o aspecto semântico, evitando o estudo formal de natureza sintática ou morfológica.

Bakhtin (1981) comenta a existência de vários aspectos que determinam a significação de um enunciado como a entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico e o relacionamento com uma situação social determinada. O autor (Bakhtin, 1981, p. 132) ainda diz que:

É impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”.

Assim, percebemos que a proposta de trabalho com o significado lexical feita pelo apostilado é pertinente. Mesmo assim, nos dois primeiros volumes, o montante de atividades que abordam os componentes linguísticos é irrisório. Fato lamentável. Afirmamos isso concordando com Dresch (2010), para quem a abordagem que costuma ser feita acerca desses componentes é tão somente de caráter expositivo-teórico, considerando-os, na grande maioria das vezes, de forma isolada.

Ao analisarmos as atividades buscando investigar se estas contemplam as variedades linguísticas, constatamos que, mais uma vez, o trabalho apresentado pelo material não se adequa ao que propõem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹⁰. Abaixo, mostramos um exemplo de atividade que considera que a língua é variável e, portanto, as diferentes formas de se falar português devem ser valorizadas pela escola.

Rubrica 4			
As atividades propostas contemplam a pluralidade de normas/ usos quanto a modalidades, registros e variedades?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
0%	0%	8%	7%
Exemplo			
(Volume 4, at. 5, p. 19) Sabe-se que a variedade padrão predomina no gênero textual em estudo (carta do leitor). Pode-se notar, entretanto, graus distintos de formalidade nas cartas lidas. Identifique e transcreva passagens que representem maior e menor grau de formalidade no uso da escrita.			

Quadro 4 - Rubrica 4: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Com a atividade, percebemos a relação da abordagem gramatical com o gênero em estudo, o que é positivo. Faltou considerar, porém, que a questão do uso da variedade linguística em determinado gênero se refere ao estilo desse gênero, o qual é determinado não só por este, mas também pela esfera de atividade humana na qual o mesmo irá circular, bem como pelo interlocutor.

No exemplo em questão é pedido ao aluno que apenas identifique tais variedades. Esse tipo de atividade, de acordo com Travaglia (2001), faz com que seja desenvolvida no aluno sua competência comunicativa, pois lhe apresenta uma pluralidade de discursos. O autor ainda comenta que não se deve trabalhar apenas a norma culta por pensar que o aluno já a conheça, mesmo que a não domine. Quando chega à escola, este pode dominar bem uma ou duas variedades, e alguns elementos de várias, e, por isso, tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina.

O fenômeno da variação das normas linguísticas é, segundo Antunes (2007), inerente à própria natureza das línguas. Quando o material didático deixa de trabalhar com a diversidade, atribui-se ao fenômeno da variação uma conotação negativa. Todas as formas linguísticas diferentes da norma padrão passam a ser consideradas sinal de decadência, degeneração ou coisa que não valha.

O quadro, na sequência, mostra o resultado referente à rubrica 06.

Rubrica 6			
As atividades propostas estão integradas ao texto, considerando o material linguístico como recurso para a construção do sentido? (Ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?)			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
4%	4%	27%	19%
Exemplo			
(Volume 4, p. 4, at. 4) Ao referir-se a um filme de 1936, o cronista remete aos leitores a um tempo passado, mais especificamente à época da industrialização. Entretanto, ao narrar cenas do filme, usa os verbos no tempo presente. Explique essa escolha do autor.			

Quadro 5 - Rubrica 6: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Para responder à questão, é necessário que se retorne ao texto e o leia por completo. O trecho a ser analisado não teria o menor sentido se fosse retirado de seu contexto, sendo impossível qualquer tipo de interpretação. A proposição feita pelo apostilado apresenta uma perspectiva funcional para o trabalho com a gramática, já que não solicita nenhum tipo de classificação isolada, o que aproximaria a mesma das estratégias de exercitação tão próprias do ensino tradicional.

Apesar de apresentar atividades que desconsideram a classificação de frases soltas, a ocorrência de integração das mesmas com o texto é muito pequena, especialmente nos dois primeiros volumes em estudo. Bakhtin (1979) nos diz que as atividades que trabalham com análise de frases descontextualizadas não consideram que existe um locutor que proferiu a oração, em determinada situação, em resposta a outra fala e antecipando a reação de seu ouvinte; ou seja, não consideram que essa oração é um enunciado. O autor ainda considera que:

Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da

linguística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1979, p. 292)

Toda oração, quando não localizada em um determinado contexto, não apresenta significado. Sobre isso, Bakhtin (1981, p. 117) afirma que:

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 um em relação ao outro.

