

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA CIDADE DE GOIÁS-GO  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS)

ANA ÉRICA OLIVEIRA BARRETO

**CONCEPÇÕES DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO NONO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GOIÁS-GO  
2013

ANA ÉRICA OLIVEIRA BARRETO

**CONCEPÇÕES DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO NONO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Cidade de Goiás.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup>. Cesar Augusto de Oliveira Casella

GOIÁS-GO  
2013

ANA ÉRICA OLIVEIRA BARRETO

**CONCEPÇÕES DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO NONO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Cidade de Goiás. Este TCC foi aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Ms. Cesar Augusto de Oliveira Casella

---

Prof. Ms. Silvone

---

Prof. Ms. Núbia

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cujas considerações focam no estudo da gramática e das abordagens gramaticais realizadas pelo livro didático de Línguas Portuguesa, *Trabalhando com a Linguagem*, adotado no nono ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Benedito Pinheiro de Abreu, no município de Itaberaí, Goiás. O objetivo geral é analisar a metodologia das atividades com que trabalha essa obra, a fim de um aprofundamento do conhecimento da língua e de como ela é tratada a partir do ensino vigente nas salas de aula. Trata-se dos pressupostos dos autores pesquisados, cujos pensamentos convergem para a noção de que é necessário existir um tratamento unificado no estudo da língua: gramática, leitura e produção de texto precisam ser abordadas vinculadamente, para que haja uma aprendizagem ampla e sejam adquiridas as habilidades e as competências requeridas para o estudante da língua. Também d análise dos aspectos gramaticais de estrutura das palavras, ortografia, pontuação e acentuação.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Gramática; Metodologia; Ensino/aprendizagem; Nono Ano.

## **ABSTRACT**

This is a literature whose considerations focus on the study of grammar and grammatical approaches undertaken by the Portuguese language textbook, Working with the language adopted in the ninth year of elementary school in the State School Pine Benedito de Abreu, in the municipality of Itaberaí, Goiás the overall objective is to analyze the methodology of working with activities that work in order to deepen the knowledge of the language and how it is handled from the prevailing teaching in classrooms. These are the assumptions of the authors surveyed, whose thoughts converge on the notion that there must be a unified treatment in language study: grammar, reading and text production need to be addressed linking it to, so there are a wide learning and acquired the skills and competencies required for the student of language. Also d analysis of grammatical aspects of word structure, spelling, punctuation and accentuation.

**Palavras-chave:** Portuguese Language, Grammar, Methodology, Teaching / learning; ninth year.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às pessoas cuja existência não tira férias do estudo, da pesquisa acerca da língua, para que possamos construir as nossas identidades a partir do conhecimento e da capacidade comunicativa.

Em caráter especial, dedico aos professores do curso de Letras da UEG – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Cidade de Goiás \_ pela contribuição com a formação acadêmica de todas as pessoas que passaram e passam pelo curso superior de Letras.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pelas bênçãos incondicionais de sempre.

Também ao Gustavo Gusts, a quem terei gratidão eterna pela ajuda integral e incondicional.

A Nathalia Melloto, a minha mãe, Euni de Oliveira, ao meu esposo, Sérgio Sales, meu irmão, Jessie Michel e sua esposa, Eliane Alves, às babás, Nathalia e Jeovana, por agirem com paciência e compreensão nos momentos em que os desafios de toda ordem se fizeram presentes nos caminhos do estudo e nas contingências da vida. Cada um deles contribuiu sobremaneira para que eu pudesse superar situações específicas a cada momento de desafio que se impôs frente aos estudos.

Agradeço especialmente ao professor Cesar Augusto de Oliveira Casella, pela didática nobre de sua orientação e de sua correção: incentivo, gentileza, sugestões, sobretudo o respeito e a educação que caracterizaram seu acompanhamento.

Aos professores do curso de Letras da UEG, Unidade Cidade de Goiás, que trouxeram luzes para amenizar a escuridão das nossas ignorâncias. Sua experiência de Magistério, seu conhecimento e sua sabedoria se farão norte para a minha vida inteira.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.*

Paulo Freire

## LISTA DE SIGLAS

<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>CO</b>	Centro-Oeste
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>DTDIE</b>	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>UEG</b>	Universidade Estadual de Goiás

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série.....	16
<b>TABELA 2</b>	SAEB (Desempenho médio por região).....	18
<b>TABELA 3</b>	Prova Brasil (desempenho médio no município de Itaberaí)	19
<b>TABELA 4</b>	SAEB (desempenho médio comparativamente).....	19

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Capa do Livro Didático de Língua Portuguesa.....	33
<b>FIGURA 2</b>	Tirinha de Fernando Gonsales. <i>Níquel Náusea</i> .....	35
<b>FIGURA 3</b>	Reveja três palavras utilizadas no cartaz.....	39
<b>FIGURA 4</b>	Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.....	42
<b>FIGURA 5</b>	Reescreva o discurso.....	44
<b>FIGURA 6</b>	Texto Publicitário.....	45
<b>FIGURA 7</b>	Orações subordinadas adverbiais.....	46

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA.....</b>	<b>14</b>
1.1 De que modo os PCNs orientam o ensino de língua portuguesa.....	14
1.2 Índices e diagnósticos da educação brasileira.....	15
1.3 A escolha do livro didático e sua demasiada importância no contexto da educação brasileira.....	20
<b>2 ANATOMIA DO LIVRO DIDÁTICO TRABALHANDO COM A LINGUAGEM....</b>	<b>25</b>
2.1 Das estruturas e das seções do livro didático Trabalhando com a Linguagem.....	25
2.2 Considerações teóricas sobre o ensino.....	27
2.3 Conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental: caracterização e organização.....	30
<b>3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO TRABALHANDO COM A LINGUAGEM.....</b>	<b>33</b>
3.1 À guisa de compreensão da primeira parte de Trabalhando com a Linguagem.....	34
3.2 Análise do estudo da gramática em Trabalhando com a Linguagem.....	38
3.2.1 Da estrutura da palavra.....	39
3.2.2 Da acentuação.....	41
3.2.3 Da pontuação.....	43
3.2.4 Da ortografia.....	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>

## ANEXO

## INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tematizará a questão do ensino de gramática no nono ano do ensino fundamental a partir do livro didático adotado em sala de aula. O objetivo principal deste estudo é analisar a concepção de linguagem e os conteúdos de morfologia desse instrumento pedagógico, a fim de compreender como se dá o ensino da língua portuguesa e verificar a partir de quais perspectivas as estruturas dessa língua são ensinadas.

