
*A PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA NOS LIVROS
DIDÁTICOS:
UM ESTUDO COMPARATIVO*

Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes¹⁶

Denise Candido¹⁷

RESUMO: Mesmo não constituindo o recurso ideal, sabe-se que o manual didático, muitas vezes, ainda norteia o ensino-aprendizagem de língua materna. Desse modo, estudos de análise de materiais escolares tornam-se relevantes, pois contribuem para discutir a relação entre teoria pressuposta e atividades com a própria língua. Neste artigo, investigam-se e comparam-se os encaminhamentos teórico-metodológicos para a prática de análise linguística em dois livros direcionados ao sexto ano do Ensino Fundamental. Documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2013) e autores como Bakhtin (1997[1979]; 2006[1973]; 2013[1997]), Geraldi (2001[1984]), Mendonça (2006) e Antunes (2007, 2014) respaldam as considerações. Os resultados indicam que, embora uma das obras tenha demonstrado problemas no que diz respeito às bases para o trabalho com a análise linguística, a outra indicou já certa apropriação dos seus pressupostos.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de língua portuguesa. Análise linguística. Livro didático.

ABSTRACT: Even though it represents no ideal resource, it is known that the textbook often guides the teaching-learning practice of the native language. Thus, studies regarding the analysis of educational materials have become relevant since they contribute to the discussion concerning the relation between the assumed theory and language activities. This article aims to investigate and compare the theoretical-methodological referrals in terms of the linguistic analysis practice in two textbooks destined for the sixth grade of Elementary School. Official documents, (BRASIL, 1998; 2013) and theoreticians such as Bakhtin (1997[1979]; 2006[1973]; 2013[1997]), Geraldi (2001[1984]), Mendonça (2006) and Antunes (2007, 2014) support the concerns. Results indicate that, even though one of the analyzed textbooks has

¹⁶ Professora de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

¹⁷ Pós-Graduanda em Produção e Revisão Textual - FAE Centro Universitário.

shown issues regarding the basis for the work with linguistic analysis, the other educational material has exhibited certain appropriation of the premises.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Linguistic Analysis. Textbook.

INTRODUÇÃO

De modo geral, no cenário brasileiro, o livro didático (LD) constitui-se o principal recurso para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. De acordo com Brasil (2013), os manuais devem fornecer recursos para o desenvolvimento do aluno a fim de que este amplie a convivência com a diversidade da cultura oral e escrita, além de, propiciarem-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto uma construção progressiva de conhecimentos sobre a língua. Observa-se, assim, que os materiais devem propor atividades de reflexão sobre a língua real, viva e multifacetada, por meio de análises linguísticas (AL), ou seja, práticas de observação e análise, norteadas numa metodologia indutiva de construção progressiva de conhecimentos.

Compreendendo os requisitos básicos de um LD e seu papel ainda substancial para o ensino de língua materna, este artigo tem a finalidade de verificar como ocorre (e se ocorre) práticas de AL nos LD: *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Universos*, obra coletiva desenvolvida pela editora SM com editoração assumida por Rogério de Araújo Ramos; ambas direcionadas ao 6º ano do ensino fundamental II. Para análise foi selecionado um capítulo em cada obra, ambos com a mesma temática: variedade linguística (assunto previsto pelos documentos oficiais de ensino).¹⁸

1 O ENSINO REFLEXIVO DA LÍNGUA: TEORIA E DOCUMENTOS NORTEADORES

Os preceitos básicos relacionados ao ensino de LP apontados pelos PCN (1998) têm como referência básica o círculo bakhtiniano e partem de uma concepção interacionista da língua. De acordo com o documento, a concepção a ser adotada no ensino está diretamente relacionada ao aspecto social.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação,

¹⁸ Vale destacar que presente pesquisa tem por objetivo verificar o encaminhamento metodológico de ambas as obras para o trabalho com tal variante da língua.

expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 21)

Para Bakhtin (2006[1973], p. 122), a linguagem, quando não associada a contextos que estão diretamente relacionados às interações, perde totalmente sua característica principal – que é o caráter social. A interação verbal, segundo o estudioso (2006[1973], p. 117), “constitui uma realidade fundamental na língua”, sendo “realizada através da enunciação ou das enunciações”. Por sua vez, os enunciados são concretizados por meio dos gêneros textuais, já que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso). (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280).

Com esses fundamentos, os regulamentos oficiais preveem que os conteúdos propostos em sala de aula estejam dispostos “[...] por um lado, em prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO.” O eixo uso (de língua oral e escrita) passa, desse modo, a ser organizado pelas práticas de escuta, leitura e produção de textos, e o eixo reflexão sobre a língua e a linguagem passa a ser mediado pela prática de AL.

Geraldi (2001[1984]) foi o primeiro autor a usar o termo *análise linguística* (AL) para conceituar uma nova prática pedagógica no contexto brasileiro, em oposição a um ensino tradicional de cunho normativo-prescritivo. Para o autor (2001 [1984]):

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se às “correções”. (GERALDI, 2001, p. 4).

As contribuições iniciais de Geraldi sugerem uma prática na qual a produção textual do aluno é o ponto de partida para atividades de AL. Tal conduta, segundo o autor, equivale à leitura e à reflexão sobre o conteúdo linguístico utilizado na produção de um texto, direcionando, de maneira contextualizada, o aluno a refletir conscientemente sobre o uso. Para explicar o assunto, o estudioso relembra a literatura e indica que, a partir do trabalho linguístico, são realizadas três atividades: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. Do mesmo modo, quando se ensina a língua, essas três atividades precisam ser levadas em conta. A primeira, atividade linguística, encontra-se presente em nossas vidas a partir do uso cotidiano

da linguagem e as duas outras atividades (metalinguística e epilinguística) estarão diretamente relacionadas à prática de AL. A epilinguística, por promover análises e reflexões sobre a própria língua, constitui e fundamenta o trabalho de AL em sala de aula. Já a metalinguística categoriza os conhecimentos obtidos a partir do estudo reflexivo/epilinguístico.

Muitas pesquisas sobre a AL reverberaram após as noções fundadoras de Geraldini Mendonça (2006), por exemplo, afirma que a AL é uma reflexão crítica sobre o uso da língua que abrange estudos gramaticais sob um novo paradigma, ou seja, numa visão que ultrapassa o estudo na perspectiva normativa tradicional. Para a autora, a AL propõe a sistematização dos conhecimentos trabalhados e sua organização explícita, a fim de que os alunos possam elaborar, progressivamente, seus conhecimentos. A pesquisadora destaca, ainda, que a AL envolve o desenvolvimento das habilidades essenciais do ensino, isto é, a leitura e a produção de textos.

[...] a **AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifo do autor)

Mendonça (2006) esclarece ainda a concepção equivocada de que AL deve, necessariamente, excluir o ensino de gramática em sala de aula. A autora reforça que a sistematização dos conteúdos a partir de reflexão contextualizada e articulada pode envolver até preceitos da gramática tradicional (sobretudo relacionados a tópicos de escrita padrão), desde que substanciais ao funcionamento do texto. Isso reforça o fato de que o foco não deve ser a metalinguagem, mas a reflexão de fenômenos linguísticos.

Sobre isso, também Bakhtin (2013 [1940]) salienta, por meio de um estudo de caso realizado com alunos russos da educação básica, que as análises estritamente gramaticais tendem a ser tediosas. O autor indica a necessidade em se ensinar gramática por meio da reflexão e prática, fazendo com que os estudantes percebam a influência de conteúdos gramaticais na estilística de um determinado texto: “os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizados corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos.” (BAKHTIN, 2013, p. 40).

Ainda no mesmo estudo, Bakhtin (2013 [1940]) reforça a ideia de que mais importante do que saber analisar conteúdos gramaticais, é saber usá-los e conduzi-los de maneira crítica e

criativa em textos próprios, ou como ele mesmo menciona, “na linguagem da vida viva” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 42).