No que diz respeito ao fato de as atividades apresentadas articularem as três unidades básicas do ensino de LP propostas por Geraldini (1997) – leitura, produção de texto e análise linguística –, encontramos essa ocorrência em apenas 22% das atividades, apresentadas unicamente pelo quarto volume. Na sequência apresentamos um exemplo de atividade em que AL e a produção de texto, atreladas, contribuem, certamente, com a formação da competência comunicativa do aluno.

Rubrica 7			
As atividades propostas consideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
0%	0%	0%	22%
Exemplo			
(Volume 4, p. 28, item 2) Critérios relacionados à produção da carta argumentativa. (...) 2. Você usou os verbos em primeira pessoa do singular para conferir subjetividade? (...)			

Quadro 6 - Rubrica 7: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Apenas o exemplar utilizado no quarto bimestre apresentou atividades que faziam com que o aluno utilizasse os conhecimentos adquiridos durante o

trabalho com a gramática para produzir um texto. Pedir ao aluno para observar se usou a pessoa do verbo adequadamente indica relação da produção escrita com a aprendizagem desenvolvida ao longo das aulas de gramática, já que o mesmo não somente terá que observar o uso dessa pessoa, mas saber que usar uma pessoa ou outra confere mais ou menos subjetividade ao texto. Pensamos que, com isso, a atividade fará com que o aluno compreenda melhor o fenômeno linguístico solicitado, observando o efeito de seu uso como autor de um texto e os reflexos que isso produzirá no leitor, aliando tudo ao gênero proposto.

A atividade é mais uma que aborda aspectos ligados ao gênero no tratamento dado aos aspectos linguísticos. Solicitar que o aluno observe se usou os verbos numa pessoa determinada faz com que o mesmo se aproprie do estilo do gênero em estudo. No entanto, inexistente qualquer orientação ao professor para considerar esse aspecto, chamando a atenção do aluno ao fato de que certos gêneros possuem um estilo característico, o qual não deve ser “ferido”, uma vez que, segundo Bakhtin (1979, p. 284-5), “cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos”.

Ainda em relação à atividade, nota-se que o apostilado encaminha o aluno ao uso da *expressividade* ao solicitar uso de subjetividade. A *expressividade*, segundo Bakhtin (1979, p. 308), está presente em qualquer gênero, uma vez que é impossível um enunciado absolutamente neutro. Nas palavras do autor, a relação valorativa com o objeto do discurso determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Em se tratando de articular a produção de texto com as considerações da gramática, a absoluta maioria dos volumes peca por deixar de fazer isso. Em nenhum dos volumes desta série aparece articulação com a oralidade. Essa falta de articulação não é difícil de ser

entendida, tendo em vista a maneira como as seções integrantes do apostilado são apresentadas ao aluno.

Com a desarticulação observada na maioria das atividades ao longo dos volumes, percebemos que a abordagem do apostilado vai de encontro com aquilo que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apregoam, quando dizem que os objetos de ensino devem ser apresentados para o aluno conforme as necessidades do gênero em questão.

A respeito dessa desarticulação entre as atividades de AL, leitura e produção textual, Neves (2002, p. 225-226) nos diz que

A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma gramática organizatória. A partir daí, já se entende que produção de texto e gramática não são atividades de se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referênciação e conjunção – que não estão na natureza básica de cada uma, portanto, na sua “gramática”.

Conforme Cheron (2004), o texto deve ser, dentro da concepção interacionista, o centro de todo processo de ensino/aprendizagem, e por isso não deve ser excluído de forma alguma. Os alunos desconstruirão e reconstruirão seus textos, a partir da observação da construção textual, num trabalho contínuo desenvolvido pelo professor através de três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais, naturalmente, não são conclusivas, especialmente se levarmos em conta que a discussão que apresentamos aqui diz respeito apenas aos volumes usados numa série. Por se tratar de

um trabalho ancorado nos pressupostos da Linguística Aplicada, deixa margem para uma série de outras possibilidades de investigação.