A metodologia da pesquisa utilizada é a da pesquisa bibliográfica, sendo que será feita uma análise do livro didático adotado no nono ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Benedito Pinheiro de Abreu, no município de Itaberaí, Goiás.

No primeiro capítulo será descrita, em linhas gerais, a concepção do ensino de gramática apresentada nos livros didáticos.

As leituras que serão feitas se estruturarão em torno das contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) e dos pressupostos de autores como Travaglia (2011), para quem “...muito dificilmente os profissionais e a grande maioria das pessoas em sua vida precisarão, por exemplo, identificar um objeto direto ou qualquer outro termo da oração...”. Ver-se-á que esse autor defende o ensino de gramática para que o aluno adquira a competência comunicativa na língua portuguesa, mas não para que sejam decoradas regras e normas que não consigam levar à compreensão das estruturas dessa língua. Além das considerações de Travaglia (2011), o capítulo 1 ainda apresentará dados e diagnósticos a respeito do desempenho no estudo de língua portuguesa na educação brasileira. Também serão apresentadas as contribuições de Antunes (2003), cujos pressupostos trarão algumas sugestões de como e do que fazer para a aprendizagem da língua.

No capítulo 2, serão apresentadas extensões discursivas do capítulo 1, bem como será iniciada uma análise do livro didático escolhido para estudo neste trabalho monográfico. Contudo, a análise desse material didático será concluída no capítulo 3, em que se concentrarão os estudos sobre as estruturas e as concepções do ensino desse aspecto da língua portuguesa.

Constatar-se-á que existe uma necessidade de repensar o ensino da língua portuguesa e, também, haja um redirecionamento da prática pedagógica, a fim de

sejam adotados novos tratamentos no ensino de gramática, sob pena de, não fazendo isso, incorrer-se num ensino contraproducente, portanto, inócuo.

O capítulo três se constituirá de uma análise dos aspectos gramaticais essenciais para a aquisição da habilidade de escrita conforme os padrões da correção normativa. Será feita, portanto, uma análise do livro didático de Língua Portuguesa, *Trabalhando com a Linguagem*, adotado no nono ano do ensino fundamental na escola supracitada.

Veremos que as abordagens gramaticais dão ênfase ao estudo da sintaxe, priorizando ainda o estudo das orações subordinadas, suas nomenclaturas e classificações, enquanto a pontuação, acentuação, ortografia e estrutura e formação das palavras adquirem tratamentos superficiais e descontextualizados.

Contudo, a obra em questão trabalha com vistas a preparar o aluno para o vestibular, logo, dá prioridade para as categorias leitura e produção de texto, e de acordo com essa proposta, é coerente e atende aos objetivos esperados pela universidade.

Trata-se de um estudo essencial para o conhecimento de como são tratadas as questões relativas ao estudo da língua no ensino fundamental, e as constatações se darão no sentido de que é preciso existir uma reformulação das metodologias para o ensino de gramática, sob pena de manutenção de um estado de ignorâncias e dificuldades na lida com a língua.

# **1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Neste capítulo discorrer-se-á acerca do ensino gramatical da língua portuguesa apresentada em livros didáticos. As abordagens serão feitas a partir das considerações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos pressupostos de autores como Antunes (2003), que defende a ideia de que as habilidades necessárias ao conhecimento da língua portuguesa podem ser adquiridas a partir de estudos de gêneros e tipos textuais que vão da poesia e da receita culinária aos clássicos da literatura.

## **1.1 De que modo os PCNs orientam o ensino de língua portuguesa**

O domínio da língua, quer seja na sua forma oral, quer seja na forma escrita, constitui uma ferramenta indispensável para a socialização do sujeito. Por meio dela, efetiva-se a participação social, a comunicação, o acesso à informação. O indivíduo que tem esse domínio da língua expressa e defende melhor os seus pontos de vista, compartilha e elabora visões de mundo, adquire conhecimento sistematizado. Por isso, a escola tem que assumir, junto a outras instituições como a família, a responsabilidade de garantir o acesso aos saberes linguísticos, a fim de que se viabilize o exercício cidadão da linguagem como um direito de todos, indistintamente.

Sob essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental buscam clarificar as relações entre os conteúdos e seus respectivos tratamentos didáticos.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa,

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. (BRASIL, 1997, p. 19)

É com esse objetivo, portanto, que os PCNs de Língua Portuguesa orientam para uma revisão do ensino da língua pátria: ler e escrever passam a ser o foco do estudo dessa língua.

Segundo os PCNs, os índices brasileiros de repetências nas séries iniciais estão diretamente relacionados à ausências destas competências, ler e escrever, e as dificuldades dos alunos nesses aspectos são uma consequência das dificuldades que a escola tem para ensiná-los.

Essa dificuldade se expressa com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, p. 19)

Percebe-se, então, que existe uma incômoda lacuna na base do ensino de Língua Portuguesa, e ela acontece na escola, espaço onde deveria acontecer o contrário. Se há essa deficiência inicial, é mais provável que ela seguirá o aluno nos estudos subsequentes.

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. (BRASIL, 1997, p. 19)

Todas essas constatações do fracasso escolar são um indicador de que existe uma necessidade urgente de ressignificação e reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, cujo objetivo seja identificar formas de garantia de aprendizagem da escrita e da leitura.

## **1.2 Índices e diagnósticos da educação brasileira**

Um diagnóstico importante para se compreender o quadro geral da educação brasileira no ensino fundamental é dado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que o constatou, em pesquisa feita no ano de 2010, e cujo resultado está descrito na tabela 1. Os dados percentuais aí apresentados contribuem para esta monografia no sentido de que são uma demonstração da taxa de distorção idade/série, da evasão, da promoção, da repetência, do abandono, da reprovação e da aprovação ocorridos na região Centro-Oeste (CO) nos últimos anos. O

entendimento desses números permite também compreender parcialmente por que o ensino de gramática se faz importante nas séries iniciais do ensino fundamental.