A análise estritamente gramatical desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística. (BAKHTIN, 2013, p. 28)

Para o estudioso, é necessária uma reflexão por meio de uma abordagem estilística a fim de que o estudante verifique as diversas possibilidades de uso dos conteúdos gramaticais. Tendo isso, ele será capaz de criar e manusear esses conteúdos em uma linguagem própria.

Já Bezerra e Reinaldo (2013), além de discutirem aspectos do ensino reflexivo, apontam uma questão de importância em nosso cenário educacional: a AL já está presente em nossos documentos oficiais, no entanto, ela “não é recorrente em livros didáticos.” (p. 52). Posto isso, entende-se que essa prática, ainda que muitas vezes defendida como a ideal, não tem aparecido em nossos contextos escolares, já que, na grande maioria dos casos, os docentes assumem e usam apenas os manuais didáticos. Sabe-se que apesar de as obras usadas em sala passarem por uma pré-seleção governamental (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), as mesmas trazem equívocos de diferentes tipos no tocante à AL. Sobretudo, é possível encontrar nesses materiais muitos exercícios prescritivos e tradicionais sob rótulos que, aparentemente, remetem à prática contemporânea. Assim, os livros que deveriam contribuir para o ensino e a sua consolidação trazem, na verdade, uma metodologia diversa da proposta pelos documentos.

As orientações e distribuição de material didático ao ensino público no Brasil são norteadas pelo PNLD, o órgão responsável por legislar e fiscalizar a distribuição. Periodicamente, o PNLD lança direcionamentos que auxiliam os docentes de ensino fundamental e médio na escolha do LD a ser adotado nos anos seguintes. Em 2013, o PNLD propôs as bases de seleção para os livros da etapa final do Ensino Fundamental para os anos de 2014, 2015 e 2016. (BRASIL, 2013). O PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. O guia é encaminhado às escolas que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

Sobre as coleções direcionadas ao ensino de LP, o guia reforça que as práticas, a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, devem apresentar padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandem novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes. Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da oralidade, leitura e escrita, bem como, tais práticas devem direcionar-se ao alunado:

1. aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; 2. desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; 3. ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; 4. desenvolvendo as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral. (BRASIL, 2013, p. 15)

Sobre os eixos do ensino de língua materna (leitura, escrita, oralidade e AL), o guia PNLD aponta que os materiais didáticos selecionados devem atender critérios específicos detalhados pelo documento. Assim, no eixo denominado *Conhecimentos Linguísticos* deve se priorizar a reflexão sobre a língua e a linguagem ao ensino de gramática tradicional. Ou seja, a proposta didático-pedagógica desses manuais deve promover um aprendizado contextualizado, induzindo o estudante a refletir sobre regularidades linguísticas significativas dentro de textos,

As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos, devem se exercer sobre os textos e discursos. (BRASIL, 2013, p. 11).

Entre as coleções do 6º ao 9º anos que se inscreveram no processo avaliativo em foco, foram aprovadas aquelas que atenderam aos parâmetros de qualidade fixados tanto pelos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas quanto os específicos para Língua Portuguesa. Assim, dentre as 12 obras indicadas nesse processo, foram escolhidas duas delas para análise.

2 A REFLEXÃO LINGUÍSTICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS

2.1 PERFIL GERAL DAS COLEÇÕES EM FOCO

Para constituição do *corpus* foram selecionadas duas obras indicadas e resenhadas pelo PNLD de 2014. Ambas do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ano)¹⁹, manual do professor. A primeira, intitulada *Português Linguagens*, desenvolvida por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. De acordo com levantamento feito em 2015, pelo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁰, essa coleção foi a mais distribuída em todo Brasil, ou seja, 2.313.319 exemplares foram utilizados em diversas escolas da rede estadual de ensino. A segunda, intitula-se *Universos* e foi desenvolvida coletivamente pela editora SM de São Paulo e professores mestres da área de Letras de diferentes universidades do país. A escolha dessa segunda obra se fez por meio de discussões realizadas durante a disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no ano de 2015. As reflexões acerca de algumas atividades contidas no referido LD, indicaram pressupostos da AL. Com isso, verificou-se a importância em dedicar mais tempo e analisar a metodologia utilizada nos conteúdos de AL contidos neste material.

Sobre a organização de *Português Linguagens*, os volumes são compostos por quatro unidades temáticas com quatro capítulos, dos quais o último, *Intervalo*, propõe o desenvolvimento de um projeto. Os capítulos apresentam as seguintes seções no eixo da leitura: *Estudo do texto* – abrange seis subseções, nem sempre presentes em todos os capítulos: *Compreensão e interpretação*; *A linguagem do texto*; *Leitura expressiva do texto*; *Cruzando linguagens* (relações entre textos de diferentes linguagens); *Trocando ideias* (propostas de discussão oral); *Ler é prazer* (leitura de fruição, não acompanhada de atividades). A seção *Produção de texto* apresenta propostas de produção escrita e oral de diferentes gêneros. Alguns aspectos de textualidade são trabalhados na seção *Para escrever com* (adequação, coerência, coesão, expressividade, etc.). *A língua em foco* trata dos conhecimentos linguísticos e se compõe das subseções: *Construindo o conceito*; *Conceituando*; *Exercícios*; *A categoria gramatical estudada na construção do texto* e *Semântica e discurso* (ampliação da abordagem trabalhada no momento anterior). Além dessas, *De olho na escrita* cuida de ortografia e acentuação. Os capítulos são finalizados com a seção *Divirta-se*.

¹⁹ Sobre a escolha das coleções, o enfoque será dado às obras do segundo ciclo do Ensino Fundamental, especificamente, àquelas destinadas ao 6º ano. Isso se justifica pelo fato da atual pesquisa investigar como se efetiva o trabalho com AL na série inicial do ciclo.

²⁰ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 6 de abr de 2016.

Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta as recomendações dos PCN quanto à transversalidade temática e demais assuntos. As aberturas de unidade contêm normalmente uma imagem artística seguida de um pequeno texto que inclui perguntas básicas de interpretação do texto não verbal. O texto e a imagem fazem parte da motivação e da linha organizadora dos capítulos subsequentes. São dispostas atividades nos eixos da oralidade, leitura, escrita e AL.

Em relação aos pressupostos teórico-metodológico que norteiam o trabalho de Cereja e Magalhães (2012), estes consideram o gênero textual como sendo produto da ação social e indispensável no ensino de LP, como mostra excerto a seguir:

[...] comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social; uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem [...] alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual [...] (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 4)

Os autores afirmam ainda que houve um avanço com relação às edições anteriores por meio da revisão de alguns aspectos como: reavaliação de alguns objetivos do curso de Língua Portuguesa; inclusão de novos conteúdos tradicionalmente supervalorizados; mudança de postura em relação à língua (eliminando a noção de erro e inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); introdução de situações concretas de interação discursiva e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento; abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do texto e do discurso.

O material desenvolvido pela editora SM organiza-se em quatro grandes unidades temáticas, cada uma com três capítulos que finalizam com *Atividades integradas* – questões objetivas de compreensão que exigem conhecimento prévio de outras disciplinas – e *Projeto* – atividades de pesquisa e produção textual. Os capítulos dividem-se nas seguintes seções: *Antes da leitura* (proposta de compreensão de texto visual); *Durante a leitura* (atividade-desafio e informações sobre o contexto); *Depois da leitura* (atividades de compreensão voltadas para as estratégias cognitivas e para a análise do funcionamento dos recursos linguísticos do texto); *Avalie o que você aprendeu* (atividade de leitura de outro texto para fins avaliativos) e *Oficina de textos*. Ao final de cada volume consta ainda uma proposta de estudo de uma obra literária

indicada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o módulo *Mais gramática* que apresenta conteúdos gramaticais explorados ao longo do volume de forma sistematizada.