A partir da análise quantitativa e qualitativa das atividades, comprovamos que a abordagem feita pelo apostilado para o ensino de gramática, em geral, não propõe situações de uso efetivo da linguagem que mostrem ao aluno que a língua materna a ser aprendida tem uma finalidade prática que não seja tão somente a realização de exercícios em classe e avaliações no final de determinado período.

Foi possível perceber que o material perpetua uma prática de desenvolvimento de atividades de gramática já cristalizada nos manuais de gramática tradicional, confundindo essa prática com ensino de Língua Portuguesa. A maioria das atividades tende a desfavorecer a formação da ZPD¹¹, uma vez que são pouco comuns situações em que o aluno é levado a construir conhecimento a partir das indicações do apostilado complementadas pelo professor.

Os resultados vão ao encontro do que foi concluído por Costa Val & Castanheira (2005) em estudo sobre os materiais didáticos. Segundo as autoras, os resultados encontrados por elas indicam uma alta tendência de permanência da tradição gramatical e uma baixa frequência de atividades direcionadas ao texto e ao discurso. Em Bunzen (2008) também encontramos a indicação de baixo número de exploração de conhecimentos discursivos nos livros didáticos aprovados pela avaliação do Governo Federal. Assim, notamos coincidência na forma de abordar a gramática no material avaliado pelo Governo e naquele que não passa por processos de avaliação.

A conclusão a que se chega ao final da análise do *corpus* é que a maioria das atividades apresentadas aos alunos não partem do uso efetivo da língua, o qual deve ser entendido, segundo Silva (2010, p. 955) como “o exercício pleno, circunstanciado e com intenções

significativas da própria linguagem [...] configurando-se como uma prática que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada”.

Uma possibilidade de estudo futuro seria acompanhar as aulas ministradas pelo professor com o uso do material didático apresentado, observando se suas orientações direcionariam ou não para um ensino de língua mais contextualizado em termos dos usos linguísticos. Com isso, seria possível observar o processo de construção e desenvolvimento da prática profissional do docente, levando em conta o que nos diz Geraldi (1997) ao considerar que o professor deve se basear em uma concepção de linguagem, a qual definirá seu projeto de ensino, tendo em vista que, a partir dessa concepção, ele poderá definir o que, como e porque ensinar.

Nessa outra proposta de estudo, seria interessante observar como o professor realizaria o eixo da reflexão e da análise acerca da língua por meio do uso de um material didático que se apresenta com perspectivas teórico-metodológicas diferentes, ora recorrendo à gramática tradicional com eixo central na proposição de atividades, ora usando, de forma discreta, o recurso da reflexão sobre a língua como forma de construir conhecimento sobre a gramática.

Esperamos que este estudo forneça subsídios para um novo pensamento sobre a análise linguística, possibilitando uma nova maneira de olhar o seu ensino e refletir sobre ele, não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis de aprendizagem.

THE TEACHING OF LINGUISTIC ANALYSIS IN PRIVATE HIGH SCHOOL'S BOOKS

Abstract

This text presents the results of a study that aimed to investigate the approach of linguistic

analysis in examples used in Sistema Positivo teaching materials (“apostilado”). It also indicates that the “apostilado” is excessively restricted to the prescriptive tradition. Besides, the systematization of linguistic knowledge proposed by does not allow a reflection to be built on language nature and functioning and, in special, on Portuguese language.

Keywords: Linguistic analysis. Teaching/learning. “Apostilado”.