**TABELA 1** – Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série:

	<b>Ensino Fundamental – anos iniciais –</b>	<b>Ensino Fundamental – anos finais –</b>
Taxa de distorção idade-série (2010)	18,5%	29,6%
Região Norte (2010)	30,7%	40,7%
Região Nordeste (2010)	26,6%	40,4%
Região Sudeste (2010)	10,6%	21,0%
Região Sul (2010)	12,0%	23,8%
Região Centro-Oeste (2010)	15,0%	28,5%
Taxa de evasão (2005)	7,4%	14,1%
Região Norte (2005)	10,8%	14,7%
Região Nordeste (2005)	11,4%	15,0%
Região Sudeste (2005)	4,5%	12,9%
Região Sul (2005)	3,8%	13,9%
Região Centro-Oeste (2005)	4,8%	14,3%
Taxa de promoção (2005)	78,3%	68,5%
Região Norte (2010)	71,4%	67,5%
Região Nordeste (2010)	68,7%	66,3%
Região Sudeste (2010)	85,1%	70,3%
Região Sul (2010)	86,3%	71,2%
Região Centro-Oeste (2010)	83,0%	68,2%
Taxa de repetência (2005)	14,3%	17,4%
Região Norte (2005)	17,8%	17,8%
Região Nordeste (2005)	19,9%	18,7%
Região Sudeste (2005)	10,4%	16,8%
Região Sul (2005)	9,9%	14,9%
Região Centro-Oeste (2005)	12,2%	17,5%
Taxa de abandono (2010)	1,8%	4,7%
Região Norte (2010)	4,1%	7,1%
Região Nordeste (2010)	3,2%	8,0%
Região Sudeste (2010)	0,6%	2,5%
Região Sul (2010)	0,3%	2,8%
Região Centro-Oeste (2010)	1,1%	4,4%
Taxa de reprovação (2010)	8,3%	12,6%
Região Norte (2010)	11,4%	12,3%
Região Nordeste (2010)	11,1%	15,0%
Região Sudeste (2010)	5,5%	10,5%
Região Sul (2010)	6,8%	14,1%
Região Centro-Oeste (2010)	7,4%	11,4%
Taxa de aprovação (2010)	91,2%	83,4%
Região Norte (2010)	87,0%	81,7%
Região Nordeste (2010)	87,5%	77,7%

Região Sudeste (2010)	94,6%	87,6%
Região Sul (2010)	93,8%	83,5%
Região Centro-Oeste (2010)	92,8%	85,3%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Os indicadores descritos pelos dados da tabela 1 demonstram um aumento dos percentuais de distorção idade/série nos três últimos anos do ensino fundamental na região Centro-Oeste. Isso implica em deduzir que existe algum grau de deficiência de aprendizagem curricular que tem explicação nessa distorção, e inclui-se aí a aprendizagem de língua portuguesa, nos aspectos todos dessa disciplina: leitura, gramática etc. Este último aspecto, o tema deste trabalho monográfico. A distorção idade/série ao final do Ensino Médio (EM) é maior do que ao final do Ensino Fundamental (EF), pois o aluno carrega consigo uma deficiência de aprendizagem que tem origem nos primeiros anos de estudo escolar. Essa deficiência refletirá, por acumulação das dificuldades, nos resultados dos estudos subsequentes (ensino médio, por exemplo). Daí a importância do ensino de gramática como um fundamento para a aquisição da habilidade de lidar com as estruturas dessa língua. Importante destacar aqui a ideia de que esse aspecto da língua constitui apenas um dos componentes necessários para a aprendizagem que se espera do discente.

Esses resultados são indicadores de uma educação carente de melhorias, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, como se vê nos resultados da tabela 1.

Quanto à avaliação de desempenho dos alunos brasileiros, a tabela 2 apresenta os resultados para Língua Portuguesa no oitavo e o nono ano do ensino fundamental, de acordo com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). O SAEB, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é um instrumento do governo federal, criado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de elaborar e aplicar sistemas de avaliação da educação na instância básica da educação institucional.

**TABELA 2 – SAEB (Desempenho médio por região)**

	<b>8<sup>a</sup>/9<sup>o</sup> EF – Port.</b>
Brasil (2011)	252,8
Região Norte (2011)	237,0
Região Nordeste (2011)	232,8
Região Sudeste (2011)	251,4
Região Sul (2011)	250,3
Região Centro-Oeste (2011)	246,8

Fonte: MEC/INEP

O INEP constatou, por meio do SAEB, como se vê, um desempenho médio de 246,8, na Região Centro-Oeste em Língua Portuguesa no oitavo e no nono ano. Esse número põe as referidas séries no nível 5, numa escala que vai de 1 a 9 níveis.

A descrição completa dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa (SAEB) encontra-se nos anexos.

Lá podemos ver que o nível mais baixo, o zero, engloba as notas de 0 a 125 e que, neste nível, os alunos não demonstram habilidades em localizar informação em uma narrativa, identificar o efeito de sentido da utilização de gráficos, identificar o tema, em um texto simples e curto.

O CO, com sua nota, fica no nível 5. Isto significa que os alunos desta região adquirem habilidades importantes em língua portuguesa, e os alunos que aí se encontram possuem as habilidades de estabelecer relação de causa e consequência entre partes do texto, reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, identificar a tese e os argumentos que a defendem nos textos argumentativos, entre outras habilidades. Tais habilidades, entretanto, ainda não são suficientes para se inferir que existe uma configuração de um usuário pleno da língua portuguesa, tal como descrito no nível 9.

No nível 9, que vai de 325 a 350, o grau máximo, as habilidades esperadas dos alunos, além das habilidades dos níveis anteriores, vão de uma compreensão global do texto lido, em que se tem ainda a condição cognitiva de estabelecer relações entre as partes do texto, iniciando-se também na compreensão dos textos da literatura clássica.