No que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos que permeiam a elaboração de *Universos*, a obra adota a concepção de ensino por meio de gêneros textuais. São definidos cinco principais eixos para o ensino de LP, sendo eles: leitura, oralidade, produção de textos, conhecimentos linguísticos e letramento literário. Nas etapas destinadas a conhecimentos linguísticos, o referido LD preocupa-se em manter-se metodologicamente em consonância com os PCN. Nesse sentido, aponta que “saber gramática significa interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades da língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso” (RAMOS, 2012, p. 48). A obra propõe um trabalho reflexivo com os conhecimentos linguísticos, pressupondo o texto como unidade de ensino e articulação com os eixos de leitura e produção de textos escritos e orais, materializando-se em exercícios que privilegiam não apenas apreensão de conceitos, mas o entendimento dos efeitos de sentido pelo uso de determinado recurso linguístico.

2.2 OS CRITÉRIOS DE APOIO À ANÁLISE

Os critérios que direcionaram a análise das coleções didáticas tecidas neste estudo foram estabelecidos a partir das orientações dos documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1998, 2013) e das concepções estabelecida pela literatura que se refere à AL. Perceberam-se, ao longo da pesquisa, vários aspectos a serem analisados nos referidos LD. Neste TCC, porém, priorizam-se três critérios, que são caracterizadores, englobadores e indispensáveis ao se propor uma atividade de AL. São eles: i. A AL caracteriza-se por uma reflexão que perpassa os demais eixos. Assim, atividades de AL devem estar articuladas às práticas de leitura e de produção textual e jamais devem ser realizadas isoladamente e/ou desvinculadas dos usos reais; ii. A AL pressupõe reflexões epilinguísticas por meio de procedimentos indutivos. Ou seja, a AL deve priorizar o refletir sobre o uso linguístico, observando-se textos ou dados para se chegar a alguma conclusão; iii. A AL prevê a sistematização dos conhecimentos obtidos. Logo, não se deve apenas refletir, mas sim visar uma sistematização acerca dos conhecimentos observados.

3 BREVE APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS DE ANÁLISE

3.1 EM FOCO: *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

A seleção dos capítulos analisados em cada obra se fez por meio da temática comum entre eles: A variedade linguística.²¹ Como visto anteriormente, o assunto comum nas duas obras é previsto pelos documentos oficiais, Brasil (1998. 2013), bem como pelo guia PNLD 2014. O foco desta pesquisa é verificar como ocorrem os encaminhamentos da prática de AL nas atividades que perpassam (ou deveriam perpassar) todos os eixos de ensino (leitura, oralidade e escrita), conforme recomendam os regulamentos supracitados. Contudo, verificou-se já de início, que as duas obras fazem uma demasiada divisão e nomeação de seções, separando leitura de interpretação e de reflexão linguística²². Por esse motivo, verificar-se-á então se existe, ao menos, relação entre as seções e, conseqüentemente, uma integração entre atividades propostas.

Intitulado *Terra de encantamento*, o capítulo 2 da primeira unidade de *Português linguagens*, inicia com a leitura e compreensão da pintura de Walter Beach Jumphyre²³, com o objetivo de disponibilizar aos alunos a interpretação de textos não verbais. O capítulo sugere questões, que ao ver dos autores, possibilitam ao estudante “observar, comparar, levantar hipóteses, inferir, identificar, explicar e estabelecer relações de causa e consequência” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 33).

Em seqüência, na seção destinada à produção textual, o LD sugere a elaboração de um *Conto Maravilhoso*. De acordo com a proposta, o conto será disponibilizado na mostra *Histórias de hoje e sempre* – composta por colegas e convidados de toda a escola -, sugerida posteriormente no capítulo *Intervalo*.

Quadro 1 – Transcrição da Primeira atividade de Produção de texto do capítulo *Terras de encantamento*

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir:

²¹ Muito embora adotemos um tema abordado pelos estudos da sociolinguística, ressalta-se que esta pesquisa não se atentará a fatores da área, mas sim à metodologia destinada a atividades de AL sobre o tema.

²² Isso pode ser notado nos diversos títulos e subtítulos que compõem os capítulos.

²³ Pintura disponível em: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/rights-managed/42-19930713/illustration-of-book-characters-coming-to-life>

- a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
- menina – bosque – lobo – avó – helicóptero
 - Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal – chulé
 - Bela Adormecida – príncipe encantado – conjunto de rock – bruxa boa
 - João e Maria – uma casinha de doces – a bruxa – um forno – uma pernil assado
 - Pinóquio – os ladrões – um extraterrestre – a baleia – Gepeto
 - Aladim – gênio – princesa – lâmpada maravilhosa – Ali Babá e os quarenta ladrões
 - Branca de Neve – príncipe – sete anões – madrasta – baile
- b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel do vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.
- c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso. Inicie-se pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado ou impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a norma-padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo ao seu conto.
- d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso** (página 20). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p. 35.

Percebe-se que a atividade lista contos supostamente conhecidos pelos alunos. Entretanto, não se sugere a releitura destes contos de maneira detalhada a fim de possibilitar a reflexão sobre as regularidades presentes no gênero *conto maravilhoso*. Ao contrário disso, solicita-se um recurso linguístico que não foi previamente tratado em nenhum momento, como por exemplo, a voz enunciativa do narrador. Desse modo, o primeiro enunciado de produção textual do capítulo fere os princípios teórico/metodológicos da AL quando não articula leitura e escrita, bem como quando não proporciona recursos que induzam os alunos a refletir sobre as regularidades do gênero textual em questão.

A discussão em torno da variedade linguística começa a partir do que os autores denominam *Língua em foco*. Com o enunciado *Construindo o conceito*, as primeiras atividades são de leitura e compreensão de uma *tirinha* de Fernando Gonsales, publicada pelo jornal *Folha de São Paulo* em 2007.²⁴ Questões referentes aos efeitos de humor, conhecimento de mundo e modos de uso da língua são acionadas como mostra a transcrição no quadro abaixo.

Quadro 2 – Transcrição da atividade *A língua em foco* do capítulo *Terras de encantamento*

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
- a) Que palavras causam estranhamento à mulher?
 - b) Como provavelmente ela diria essas palavras?

²⁴ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios>

2. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
3. No 3º quadrinho a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
 - a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
 - b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que ela revela?
4. Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p. 36.

Em sequência, os autores conceituam *variedade linguística* como sendo “as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 37). Termos como *variedades de prestígio*, *norma padrão* e *preconceito social* também são conceituados previamente no material.

Quadro 3 – Transcrição da conceituação de *variedades de prestígio*, *norma padrão* e *preconceito social*

As variedades do português que mais se aproximam da norma-padrão são prestigiadas socialmente. É o caso das variedades linguísticas urbanas, faladas em grandes cidades por pessoas escolarizadas e de renda mais alta. Outras variedades, faladas em lugares distantes dos grandes centros, ou faladas por pessoas analfabetas ou de baixa escolaridade, ou por pessoas mais pobres, são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito. Do ponto de vista linguístico, não existe uma variedade linguística melhor ou mais correta do que outra, ela será boa se permitir aos seus falantes se comunicar e interagir entre si de modo eficiente.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p. 38.

Neste caso, a atividade de interpretação da *tirinha* poderia ser válida se os conceitos não fossem dados, de pronto, logo em seguida. O exercício em questão não permite uma reflexão epilinguística a fim de fazer com que o leitor construa um conceito tendo em base a leitura e compreensão do texto (que indica situações cotidianas de uso da língua), para posteriormente sistematizar esse conhecimento.