NOTAS

- 1 Quatro apostilas são usadas em cada série, sendo uma por bimestre, apresentadas em 04 volumes.
- 2 Quando o material didático não passa por processo de avaliação, corre-se o risco de surpresas desagradáveis, como o que aconteceu no estado de São Paulo em 2010. Livros didáticos de Inglês distribuídos pela Secretaria Estadual da Educação (não avaliados pelo programa de avaliação do Governo Federal) para cerca de 15 mil alunos de quatro mil escolas indicavam em suas páginas um *site* de aprofundamento do Ensino Médio com *links* para jornais estrangeiros. Ao acessar o endereço eletrônico, no entanto, o que o adolescente encontrava eram mulheres lendo notícias em voz alta enquanto se despiam. FONTE: Revista Isto É.
- 3 Para Ribeiro (2001), gramática tradicional deve ser definida como um híbrido lógico-filosófico-normativo, incapaz, pela heterogeneidade de sua natureza, de oferecer caráter científico e por estar baseada unicamente nas línguas clássicas e, em razão de sua característica idiossincrônica, não poder ser aplicável à multiplicidade das línguas.
- 4 Modificações estas que, segundo Silva (2008), podem ser notadas a partir da divulgação dos trabalhos de Vygotsky ([1934]2003) sobre a teoria da aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica; do Círculo de Bakhtin (1929[1981], 1934[1935], 1952-53[1979]) com a teoria dos gêneros do discurso e da interação verbal; de Schneuwly, Dolz e colaboradores com sua proposta didática para o ensino de francês/língua materna. No Brasil, a grande virada no ensino de leitura e produção de textos ocorreu com a divulgação do livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, em 1981. No livro, apesar de o autor já dar os primeiros indícios de que o trabalho com a gramática normativa e descritiva deveria ser substituído por uma abordagem acerca do funcionamento dos elementos linguísticos, poucas mudanças ocorreram na maneira de a escola abordar esses elementos.
- 5 Travaglia (1999) nos diz que o ensino está relacionado à qualidade de vida das pessoas, já que, dependendo da forma como for desenvolvido, fará com que o sujeito viva melhor, compreendendo de forma mais eficaz os significados do mundo e se relacionando social e culturalmente de maneira mais eficiente. O sujeito,

na concepção do autor, será capaz de se colocar muito melhor perante a sociedade da qual faz parte, utilizando o conhecimento adquirido na escola na consecução de seus objetivos.

- 6 São sete as rubricas dessa parte. Porém, para uma delas (As atividades abordam as modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos? [Ou dicotomicamente, como se houvesse limites precisos entre as categorias?], nenhuma atividade dos quatro volumes é apresentada.
- 7 Letramento, segundo Kleiman (2005, p. 05), “é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita e não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.
- 8 Para Franchi (1987), atividade epilingüística é aquela que leva todo falante/usuário da língua à reflexão sobre a própria linguagem, comparando expressões, promovendo transformações nas mesmas ou ainda investindo as formas linguísticas de novas significações.
- 9 Conforme Kuhn & Flores (2008, p. 70), os PCN afirmam que a “competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos”.
- 10 O documento oficial discute a necessidade de se promover na sala de aula o debate sobre o fato de que as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo. Logo, o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno.
- 11 Segundo Vygotsky ([1933]1988, p. 97), ZPD “é 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 os companheiros capazes”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 7ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APARÍCIO, A. S. M. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- AZEREDO, J. C. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. (1934-35). *Questões de literatura e estética*. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1975.
- BAKHTIN, M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. (1952-53). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.
- BRASIL/MEC/SEB/FNDE. *Catálogo do programa nacional do livro didático para o ensino médio: língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2008.
- BUNZEN, C. S. Conhecimentos Linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: COSTAVAL, M. da G. (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 87-110.
- CECÍLIO, S. R. *Investigando a própria ação: reflexões sobre ensino da gramática na 8ª série*. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- CHERON, M. M. *Linguística aplicada ao ensino de gramática em língua materna: o processo de diagnóstico em uma quarta série*. 2004. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- COSTA VAL, M. da G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª à 4ª série). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.) *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- DRESCH, M. O currículo da disciplina de língua portuguesa na escola: a questão da gramática. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2010, Évora. *Anais...* Évora: Universidade de Évora. p. 111-130, 2010.
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- JUNQUEIRA, F. G. C. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. PUC – RIO, 2003.
- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento?* Campinas, SP: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- KUHN, T. Z.; FLORES, V. N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*, v. 43, p. 69-76, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PACHECO, R.; MARTINS, V. L. B. *Ensino Médio*. 1ª série: Língua Portuguesa / Emerson Marcos Furtado, Carlos Walter Kolb, Vanderlei Nemitz... [et. al]. Curitiba
- PRADO, A. C.; DAL PIVA, J. (Des) Educação – livro didático direciona alunos para site pornográfico. *Revista Isto É*, São Paulo, nº 2132, ano 34, p. 29, 22 de setembro de 2010.
- RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola eis a questão. *Linguagem e ensino*, v. 4, nº 1, p. 141-157, 2001.
- SILVA, S. R. *Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor*, 2008. 272 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- SILVA, N. I. da. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, nº 4, p. 949-973, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In HILGERT, J. G. et alii (Org.). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo, RS: EDIUPF (Editora da Universidade de Passo Fundo), 1999. p. 237-242.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1933). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Enviado em 20 de maio de 2011
Aprovado em 27 de junho de 2011