Na tabela 2, o nível mais baixo fica com a região Nordeste, e o mais alto com a região Sudeste, e esse quadro mostra duas realidades brasileiras que, estatisticamente, têm se mostrado como os dois extremos da realidade educacional:

a região economicamente menos desenvolvida e a região economicamente mais desenvolvida também apresentam esses reflexos na sua educação institucional.

Os dados estatísticos a seguir dizem respeito aos resultados do desempenho na Prova Brasil, ano 2009:

**TABELA 3 – Prova Brasil (desempenho médio no município de Itaberaí)**

	<b>4ª/5º EF – Port.</b>	<b>4ª/5º EF – Mat.</b>	<b>8ª/9º EF – Port.</b>	<b>8ª/9º EF – Mat.</b>
Itaberaí (2009)	192,7	212,1	246,7	243,2

Fonte: MEC/INEP

Os percentuais apresentados na tabela 3 descrevem um desempenho de 246,7 em Língua Portuguesa no oitavo e no nono ano no município de Itaberaí (onde foi feita a pesquisa que será descrita nos capítulos posteriores), no ano de 2009.

O desempenho médio do SAEB aponta, para o mesmo município, um resultado de 243,7 no ano de 2011. Isso representa uma manutenção dos índices de desempenho, o que significa que não tem havido uma mudança significativa dos resultados ano a ano.

**TABELA 4 – SAEB (desempenho médio comparativamente)**

	<b>8ª/9º EF – Port.</b>
Itaberaí (2009)	243,7
Goiás (2011)	245,1
Região Centro-Oeste (2011)	246,8
Brasil (2011)	252,8

Fonte: MEC/INEP

A tabela 4 mostra, comparativamente, os índices de desempenho do município em relação ao estado, a região e ao país em que está inserido. Em relação aos índices nacionais da região Centro-oeste e do Estado de Goiás, o município de Itaberaí ocupa uma posição levemente desfavorável. Os resultados identificados na tabela 4 revelam uma realidade cujas diferenças são poucas, ou seja, há uma deficiência semelhante de aprendizagem nas regiões pesquisadas.

Os indicadores para o município de Itaberaí revelam que o desempenho médio aí se encontra no nível 5 de uma escala que vai de 5 a 9. Portanto, os resultados para esse município não estão no limite nem abaixo dos 50%. Itaberaí ocupa uma posição pouco acima dos 50%, sendo que é sempre possível estabelecer metas mais altas e trabalhar para alcançá-las. (Ver tabela de níveis de desempenho em anexo)

Em termos gerais, as aulas de língua portuguesa seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever, diz Antunes (2003). Para essa autora, tais habilidades podem ser adquiridas com a intervenção do professor a partir de atividades como contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as, e ainda: relatar acontecimentos, debater sobre assuntos variados, defender posições tomadas sobre assuntos importantes, fazer e dar entrevistas, apresentar resumos, fazer convites. Essas atividades ajudam no desenvolvimento da expressão da oralidade. Para a escrita, são importantes, de acordo com Antunes (2003), produzir informações aos pais e outras pessoas da comunidade escolar, elaborar convites, avisos, redigir cartas aos alunos, professores, elaborar projetos de pesquisa, redigir poemas etc. Já para o desenvolvimento da leitura, que também reflete na oralidade e na escrita, são importantes os contatos com os diversos tipos de texto: crônicas, fábulas, quadrinhos, cartazes, anúncios, contos, manual de instruções, resumos etc., sugere Antunes (2003).

Portanto, a tabela 4 apresenta os seguintes dados: no oitavo e no nono ano do ensino fundamental, em 2009, o município de Itaberaí registrou, relativo ao Português, um índice qualitativo de 243,7, enquanto, no Estado de Goiás, o resultado foi de 245,1, no ano de 2011. Na região Centro-Oeste e no Brasil, os índices foram, consecutivamente, também para o ano de 2011, de 246,8 e 252,8.

### **1.3 A escolha do livro didático e sua demasiada importância no contexto da educação brasileira**

Ainda de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (1997), como vimos, houve, nos dez anos anteriores, um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino de Língua Portuguesa, e quase a totalidade das escolas da rede pública tinham aderido a esse esforço. Também se

pode considerar, conforme os PCNs, que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola são resultado da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. A primeira dessas variáveis é o sujeito da ação de aprender que age sobre o objeto do conhecimento. Por objeto do conhecimento entende-se tudo aquilo que o sujeito toma como foco de seu esforço de conhecer (PCNs, 1997, p. 29). O segundo elemento é a Língua Portuguesa, tal como se fala e escreve fora da escola. Fora do espaço educacional institucionalizado tem-se a língua falada diferentemente da língua que se apresenta nos textos escritos, os quais circulam socialmente. O terceiro elemento da tríade descrita pelos PCNs é o ensino, ou seja, a prática educacional que desempenha o papel de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Cumprido ressaltar, entretanto, o fato de que a simples exposição dos conteúdos escolares não garante a construção do conhecimento. A ideia de que essa exposição garante aprendizagem é chamada de interpretação espontaneísta, dizem os PCNs de Língua Portuguesa.

Portanto, a partir deste quadro, no ensino fundamental ganham corpo as expectativas de que não pode ser complexo aquilo que está por vir no ensino da língua portuguesa: redação, leitura, gramática e outras questões passam a habitar as dúvidas do estudante e do professor em formação: qual será o foco do ensino? O grau de cobrança do professor de língua portuguesa será maior? Considerando-se essas e outras questões, os objetivos desse estudo são diagnosticar a concepção de ensino de gramática presente em um livro didático, descrever essa concepção a partir dos componentes textuais e das atividades presentes no material, refletir sobre a validade desse livro na aprendizagem da língua portuguesa.

A escolha desse tema se justifica pelo fato de que o ato comunicativo tem mostrado grandes dificuldades, sobretudo na escrita dos alunos em fase escolar de transição para o ensino médio, como vimos a partir dos dados do item anterior. Essa situação pode agravar-se nos anos subsequentes da vida escolar (ensino médio) e, além disso, refletir negativamente também no ensino superior e nos estudos vida afora. Acrescenta-se a isso o fato de que o curso superior de Letras impele naturalmente a esse estudo, visto que o foco e a ênfase do que se estuda na universidade, no referido curso, estão no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa. Para que isso seja garantido com maiores e melhores resultados, a escolha do livro didático a ser adotado merece uma atenção especial e criteriosa.