Na seção *Falar bem é falar adequadamente* contempla-se leitura seguida de atividades para compreensão de outra *tirinha*, desenvolvida por Adão Iturusgarai, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, no ano de 2005²⁵. Essa atividade serve de base para apontamentos conseguintes sobre *adequação* e *inadequação* da língua em diferentes situações.

²⁵ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios>

Ao mencionar as diferenças entre oralidade e escrita, CEREJA e MAGALHÃES (2012) indicam que:

Quadro 4 – Transcrição das diferenças entre oralidade e escrita

Em princípio, a língua oral é mais espontânea do que a língua escrita. Na língua oral são comuns, por exemplo, as repetições, as quebras na sequência de ideias, problemas de concordância e o uso de expressões de apoio, como **né?**, **tá?**, **entendeu?**, **hum?**..., etc. Já a língua escrita é mais monitorada, pois temos condições de escolher o texto e melhorá-lo até transmitir exatamente o que desejamos.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p. 41.

Quando se refere à formalidade, informalidade e uso de gírias, as explanações do LD são criteriosas ao apontar e delimitar quais grupos sociais fazem uso de determinadas expressões, como se pode observar a seguir:

Quadro 5 – Transcrição da conceituação de: formalidade, informalidade e gírias

Você já deve ter notado que alguns grupos sociais – por exemplo, o grupo dos estudantes, dos jogadores de futebol, o dos policiais, o dos esquetistas, o dos funkeiros, o dos surfistas, etc. – usam na fala certas palavras e expressões que lhes são próprias. Esse tipo de variedade linguística é chamado de **gíria**. Normalmente criada por um grupo social ou profissional, a gíria, por sua expressividade, pode tanto desaparecer rapidamente quanto se estender à linguagem de todas as camadas sociais.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p.42.

Seguindo as explanações sobre o referido tema, são propostas atividades de leitura e compreensão de um texto do gênero *canção*. *Saudosa Maloca* de Adoniran Barbosa é o objeto de estudo dos seguintes questionamentos:

Quadro 6 – Transcrição da seção *Exercícios do capítulo Terras de encantamento*

1. Na letra, o locutor lamenta o problema que ele e seus amigos estão enfrentando.
 - a) Que tipo de problema enfrentam?
 - b) Pela linguagem, qual é o provável perfil socioeconômico e cultural do locutor e de seus amigos?
2. Identifique no texto:
 - a) Duas palavras que se associam ao dialeto caipira;
 - b) Variação linguística ocasionada por baixa escolaridade;
 - c) Exemplos da língua oral informal.
3. Uma letra de música é uma obra de criação artística e nem sempre corresponde à realidade linguística. Observe estes versos da canção:

Foi aqui, seu moço

Que eu, Mato Grosso e o Joca

O emprego da palavra **construímos** é condizente com o perfil sociocultural da personagem que canta a canção? Justifique sua resposta.

4. Passe alguns versos da canção para a norma-padrão e compare-os à canção original. Ela ainda continuaria tendo a mesma expressividade na norma-padrão? Por quê?

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p.42.

A seção que supostamente trabalharia, de modo mais específico, com reflexões sobre a linguagem, inicia-se nas últimas páginas do capítulo e intitula-se *Semântica e discurso*. Nessa etapa, os autores sugerem a leitura de um texto de Ziraldo²⁶ e, em seguida, a realização de atividades de interpretação. Aqui, nota-se novamente a falta de possibilidade para analisar o texto e construir uma definição com base nos recursos linguísticos que ele fornece. Mais uma vez, o conteúdo linguístico em questão (gírias) é previamente construído e delimitado pelos autores no próprio enunciado do exercício, como mostra transcrição abaixo:

Quadro 7 – Transcrição das atividades *Semântica e discurso* do capítulo *Terras de encantamento*

1. A graça da anedota está na falta de entendimento entre pai e filhos.
 - a) Por que o pai não queria que os filhos falassem **cafona** e **careta**?
 - b) Como os filhos entenderam o pedido do pai?
2. A gíria é uma espécie de modismo linguístico, que geralmente dura um tempo curto. Se, entretanto, ela persiste, acaba se incorporando ao vocabulário da língua e deixa de ser gíria. A palavra **cafona**, por exemplo, foi uma gíria muito utilizada na década de 1970.
 - a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**?
 - b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela?
3. Converse com seus pais e com seus avós e informe-se sobre quais gírias eram utilizadas no tempo em que eles eram crianças e adolescentes. Anote-as em seu caderno, leia-as para a classe e ouça as anotações de seus colegas.

Fonte: CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p. 46.

A etapa *De olho na escrita* em *Terras de encantamento* destina-se a trabalhar com *fonema* e *letra*. A proposta de leitura inicial é um anúncio publicitário da Fundação Abrinq, o que rompe com a temática sobre variedade linguística seguida até então pelo capítulo. Esse texto, por sua vez, possui elementos verbais e não verbais e o principal discurso é o combate ao

²⁶ Disponível em: Ziraldo. *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*. 14. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1998, p. 8. 76 •

trabalho infantil²⁷. As atividades que iniciam a discussão sobre o texto vêm com a tentativa de contextualizá-lo. Questionamentos como: *O que o anúncio combate?, A quem o anúncio se dirige?, Que argumento (motivo, razão) o anunciante utiliza para convencer o leitor?* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 49); Ativam, de modo sutil, reflexões sobre interlocução, discurso e contexto de produção textual. No entanto, finalizando o trabalho com o anúncio, os autores utilizam palavras contidas no texto para, em seguida, conceituar *letra e fonema*.

Quadro 8 – Transcrição das atividades *Fonema e Letra*

4. Pronuncie estas palavras do anúncio: quando, sua e trabalho .					
a) Quantas letras cada uma delas tem? b) Quantos sons cada uma delas tem?					
5. Observe a representação dos sons das palavras não, infantil, e sim :					
<table border="1"> <tr> <td>Não</td> <td>/n/ /ã/ /w/</td> <td>infantil</td> <td>/□i/ /f/ /ã/ /t/ /i/ /w/</td> <td>sim</td> </tr> </table>	Não	/n/ /ã/ /w/	infantil	/□i/ /f/ /ã/ /t/ /i/ /w/	sim
Não	/n/ /ã/ /w/	infantil	/□i/ /f/ /ã/ /t/ /i/ /w/	sim	
a) Na escrita, quantas letras compõem cada uma dessas palavras?					
b) Na fala, quantos sons cada uma dessas palavras tem?					

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p. 49.

As definições de *fonema e letra* logo depois da leitura do referido texto, indicam uma clara utilização deste como um pretexto para se trabalhar conteúdos gramaticais, pois, embora haja uma tentativa de contextualizar a produção textual, os conteúdos linguísticos específicos são tratados de maneira isolada sem priorizar a compreensão e a reflexão sobre seu uso e a significação dentro do texto. Com isso, a atividade deixa de atender critérios aqui estabelecidos ao não disponibilizar a reflexão epilinguística sobre *letra e fonema*.

Em seguida, continuando com os conteúdos gramaticais, outro texto é sugerido pelo LD. Desta vez trata-se de um folheto produzido pela Prefeitura Municipal de Caruaru, que divulga o trabalho artesanal da região. Percebe-se que mais uma vez a temática não se articula com os demais textos do capítulo. E, diferentemente do texto anterior, as atividades propostas para este não sugerem nenhuma tentativa de contextualizar a produção textual e partem diretamente ao conteúdo gramatical em questão, como indica o fragmento abaixo:

Quadro 9 – Transcrição das atividades *Fonema e Letra*

²⁷ Disponível em: www.fundabrinq.org.br

- | |
|---|
| <p>a) Entre as palavras empregadas no folheto, há uma em que duas letras representam um único som. Qual é essa palavra?</p> <p>b) Quais são as letras e qual é o som que elas representam?</p> <p>c) Qual é ou quais são as maiores palavras do folheto? Quantas letras e sons elas apresentam?</p> |
|---|

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, 2012, p. 50.