As análises para a escolha do livro didático devem levar em conta a sua composição gramatical: os conteúdos, as atividades de fixação dos mesmos, o enfoque, os contextos, as abordagens e a própria didática que será adotada em sala de aula.

Diante disso, a primeira questão que se impõe é que grande parte dos professores, em virtude de uma limitação imposta por uma formação deficitária e pela ausência de programas de capacitação e/ou de formação continuada, não consegue desenvolver metodologias apropriadas ao tratamento de determinadas dificuldades relacionadas ao ensino de gramática, garante Travaglia (2009).

A segunda questão, igualmente importante, se formula em torno do fato de que o livro didático ocupa um lugar de destaque demasiado na cultura escolar brasileira. E nesse aspecto, constitui um elemento uniformizador, que muitas vezes não contempla as diferentes realidades das regiões do Brasil, no tocante às particularidades, às individualidades. O tratamento que o livro didático traz, com frequência, é generalizante, não contextualiza cada situação dos estudantes, conclui Travaglia (2009).

O problema, ainda de acordo com Travaglia (2011), se agrava quando se sabe que o professor com formação deficitária tem, nesse livro, o suporte principal para sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, o livro acaba adquirindo um poder excessivo nas práticas de ensino, passa a regular a prática docente, a determinar os conteúdos a serem ensinados, a sequência a ser praticada, as atividades a serem desenvolvidas, os textos a serem trabalhados e até os modos de correção das atividades.

Ao tentar compreender como a competência gramatical deve ser explorada em sala de aula, nota-se, conforme preconizam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que ela deve fundamentar-se na concepção de linguagem como meio de interação. Partindo desse pressuposto, percebe-se que a gramática, na condição de instrumento e objeto de ensino, deve ser trabalhada a partir do texto em perspectiva contextualizada, segundo declara Travaglia (2009).

As críticas mais comuns que são feitas ao ensino tradicional são assim descritas pelos PCNs:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;

- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas. (PCNs, 1998, p. 18).

No centro das atenções estão as críticas ao ensino “descontextualizado” da língua portuguesa, fato que desestimula o estudante e não traz significados para a aprendizagem. Tais críticas são pertinentes quando o que se considera é uma aprendizagem ampla, contextualizada dos usos da língua. Os próprios PCNs advertem para a ideia de que o ensino da língua não deve ser reduzido ao trabalho sistemático com a matéria gramatical, sob pena de também incorrer-se no trabalho infrutífero e contraproducente. Nesse caso, ensinar a língua a partir de exemplos estanques é realmente infrutífero. Mesmo que possa parecer contraditório, não se pode negligenciar o fato de que, mesmo estanque, a atividade não deixa de fazer chegar à compreensão dos alunos algum conhecimento da língua. O problema é quando o objeto de ensino se torna repetitivo e não apresenta avanços. Isso acontece com muitos livros didáticos, os quais oferecem aos alunos situações em que se estudam conteúdos estanques, isolados, descontextualizados. Esse fato pode levar a interpretações equivocadas ou reduzidas, o que leva a um ensino tendencioso, prejudicial, uma vez que a aprendizagem passa a ter lacunas e incompletudes que não são o objetivo, em regra, desse tipo de material adotado pelas escolas.

Pensar a gramática contextualizada, portanto, pressupõe, de acordo com Travaglia (2011), ter o texto como objeto de ensino para a compreensão das estruturas da língua. Isso abre a perspectiva para o entendimento de que o livro didático deve contemplar essa proposta de ensino de gramática. Esse autor também apresenta suas críticas ao ensino tradicional de gramática:

Todos hão de concordar que muito dificilmente os profissionais citados e a grande maioria das pessoas em sua vida precisarão, por exemplo, identificar um objeto direto ou qualquer outro termo da oração, classificar orações, classificar algo como metáfora ou metonímia, identificar fonemas, estabelecer semantema de qualquer lexema, classificar palavras e assim por diante (TRAVAGLIA, 2011, p. 95).

Pode-se reiterar, a partir das considerações de Travaglia (2011), a ideia de que o ensino de gramática precisa partir de um conhecimento dos contextos de vida e das necessidades dos alunos, a fim de que haja uma aprendizagem significativa.

O mesmo autor ainda diz que “Ao ensinarmos gramática, queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua”, mas isso, de acordo com esse autor, não significa que é necessário incorporar um conjunto de regras. Aprender a língua, conclui Travaglia (2009, p. 107), “implica sempre uma reflexão sobre a linguagem”.

Nos termos de uma conclusão sobre o assunto, pode-se dizer, então, que o ensino de gramática tomado sob a perspectiva única do livro didático não é aconselhável. O mais importante para a aprendizagem é que haja uma ressignificação e uma reformulação de todo o instrumento pedagógico que não atenda às necessidades do estudante. Isso equivale a dizer que apenas a prática de ensino reavaliada não é capaz de implementar mudanças, mas há necessidade de uma reavaliação do próprio livro didático, a fim de que passe a adotar novas concepções de ensino de gramática que contemplem o maior número possível de especificidades e necessidades dos estudantes.

Nesse capítulo, discutiu-se sobre o livro didático e o ensino de gramática a partir dos pressupostos dos PCNs (1998) e das considerações de Travaglia (2009/2011). Além disto, apresentaram-se dados e diagnósticos sobre a educação brasileira no que se refere à leitura e a língua portuguesa.

No próximo capítulo o assunto será discutido a partir das contribuições de outros autores como Salles (2005) e Carvalho (2008) e ainda dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997).