Por fim, o capítulo *Terras de encantamento* se encerra com a indicação de leitura de um *Dicionário mineirês/português*²⁸. De acordo com os autores, “as variedades linguísticas também podem ser fonte de uma boa diversão” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 51), porém, isso diverge com a definição sobre o *preconceito linguístico* indicado no decorrer do capítulo. Esse encerramento de capítulo nomeia-se *Divirta-se* e, além da leitura, a proposta é de que os alunos elaborem um dicionário com termos específicos de sua região e deem um nome a ele.

3.2 EM FOCO: *UNIVERSOS*

Em *Universos* a variedade linguística é tratada no 3º capítulo que se intitula *Poemas ao vento*. Como já mencionado, todos os capítulos do LD possuem atividades que antecedem a leitura, bem como dicas que guiam os alunos durante essa prática e, por fim, a leitura propriamente dita, seguida de exercícios de compreensão. Nesse caso, *Antes da leitura* começa com a observação da imagem de J. Borges, chamada *O cordelista na feira*²⁹. Atividades de compreensão da imagem são disponibilizadas e a sugestão é de que sejam realizadas oralmente.

Quadro 10 – Transcrição da atividade *Antes da leitura* em *Universos*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. A cena revela um personagem em destaque. Qual?2. O que essa personagem está fazendo? Em que elementos você se baseou para responder?3. Como as demais personagens reagem a essa ação?4. Onde se passa a cena retratada?5. Você vai ler um texto chamado <i>Travessuras de Pedro Malasartes</i> e a sopa de pedras. O que você espera encontrar em uma história com esse título? |
|--|

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 42.

²⁸ Disponível em: <http://www.contextolivres.com.br/2011/08/dicionario-mineires-portugues.html>

²⁹ Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/275212227201072832/>

Durante a leitura, por sua vez, conceitua a leitura de cordel e promove-a em público, pontuando alguns aspectos a serem levados em conta para isso. O texto indicado pelo LD é *Pedro Malasartes e a sopa de pedras*³⁰.

Quadro 11 – Transcrição da atividade *Durante a leitura em Universos*

Você sabe o que é cordel? Narrados em verso, os cordéis são histórias populares que costumam ser cantadas e recitadas em feiras e praças públicas, por artistas conhecidos como cordelistas. Agora, é sua vez de ganhar a praça, lendo um folheto de cordel para a sua turma. Para se dar bem como cordelista, leia as informações e instruções a seguir.

Leitura de cordel em praça pública

Imagine que você está em um local público, como o retratado na xilogravura de J. Borges, na página 42. Você e um colega querem vender um folheto de cordel e, para isso, vão ler um pedaço da história para a turma. Cada um deve ler uma estrofe. A turma será o público e vai decidir se comprará ou não o folheto.

Veja como preparar sua leitura.

- Leia o texto, procurando torná-lo compreensível para você e para os ouvintes.
- Use entonações diferentes para que o texto não fique cansativo e monótono.
- Enfatize, pela entonação, uma palavra ou expressão, de acordo com o efeito de sentido que você queira produzir em seu ouvinte.
- Pronuncie todas as palavras de forma clara.
- Planeje as pausas, que devem respeitar a pontuação, para que você possa respirar e ganhar fôlego, assim como controlar o ritmo da leitura.
- Evite postura curvada, cabeça baixa e mão na boca.
- Faça uma leitura expressiva, indicando o sentido emocional dos versos. Por exemplo, se eles expressam tristeza e sofrimento, o tom de sua voz deve ser triste (ou seja, não leia de maneira entusiasmada, como se tivesse falando de coisas boas e alegres).

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 43.

A seção *Depois da leitura em Universos*, como se observa na transcrição abaixo, disponibiliza atividades reflexivas a fim de construir os sentidos do texto lido anteriormente.

Quadro 12 – Transcrição da atividade *Depois da leitura em Universos*

1. Para começar, responda: Quem ganhou a aposta? Você estava certo sobre o final da história?
2. Como o vencedor ganhou a história?
3. Releia a última estrofe da história.

³⁰ Disponível em: Olegário Alfredo. *Travessuras de Pedro Malasartes e a sopa de pedras*. Belo Horizonte: Crisálida, 2004. p. 1-6.

“Destá feita Malasartes
 Foi gastar seu tutu
 Caminhando pelo mundo
 Achou no chão um urubu

No trecho, o que significa a palavra *tutu*? Relacione a palavra *tutu* e *gastar*.

4. Por que o narrador terminou a história de Malasartes iniciando outra?
 Relacione a estrofe com as informações que estão entre parênteses no final do texto.
5. Observe o significado de algumas palavras e expressões do texto.

Pixote	Meio novo
Danado	Levado, esperto
Peraltice	Esperteza, molecagem
Peripécias	Aventuras
Trapaceiro	Indivíduo que faz trapaças, que engana
Zombateiro/zombeteiro	Indivíduo que zomba, que faz gozação
Cambito de mocotó	Perna fina
Cabeça de sarapó	Cabeça pequena
Traquineiro	Indivíduo que faz trambiques, malandro
Contar lorota	Falar mentira
Mofino	Medroso, covarde
Matreiro	Esperto, astuto, experiente
Emgambelar/engabelar	Enganar
Cara de pau	Indivíduo que não tem vergonha
Cara de janota	Aparência de bom moço, de pessoa inofensiva

- a) Esses termos relacionados a que personagem?
- b) Quais termos se referem a características físicas da personagem?
- c) Quais termos se referem a características de comportamento?
- d) Que termos indicam ações da personagem?
- e) O conjunto de palavras dá uma ideia positiva ou negativa da personagem? Justifique.
6. Identifique, entre as opções a seguir, o tema central da história e escreva-o em seu caderno.
 - a) A bela amizade entre os irmãos, Pedro e João.
 - b) A esperteza como meio de adaptação e sobrevivência.
 - c) O ódio entre classes sociais distintas que gera vingança.
7. Em sua opinião, o fato de a velha ser avarenta e mesquinha justifica a atitude de Malasartes? Explique.
8. Qual é a finalidade desse poema?
9. Releia esta estrofe do poema.

“Era o pai de Malasartes
 Um pobre trabalhador
 Trabalhava na lavoura
 Como um bom agricultor
 Teve na vida dois filhos
 João e Pedro com amor”

- a) Há três informações nessa estrofe. Quais são?
- b) As informações são apresentadas em duplas de versos. Em que dupla se encontra cada informação?
- c) Pensando nas suas respostas anteriores, o que é possível concluir sobre o modo de ler textos em versos?

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 48-49.

Nesse sentido, nas primeiras páginas do capítulo, articulando-se com a prática de leitura, são encontradas reflexões linguísticas sobre o texto lido com a finalidade de compreendê-lo. As atividades, ao longo da seção *Depois da leitura*, são de cunho indutivo. Sugerem ao estudante que, por meio de informações ou vocabulário contidos no texto lido: identifiquem a finalidade do texto, produzam inferências sobre o texto, formulem hipóteses sobre o texto ou posicionem-se criticamente perante acontecimentos do texto.

Em seguida, mais atividades são disponibilizadas e intitulam-se *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto*. O intuito é contextualizar, por meio de ditos presentes na obra anterior, as *expressões idiomáticas* e posteriormente começar o trabalho com as *variedades linguísticas*.

Quadro 13 – Transcrição da atividade *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto em Universos*

1. Segundo o texto, Malasartes “passava todos para trás”.
 - a) Se você pedisse ao colega sentado à sua frente para “passar a borracha para trás”, qual seria o significado dessa expressão?
 - b) Se você dissesse que foi “passado para trás” ao comprar um produto com defeito, qual seria o significado da expressão?
 - c) Qual dos dois sentidos da expressão você acha que seria mais difícil traduzir para outra língua? Por quê?