## **2 ANATOMIA DO LIVRO DIDÁTICO TRABALHANDO COM A LINGUAGEM**

Discorrer-se-á, neste capítulo, acerca da concepção de ensino de gramática apresentada em livros didáticos. As discussões englobarão o estudo desse instrumento de modo geral para, em seguida, no capítulo três, analisar-se o livro didático de língua portuguesa adotado no nono ano do ensino fundamental no Colégio Estadual Benedito Pinheiro de Abreu, na cidade de Itaberaí, Goiás. Tal investigação se justifica pelo fato de que a aprendizagem de um idioma, sob alegação da necessidade de uma aprendizagem institucional, encontra orientação no conjunto de normas denominado de gramática. E a aprendizagem das estruturas da língua compreende o estudo de como suas nuances se dão nos diversos contextos e situações comunicativas. Tal estudo deveria encontrar suporte na gramática, entendida como o conjunto de regras e normas que explicitam as variantes linguísticas no plano da forma. E embora os sujeitos tragam consigo uma gramática adquirida na interação com outros indivíduos, e isso anteceda a vida escolar, é na escola que deveria acontecer a sistematização do estudo da língua: os seus mecanismos, sua dinâmica, sua morfologia, seu funcionamento e uso nos diversos contextos comunicativos.

### **2.1 Das estruturas e das seções do livro didático *Trabalhando com a Linguagem***

Neste capítulo, iniciar-se-á uma análise do livro didático de Língua Portuguesa adotado no nono ano da Escola Estadual Benedito Pinheiro de Abreu, na cidade de Itaberaí, Goiás. Aqui será apresentada, entretanto, apenas a estrutura desse material. A análise pormenorizada de seu *corpus* textual e de sua abordagem gramatical será feita no capítulo três, no qual também será apresentado um estudo conclusivo. O livro em questão tem o título “Trabalhando com a Linguagem” e pertence à Editora Quinteto Editorial, 1ª edição atualizada, São Paulo, 2009. Seus autores são Givan Ferreira, Isabel Cristina Cordeiro, Maria Aparecida Almeida Kaster e Mary Marques. Foi distribuído gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) e Ministério da Educação. Editora: Quinteto Editorial, 1ª edição atualizada, São Paulo, 2009.

Quanto a estrutura, possui oito unidades didáticas pelas quais estão distribuídas as unidades curriculares ou os conteúdos a serem estudados. Há uma última seção dedicada ao estudo da gramática (que vai das concepções de linguagem à análise sintática). Predomina, portanto, o trabalho com textos e interpretação de textos, sendo ampla a “chamada” para a leitura, atividade quase imperativa nos bancos escolares, tal como orientam os PCNs de Língua Portuguesa.

Em cada unidade de estudo, encontram-se as seções: Pretexto, Encontro com o Texto, Faz sentido, Arte e Manha da Linguagem, Leitura das Linhas e das Entrelinhas, Rede de Ideias, Você Tece o Texto e Pelo Brasil Afora. Tratam-se de unidades que abrem espaço para um estudo diversificado e amplo acerca de vários aspectos que envolvem a comunicação (leituras, estudos de estruturas sintáticas a partir de diversos gêneros e tipos textuais).

Na parte dedicada ao estudo da gramática, as seções são:

- Concepções de Linguagem,
- A Palavra e sua Estrutura,
- A Palavra e sua Formação,
- Acentuação,
- Pontuação,
- Dúvidas Ortográficas,
- Dúvidas do Dia-a-dia,
- Período Composto por Subordinação,
- Orações Subordinadas Adjetivas,
- Orações Subordinadas Adverbiais,
- Orações Subordinadas Substantivas.

Como se vê, cada seção leva o nome das unidades curriculares a serem estudadas e, intercalando tais situações de estudo, existem os quadros de nome “É Bom Saber”, compostos de dicas, curiosidades e orientações, informações referentes às unidades de estudo.

Nesta parte dedicada à gramática, o livro traz ainda textos que servem de apoio e contexto para o estudo gramatical. O olhar analítico dessas estruturas gerais do material em questão será apresentado no capítulo três, em que se concentrará o

estudo do livro didático, as concepções de linguagem e as abordagens dos aspectos gramaticais elementares para a escrita no nono ano do ensino fundamental.

## 2.2 Considerações teóricas sobre o ensino

É importante, entretanto, que se façam mais considerações teóricas, tais como as de ANTUNES (2003), que repensa o objeto de ensino de uma aula de português a partir dos procedimentos pedagógicos. De acordo com a autora, os professores devem observar que,

a explicitação de alguns princípios e de suas respectivas implicações contém inúmeras pistas acerca do 'que fazer' e do 'como fazer', para trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática nas aulas de português. (ANTUNES, 2003, p. 107)

A propósito de “o que fazer”, Antunes (2003) diz que o professor está acostumado a esperar que lhe digam o que ele deve fazer. Esse comportamento, segundo a autora, tem origem na tradição de seguir à risca lição a lição do livro didático. Isso fez com que o professor deixasse de criar, isto é, ele aprendeu a não criar, a não inventar. Assim, o conhecimento que ele passava e repassava era sempre aquele conhecimento elaborado e produzido por outra pessoa. Nesse contexto, tem-se o professor que transmite conhecimento, pura e simplesmente, nada mais que isso, e o aluno é apenas exposto aos conteúdos curriculares, sob a expectativa de que os aprenda e produza conhecimentos a partir daí. Sob essa perspectiva, a tarefa principal do docente é dar aulas. Entretanto, “o professor precisa ser visto como alguém que, com os alunos, pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende.” (ANTUNES, 2003, p. 108). Eis aí os princípios de que fala esse autor, e com base neles, é possível construir um caminho diferente para o ensino de português.

Evidentemente, o objeto da aprendizagem que estou propondo aqui está previsto na definição daquelas competências para o uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita. Esse é o programa. Ou seja, a mudança no ensino do português não está nas metodologias, ou nas “técnicas” usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares. (ANTUNES, 2003, p. 108)

Na perspectiva de Antunes, o foco do ensino não é o modo como se ensina, mas sim aquilo que é ensinado, o “objeto de ensino”. Ou seja, os conteúdos curriculares é que devem ser selecionados a partir de uma realidade importante: as necessidades dos alunos, quer seja na oralidade, na leitura ou na escrita. Os pressupostos de Antunes aconselham a adoção de uma reorientação ou mudança de foco daquilo que é o centro do estudo da língua, ou seja, a escola, segundo essa autora, “não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas” (p.109). Trata-se da “*língua-em-função*”, diz Antunes.