Expressão Idiomática é o nome dado a um conjunto de palavras da língua que produz um significado diferente do sentido extraído de cada um de seus termos isoladamente.

2. Copie e preencha o quadro abaixo em seu caderno. Siga o exemplo.

REGISTRO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS			
Expressão	Exemplo do texto	Significado	Exemplo novo
Fazer arte	[Malasartes] viveu para fazer arte	Viveu para fazer coisas erradas	Você está com cara de quem fez arte
Está para nascer			
Ter credenciais			
Algo de lascar			
Cair no mundo			
Ralar feito burro			
Escutar lenga-lenga			
Encher a pança			
Perder a linha			
Dar o bote			
Abrir brecha			
Cair no meu gogó			
Não dar ponto sem nó			
Não tá com nada			
Dar o golpe do baú			

3. Por que o texto tem muitas expressões idiomáticas?

As **expressões idiomáticas** refletem a visão de mundo de uma comunidade. Elas podem enriquecer e tornar mais expressivo um discurso, e são adequadas ao uso cotidiano e informal da língua.

4. Os termos pão-duro, mão de galinha, unha de fome avarenta foram utilizados para caracterizar a velha.
- Qual é o sentido desses termos? Que relação eles têm entre si?
 - Em que situação a palavra avarenta seria mais adequada para se referir a alguém do que os outros três termos? Explique.

Assim como mudamos de roupa para ir a uma festa ou à padaria, as palavras que escolhemos devem variar de acordo com a situação.

5. Para se aproximar mais da fala cotidiana, além das expressões idiomáticas, o texto possui palavras abreviadas como *pra* em vez de *para*. Retire do texto outros exemplos de palavras abreviadas.

A maneira como nos expressamos pode seguir o **registro formal** ou o **registro informal** da língua. O registro formal é adequado para situações de pouca intimidade entre as pessoas, como reuniões, apresentações de trabalho, discursos de formatura, etc. Já o registro informal é utilizado entre pessoas próximas, como em situações de conversas e encontros entre amigos e familiares. Esses registros estão presentes tanto na **oralidade** como na **escrita**.

6. Releia a estrofe a seguir.

“Tanto João como o Pedro
Cresceram com a pobreza
Pedro era espertalhão
João vivia na moleza
Pedro cresceu trapaceiro
João foi-se com a tristeza.”

- As características de João e Pedro são opostas e se relacionam a seus destinos. Como isso acontece?
- Observe a mesma estrofe com algumas palavras substituídas por seus sinônimos.

“Tanto João como o Pedro
Cresceram com **poucos recursos**
Pedro era espertalhão
João vivia na **apatia**
Pedro cresceu trapaceiro
João foi-se com a tristeza.”

As palavras *pobreza* e *moleza* foram trocadas por *poucos recursos* e *apatia*. Como essas mudanças afetam o texto?

- 7) Agora, em vez de trocar uma palavra por outra, vamos trocar as palavras de lugar.

Tanto João como o Pedro
Com a pobreza cresceram
Pedro era espertalhão
Na moleza João vivia
Pedro cresceu trapaceiro
Com a tristeza João foi-se

Releia em voz alta o trecho original e a versão acima. Explique como a mudança de ordem das palavras alterou a sonoridade do texto.

a) Conclua: além do significado das palavras, o que é levado em conta na escolha e na ordem das palavras do texto?

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 50-51.

Na referida seção, percebe-se o trato com conteúdos pertencentes à gramática de maneira contextualizada. Questões que regularizam a estrutura do gênero em questão, como sonoridade e rimas, são conduzidas por meio de atividades epilingüísticas de contextualização e substituições. Da mesma forma ocorrem as inferências sobre sinônimos. Nota-se, também, que conceituação do termo *Expressão Idiomática* vem somente após a sugestão de reflexões sobre o termo. Verifica-se com a atividade 2, o encaminhamento para sistematização dos conhecimentos sobre *Expressões idiomáticas*, mais uma vez de forma indutiva e reflexiva, por meio de aplicação em novos contextos.

A sistematização de todo o aprendizado da parte gramatical vem em sequência com o nome *Avalie o que você aprendeu*. Conhecimentos como expressões idiomáticas, características do texto informal, bem como a importância da escolha e posição das palavras nos textos são resgatados da seção precedente. Com isso, sugere-se a leitura de *Seu Lunga: o rei do mau humor*³¹, seguida de atividades relacionadas aos conteúdos vistos anteriormente.

Quadro 14 – Transcrição da atividade *Avalie o que você aprendeu* em *Universos*

1. Explique como o autor faz para tornar seu texto mais sonoro.
2. Retire do texto palavras e expressões que comprovem a utilização do registro informal. Vamos fazer uma síntese do que vimos.
1. Escreva em seu caderno: “O que aprendemos sobre gramática no capítulo 3”.
2. Responda aos itens a seguir.
 - a) O que é uma expressão idiomática?
 - b) Que funções as expressões idiomáticas podem ter em um texto?
 - c) Dê exemplo de cinco expressões idiomáticas que você usa e explique o seu significado.
 - d) Quais características um texto informal apresenta?
 - e) Explique de que maneira a escolha das palavras e a sua posição nos versos interfere na sonoridade de um texto.

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 52.

³¹ Disponível em: Rouxinol do Rinaré. *Seu Lunga: o rei do mau humor*. 9. Ed. Fortaleza: Tupynanquim, 2008. p. 1-14.

A primeira proposta de produção textual inicia-se com o título *Oficina de textos*. Mantêm-se o mesmo gênero textual trabalhado até então pelo capítulo. Sugere-se uma atividade oral a fim de resgatar as regularidades do gênero em questão e, em seguida, são dadas as orientações para a primeira produção textual.

Quadro 15 – Transcrição da atividade *Oficina de textos* em *Universos*

Qual é o gênero?

Se você quisesse contar uma história por meio de versos, com uso de registro informal da língua, para fazer as pessoas rirem e refletirem sobre uma questão, você escreveria:

a) uma piada b) um cordel c) uma resenha d) um artigo de opinião

Apresentação da situação

Imagine que você é um cordelista que vai escrever um folheto de cordel para contar os principais fatos e realizações da vida de uma grande personalidade. Depois de prontos, os folhetos produzidos pela turma serão dispostos em cordéis instalados em espaços de circulação da escola.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Cordel
Tema	Uma grande personalidade
Objetivo da produção final	Escrever um cordel para homenagear uma personalidade
Leitores	Alunos e funcionários da escola
Produção	Em dupla

Preparação de conteúdos

Você e sua dupla devem fazer um levantamento de informações sobre a vida da personalidade que escolheram.

1. Vá à biblioteca da escola para pesquisar informações em livros e revistas especializados. Por exemplo, se a personalidade escolhida é um piloto de corrida, procure por revistas de automobilismo ou de práticas esportivas.
2. Incremente sua pesquisa em um site de buscas. Prefira sites oficiais, de instituições reconhecidas e de notícias.
3. Selecione as informações mais importantes. Vejam alguns exemplos.
 - a) Onde e quando nasceu o homenageado.
 - b) Como foi a trajetória dele para alcançar o reconhecimento público e quais foram as dificuldades enfrentadas nesse percurso.
 - c) De que maneira as atividades realizadas por essas pessoas se destacam em relação às outras pessoas da mesma área.
 - d) Características físicas e comportamentais.
 - e) Acontecimentos marcantes na vida da personalidade.
 - f) Se for escritor ou cantor, nome ou trechos de textos ou músicas importantes.
 - g) Se já faleceu, quando e como morreu.