A língua só acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto, mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero. Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (centrada no reconhecimento de suas unidades e de suas nomenclaturas), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer questão que diga respeito ao uso da linguagem). (ANTUNES, 2003, p. 109)

Nesses termos, pode-se dizer que o objeto de ensino deve estar a serviço de uma aprendizagem contextualizada e significativa para o aluno. Isso equivale ainda a dizer que a escolha do livro didático precisa ser feita a partir de um estudo prévio e criterioso, sob pena de incorrer-se na tradição que mantém em sala o professor transmissor de conteúdos, cujo papel é apenas dar a sua aula, como já se disse. E nesse sentido, este trabalho monográfico poderá contribuir a partir da análise que é possível fazer, a fim de constatar quão importante e produtor o livro didático pode ser.

Ainda de acordo com Antunes (2003), pela observação de como procedem os professores em salas de aula, pode-se constatar que a prática pedagógica funciona da seguinte maneira:

Se o professor pretende ensinar sobre “pronome”, por exemplo, começa por selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, *para nele* identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. O texto serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser um *objeto de estudo*. (ANTUNES, 2003, p. 109)

Esse exemplo ilustra objetivamente a ideia de que não é a metodologia a mais importante, mas o foco, o objeto de ensino. O ensino de gramática não deve ser o único propósito do estudo de um texto. Atividades como a que foi descrita ilustrativamente por Antunes (2003) não contribuem para uma aprendizagem global da língua, visto que, no caso descrito por essa autora, existe uma prática pedagógica estanque, em que se isolam determinados conteúdos, os quais são privilegiados em detrimento de uma abordagem mais ampla e mais importante. No capítulo três deste trabalho, constatar-se-ão as estruturas e os tratamentos dados pelos autores ao ensino de gramática.

Com um procedimento desses, “fica a ilusão de que se estão explorando questões textuais; mas, na verdade, apenas mudamos o modo de situar a questão.” (ANTUNES, 2003, p. 109).

Nesse caso, em vez de o professor criar sentenças em que apareçam os pronomes, ele apenas retira das situações textuais prontas aquilo que lhe serve como objeto de ensino.

Nessa mesma direção, os PCNs de Língua Portuguesa constataam que se pode observar nas práticas habituais de ensino uma tendência a tratar da linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um caminho para melhorar a produção linguística. Diante disso, pergunta-se: O livro adotado como objeto de estudo deste trabalho poderá confirmar ou contrariar os PCNs? As respostas serão encontradas no capítulo três.

É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão; a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1997, p. 39)

Essa concepção de ensino de gramática constitui uma tradição adotada ainda por professores que não reavaliam sua pedagogia, tampouco reveem o exercício do magistério. Ensinar gramática por meio de exercícios que visam apenas às avaliações e priorizam a memorização em vez da compreensão é, portanto, contraproducente quando se objetiva uma aprendizagem efetiva da língua, de seus usos, de suas estruturas a partir de contextos diversos etc.

### **2.3 Conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental: caracterização e organização**

Para o ensino fundamental, são estabelecidos os eixos organizadores que partem do pressuposto de que a língua se concretiza no uso social. Assim, os sujeitos se apropriam dos conteúdos e os transformam em conhecimento.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, a organização dos conteúdos respectivos a esta área deve se dar em torno do eixo USO/REFLEXÃO/USO (BRASIL, 1997, p. 44). Isso pressupõe um tratamento cíclico, porque, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a vida escolar. O que varia é apenas o grau de tratamento dos mesmos. Para garantir esse ciclo é necessário organizar uma sequência segundo critérios de continuidade da aprendizagem:

- Considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- Considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- Considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos de seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 45)

O eixo organizador uso/reflexão/uso trabalha com a ideia de que os conteúdos de português reincidentem nos livros didáticos e no percurso escolar, sendo que apenas os graus de aprofundamento da abordagem é que se diferenciam. Assim, o ensino deve considerar as possibilidades de compreensão dos alunos ano a ano. Cada escola, sob essa perspectiva, precisa atentar para a necessidade de organizar uma sequência de conteúdos que favoreça a aprendizagem. Essa responsabilidade deve ser tomada por cada unidade educacional.

A respeito do tratamento didático dos conteúdos, os PCNs consideram alguns princípios, visando o alcance dos objetivos propostos para a área. Assim, parte da noção de que alguns objetivos só podem ser alcançados a partir do momento em que determinados conteúdos recebem um tratamento didático específico. Isso equivale a dizer que existe uma relação direta entre o que e como ensinar.

Logo, considerar o conhecimento prévio do aluno constitui um “princípio didático para o professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é a atitude crítica diante do próprio texto”. (BRASIL, 1997, p. 49)

Quanto a língua oral, não é papel da escola ensinar o aluno a falar. “Isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar”. (BRASIL, 1997, p. 49). Pode ser que resida aí a causa do fato de que a escola não tenha tomado para si a responsabilidade de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada. Tentou corrigir a fala “errada” dos discentes, porque essa fala não coincidia com a verdade linguística de prestígio social. Isso reforçou o preconceito contra aqueles que praticam uma fala diferente daquela que representa a variedade prestigiada (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCNs,

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 1997, p. 49)

Conclui-se que é pouco frutífero aceitar o aluno como ele é, se não lhe são oferecidos instrumentos e condições para que ele enfrente as situações em que não será aceito caso reproduza as formas linguísticas praticadas por sua comunidade. Diante disso, torna-se importante ensinar-lhe o uso adequado da linguagem nas instâncias públicas, sendo cada vez mais competente no uso da linguagem oral (BRASIL, 1997).

Portanto, para eleger a língua oral como conteúdo escolar requer que haja um planejamento do fazer pedagógico de forma a privilegiar as atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão acerca da língua. Logo, as atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos da língua podem servir ao propósito da compreensão de como a linguagem se dá nas diversas situações comunicativas, especificamente na oralidade (BRASIL, 1997).

Ainda de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, a produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:

- Atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;

- Atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- Atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade. (BRASIL, 1997, p. 50).