A primeira produção

Vai andar nosso João Personagem principal Desta nossa narração Tem um nome engraçado Vive sempre esfomeado Rodar mundo é vocação [...] César Obeid. A história de João Grilo e dos três irmãos gigantes. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. p. 7.	B (o verso termina com som <i>ão</i>) C (o verso termina com som <i>al</i>) B (o verso termina com som <i>ão</i>) D (o verso termina com som de <i>ado</i>) D (o verso termina com som de <i>ado</i>) B (o verso termina com som <i>ão</i>)
---	--

Copie no caderno a primeira estrofe do cordel de Olegário Alfredo (página 44) e identifique o esquema de rimas utilizado.

3. O narrador do cordel pode “conversar” com o leitor. Identifique, no trecho abaixo, as marcas linguísticas que sinalizam esse diálogo.

O que ponho no papel Caro leitor foi passado Escrevo sobre Seu Lunga Depois de ter pesquisado [...]
--

4. Os dois trechos a seguir narram o mesmo episódio da vida de Patativa do Assaré, mas com linguagem diferente. Compare-os. O segundo trecho foi retirado do cordel da página 55.

Foi nessa ocasião que conheceu o escritor cearense José Carvalho de Brito, que lhe consagrou um capítulo em seu livro intitulado O matuto cearense e o caboclo do Pará. Além disso, este publica os primeiros textos de Antônio Gonçalves da Silva no Correio do Ceará, no qual colaborava. Esses textos foram acompanhados de comentários nos quais José Carvalho de Brito comparava a poesia espontânea de Antônio Gonçalves da Silva à pureza do canto da patativa, pássaro do Nordeste. Foi assim que nasceu o pseudônimo de Patativa. E, para distingui-lo de outros improvisadores, acrescia-se o topônimo de sua vila natal: Assaré.

“Quando chegou no Pará Foi Patativa levado A um tal José Carvalho Tabelião renomado Que estava para lançar Um livro naquele Estado. [...] Patativa nesse livro É mencionado então Carvalho diz o porquê [...]	Patativa nesse livro É mencionado então Carvalho diz o porquê Dele estar na região E de como ele fazia Foi esse José Carvalho Quem, de forma positiva, Deu para o nosso poeta O nome de Patativa Comprando ele ao pássaro Por sua voz expressiva.”
---	--

- a) Em qual dos textos as palavras estão em uma ordem menos usual? Justifique.
b) Por que a ordem menos comum é mais utilizada em textos em versos?

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 56-57.

No trecho transcrito acima se percebe que as comparações entre diferentes textos do mesmo gênero vêm no intuito de induzir o estudante a refletir sobre as regularidades desse gênero. Desse modo, trabalha-se com as regularidades de modo reflexivo e contextualizado.

O módulo III, *Avaliando a produção inicial*, destina-se a melhorar a primeira produção textual. A sugestão é de que se releia e avalie a produção 1, observando os aspectos que regularizam o gênero. Com isso, faz-se também a sistematização dos conteúdos já vistos.

Quadro 17 – Transcrição da atividade *Avaliando a produção inicial em Universos*

1. Retome suas anotações sobre a estrutura do cordel *Patativa do Assaré: vida e obra do poeta do povo* e utilize-as para avaliar sua produção. Marque tudo que está faltando ou precisa ser revisto.
2. Certifique-se que se poema tem estrofes com o mesmo número de versos, ou um esquema de rimas e métrica.
3. Verifique, ainda, se você utilizou alguns recursos linguísticos comuns ao cordel:
 - a) Expressões idiomáticas;
 - b) Registro informal;
 - c) Ordem invertida (menos usual) das palavras nas frases;
 - d) Diálogo com o leitor.
4. Por último, observe se você explicitou o tema de seu cordel no título.

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p.58

O último módulo traz questões de ortografia. Os autores disponibilizam atividades reflexivas, epilinguísticas e indutivas que, por meio de comparação e verificação, permitem ao aluno compreender e sistematizar conhecimentos, como indica o fragmento a seguir:

Quadro 18 – Transcrição da atividade *Ortografia em Universos*

Muitos erros ortográficos estão relacionados à ideia de que a escrita é a reprodução da fala. Vamos pensar entre a escrita das letras e seus sons.

1. Observe e pronuncie a lista de palavras.

Céu – anel – canal – jornal – mingau – caracol – sarau – meu

- a) Embora o som final das palavras seja idêntico, a escrita desse som não é. Como saber, então, se devemos usar a letra l ou a u?
- b) Separe as palavras em dois grupos: palavras que terminam com u e palavras que terminam com l.
- c) Essas palavras nomeiam um único exemplar daquilo que se referem. Como você se referiria a mais de um exemplar de cada um desses elementos?
- d) Que diferença você observa entre o grupo de palavras que termina com l e o que termina com u?
- e) A palavra *anel* deu origem ao termo *anelar*. Pense em outros termos derivados das palavras da lista que terminam com l.
- f) Tente fazer o mesmo com as palavras que terminam com u.
- g) A que conclusão você chegou sobre esses dois grupos?

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 58.

O fim do capítulo intitula-se *Produção final* e, como o nome diz, propõe atividades visando preparar a versão definitiva do referido gênero textual.

Quadro 19 – Transcrição da atividade *Produção final* em *Universos*

Para rescrever a versão definitiva de seu poema, retome com seu colega a avaliação que vocês fizeram da produção inicial da dupla no *Módulo III* (página 58).

1. Acrescente informações, altere partes, reordene acontecimentos.
2. Se necessário, reescreva trechos que tenham ficado excessivamente formais ou distantes da linguagem do cordel.
3. Cuide também da ortografia. Se tiver dúvida quanto à escrita de determinada palavra, consulte um dicionário.

Fonte: RAMOS, Rogério de Araújo., ed. **Universos**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 59.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez que se tem a descrição detalhada dos designados capítulos é possível, então, discuti-los com vistas a uma conclusão sobre o estudo. Considerando os critérios estabelecidos para análise comparativa (reflexão articulada com os demais eixos; reflexões epilinguísticas por meio de procedimentos indutivos; sistematização dos conhecimentos obtidos), passa-se a discussão crítica das atividades quanto às práticas de AL.

Com relação ao primeiro critério estabelecido, a reflexão linguística articulada com os demais eixos (leitura, oralidade e escrita), ambas as obras analisadas demonstraram uma fragmentação de seções e de conteúdos relacionados à língua. Em *Português linguagens*, isso fica evidente na proposta de produção de texto, já nas primeiras páginas do capítulo, sem a indicação de nenhuma leitura, ativação de conhecimento prévio ou reflexão inicial sobre o gênero textual em questão. Além disso, essa primeira produção não é retomada em momento algum do capítulo, ou seja, não é possível observar um objetivo coerente para a inserção de tal atividade. O mesmo ocorre quando os autores tratam de conteúdos gramaticais ao fim do capítulo de forma desconexa ao restante das atividades realizadas até então. Além de romper com a linearidade temática – fator único que relacionava os textos do capítulo, visto que há uma diversificação exacerbada entre os gêneros trabalhados - Cereja e Magalhães (2012) não se importam em utilizar o último texto como pretexto para trabalhar conteúdos específicos da

gramática sem estabelecer ou instigar alguma relação de efeito de sentido entre conteúdos gramaticais e texto.

Na coleção *Universos*, a respeito desse primeiro critério, percebeu-se a mesma fragmentação na nomenclatura das seções. Os módulos dividem-se entre questões textuais, gramaticais e ortográficas. No entanto, notou-se que há toda uma reflexão, por meio da leitura de diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero, a fim de preparar o aluno para sua primeira produção. Há atividades de reconstrução de sentidos dos textos. Esses fatos possibilitam afirmar, então, que em *Universos* há uma reflexão linguística parcialmente articulada com os eixos de leitura e escrita, pois as atividades que seguem à leitura, identificam elementos e regularidades textuais que possibilitarão ao estudante pensar sobre os sentidos do texto lido, assim como a estrutura do texto o qual ele irá produzir. Vale salientar que há, também, em *Universos*, uma mínima, porém notável, tentativa em se trabalhar com a oralidade, quando os autores indicam a leitura em voz alta do gênero *cordel*, analisando as diferentes entonações a fim de alcançar os objetivos da leitura de um *cordel* em praça pública.

O segundo critério de análise diz respeito à realização de atividades epilinguísticas por meio da metodologia indutiva. Nesse sentido, a obra de Cereja e Magalhães (2012) mostrou-se carente em conteúdos que proporcionassem ao estudante uma reflexão sobre a linguagem. Ao contrário disso, notou-se uma constante conceituação de termos e expressões no decorrer do capítulo. Ao tratar da *Variedade linguística*, os autores são taxativos ao classificar e nomear o conteúdo temático da seção. Isso ocorre, por exemplo, na classificação da expressão *gíria*, em que se prioriza uma definição para o termo com base na vivência e experiência de vida dos autores (ou senso comum) em vez de lançarem questões que possibilitassem o aluno estabelecer sua própria concepção sobre o referido termo. Na seção destinada a conteúdos específicos da língua, as atividades não priorizam o método indutivo, pois os conceitos sobre *letra e fonema* são expostos antecipadamente aos exercícios propostos. Logo, não há indução à reflexão sobre o uso e à materialização, por meio do texto, do conteúdo linguístico que está sendo tratado pela obra. Como já afirmado, as atividades são apresentadas de forma isolada às demais propostas do capítulo e, inclusive, do próprio texto ao qual, supostamente, estaria vinculado.

Diferentemente de *Português linguagens*, as atividades propostas por *Universos* são de cunho epilinguístico. Por meio de textos diversificados e pertencentes ao mesmo gênero, conteúdos são colocados em evidência a fim de que o aluno perceba, por si só, o que regulariza

o uso de determinado recurso. Até mesmo quando trabalham com a ortografia, os autores disponibilizam diferentes casos de palavras que possuem sonoridade idêntica e grafias diferentes e sugerem que os alunos observem, analisem e formulem uma conclusão. Ao longo do capítulo, o LD fornece essas comparações, substituições e alterações, instigando o estudante a analisar os efeitos de sentido em diferentes situações de uso de determinados recursos textuais ou gramaticais. Em *Universos* há, também, conceituação de termos e expressões, entretanto, nota-se um cuidado para que isso não anteceda as atividades analíticas sobre o assunto tratado, conforme a metodologia indicada por Antunes (2007):

[...] vale lembrar a pertinência de que, ao explorar questões de gramática, nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente nos leva a: fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo e, muito menos de avaliação [...] (ANTUNES, 2007, p. 81).

No terceiro critério utilizado para análise, procuramos verificar como ocorre (se ocorre) a sistematização dos conhecimentos obtidos em cada obra. Como mencionado, a sistematização deve ocorrer em conjunto entre professor e aluno, a fim de que haja uma organização do aprendizado e, principalmente, de forma progressiva e gradual. Dessa forma, é notável que um critério amarra o outro, pois dificilmente haverá sistematização em conjunto se não houve reflexão indutiva e epilinguística (que permita ao estudante participar da construção do saber) e se essa não estiver perpassando todas as atividades propostas pelo material. Tendo isso, verifica-se que em *Português linguagens* prioriza-se o método dedutivo – que considera que as conclusões estão previstas em uma regra geral -, considerando as conceituações propostas pelo LD como premissas verdadeiras. Com isso, o material não proporciona atividades que incentivem o aluno a participar da formulação dos conceitos e, conseqüentemente, ele não participará da sistematização dos conhecimentos. Notou-se, entretanto, que a tentativa por parte de Cereja e Magalhães (2012) em resgatar os conhecimentos tratados no decorrer de *Terras de encantamento* e sistematizá-los é sutil e fragmentada, pois não considera as reflexões discentes; os conteúdos não são graduais e progressivos, visto que um assunto não resgata e se conecta a outro; e, por fim, as atividades que são disponibilizadas na tentativa de sistematização de conteúdos linguísticos, por exemplo, não são suficientes para estruturar um saber sólido sobre o conteúdo em questão.

Em *Universos*, como visto, a metodologia utilizada é indutiva e isso contribui para o último critério, já que o aluno, com o apoio do professor, precisa refletir para construir um saber. A sistematização, por sua vez, é feita de maneira gradual, já que todas as seções do

capítulo finalizam com uma atividade mais prática sugerindo uma estruturação dos tópicos tratados até então. Também o encerramento do capítulo resgata todos os conhecimentos obtidos no decorrer dele a fim de utilizá-los na reescrita textual. Portanto, a obra organizada por Ramos (2012), atende aos requisitos estabelecidos para o último critério dessa análise. Essa afirmação encontra apoio em Kemic e Araújo (2010, p. 40) que afirmam que um dos pontos básicos para trabalhar AL no ensino fundamental ou médio é “a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas”.

Com base na discussão acima, verifica-se que muito embora as duas obras assumam pressupostos teórico/metodológicos semelhantes o que ocorre entre as páginas de *Português linguagens* e *Universos* não condiz, totalmente, aos seus fundamentos. No primeiro, nota-se uma preocupação com a diversidade de gêneros e em assumir temáticas atuais, no entanto, o foco no ensino de Língua Portuguesa, por meio da metodologia indicada pelos documentos oficiais e guia do PNLD, que é a AL, parece ser deixado de lado. Já o segundo, deixa clara uma certa apropriação, por parte dos que elaboraram e organizaram a obra, sobre o que é a AL e como ela deve ser desenvolvida a fim de solidificar o ensino de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale relembrar, neste momento, que o conhecimento específico com relação à AL e seus fundamentos está diretamente atrelado à concepção de linguagem como interação verbal social (como propõe Bakhtin). A compreensão dessa articulação por parte do docente, permite a condução de um ensino reflexivo de língua materna que potencialize a capacidade do aluno de interagir em real sociedade, por meio dos diversos gêneros do discurso. Muitas vezes, a despeito da língua dinâmica, o LD se constitui o principal recurso (ou o único) a direcionar as práticas em sala de aula. Logo, é relevante que o professor adote um material atual, em consonância com os pressupostos oficiais de ensino e a literatura da área e, sobretudo, que atenda minimamente a demanda de emprego social da língua.

Tendo isso em mente, a análise das obras e a discussão dos resultados apresentados nesta pesquisa permitiram a observação de um panorama preocupante e, ao mesmo tempo, otimista no que respeita à posição das referidas obras e suas apropriações teórico-metodológicas sobre a AL. Preocupante porque de um lado *Português linguagens* - LD mais distribuído e

utilizado pela rede pública nos últimos dois anos – ainda mantém uma metodologia tradicional de ensino de LP, mesmo indicando assumir os pressupostos indicados pelos documentos oficiais (que é a AL); e otimista porque, de outro lado, temos *Universos* que procura desenvolver uma metodologia mais baseada nos pressupostos da AL.

Por fim, verifica-se que apesar de falhas no desenvolvimento de uma metodologia que atenda, de fato, aos pressupostos da AL, nota-se que já há indício de uma mudança surgindo. Tal alteração vem ocorrendo de forma lenta e gradual, mas, mesmo assim, isso já dá indícios positivos para o futuro do ensino de LP.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 277-327.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1973]. 90-130
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução feita por Sheila Grilo partir da russa Ekaterina Vólkova. São Paulo: Américo, 2013 [1940], p. 23-43.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Guia de livros didáticos. **PNLD 2014**: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2013.
- CEREJA, W. R. **Português: linguagens, 6ª ano: língua portuguesa/Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães**. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- GERALDI, João W. (Org.) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].
- KEMIAK, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

RAMOS, R. A. UNIVERSOS: língua portuguesa, 6º ano / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Rogério de Araújo Ramos. São Paulo: Edições SM, 2012.