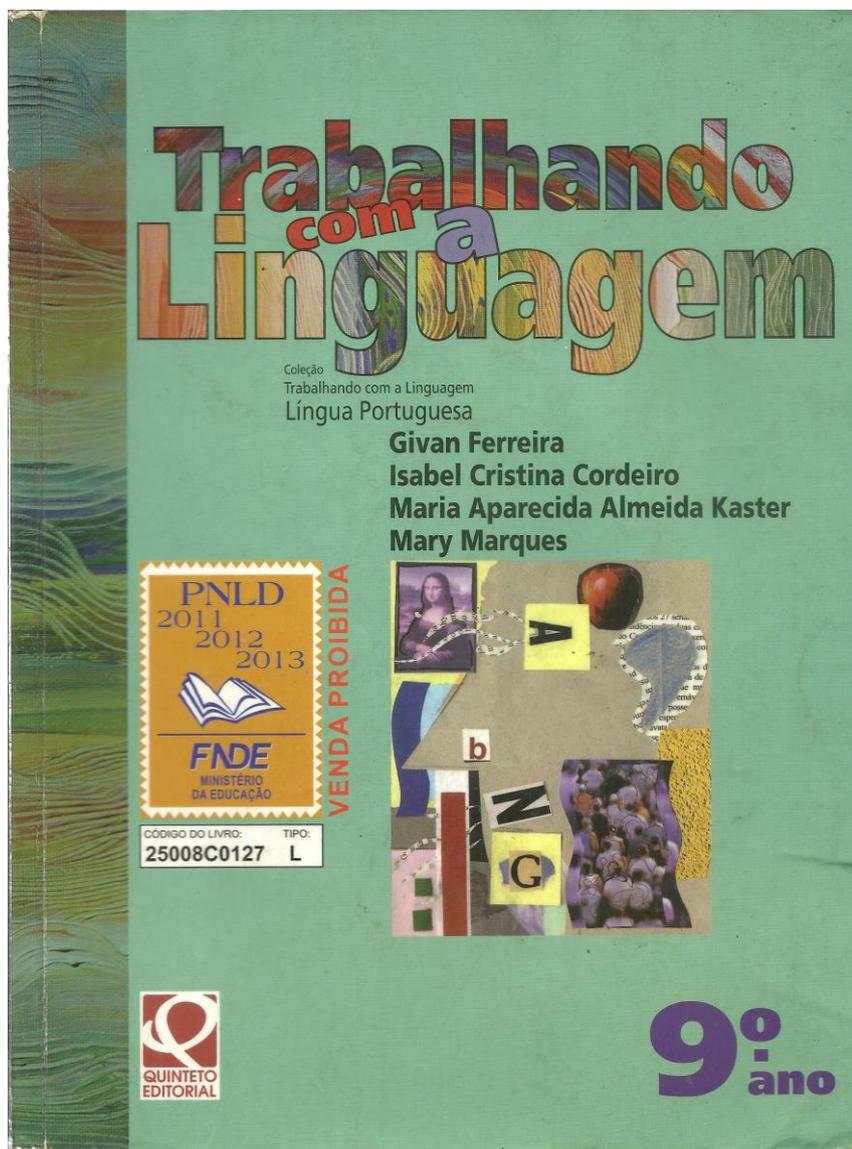
Conforme sugerem os PCNs, é possível, por meio de um planejamento criterioso, elaborarem-se atividades diversas que trabalhem com a oralidade, a fim de que seja estudado esse registro também.

Nos termos de conclusão deste capítulo, pode-se dizer, então, que o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental carece de ser reorientado para uma reformulação na qual se prevejam uma nova leitura sobre as práticas pedagógicas. Incluem-se aí os desafios, as mudanças que ora se impõem no tratamento com a linguagem e as necessidades dos estudantes, que ora estão carentes de uma aprendizagem libertadora, na direção da educação cidadã. Veremos, pois, se o material em análise proporciona isso.

### 3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO TRABALHANDO COM A LINGUAGEM

As discussões que serão feitas neste capítulo se estruturarão em torno da análise do livro didático de Língua Portuguesa, adotado no nono ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Benedito Pinheiro de Abreu, no município de Itaberaí, Goiás. As análises terão como aporte teórico os pressupostos apresentados nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, e o seu objetivo é fazer um mapeamento da morfologia do referido livro, para que se obtenha uma anatomia do conteúdo gramatical que ele traz.

**FIGURA 1 –** Capa do Livro Didático de Língua Portuguesa



Fonte: FERREIRA, Givan et al (orgs.), capa, 2009.

Um esquema da estrutura dessa obra didática foi apresentado no capítulo 2; aqui deter-nos-emos na investigação dos aspectos gramaticais estudados por meio dos textos e das atividades, para compreendermos um pouco mais sobre as concepções e as estruturas da língua, do ponto de vista dos autores. Trata-se da edição organizada por Ferreira et al, pela Quinteto Editorial, 2009.

Importante se faz iniciarmos nossa análise a partir da nota de apresentação dos autores. Nesse texto, eles parabenizam o usuário pela escolha e aquisição do livro. O termo “usuário” foi empregado aqui porque, na parte interna da capa, há uma interlocução em forma de lembrete para o aluno: ele deverá adotar todos os cuidados possíveis com o livro, sabendo que esse material didático será “usado” por outros alunos do nono ano, nos anos subsequentes.

Os autores dizem que o livro apresentará muitas coisas novas e que têm consciência acerca das contribuições da escola para a existência de uma sociedade mais justa e cidadã. Informam ainda que o livro contém uma parcela dos diálogos, textos, conhecimentos, reflexões e emoções (FERREIRA et al, 2009) que, segundo os autores, são significativos para o fortalecimento dos valores, para a habilidade da crítica e a competência na leitura, na produção de textos e no uso da **Língua Portuguesa**.

Finalmente, a nota de apresentação é concluída com o ensejo de uma aprendizagem prazerosa. (FERREIRA et al, 2009).

Passemos às análises das unidades em que se estrutura a obra em questão. Vale lembrar que as unidades de 1 a 8 possuem, na estrutura, as seções Pretexto, Encontro com o texto, Faz sentido, Arte e manha da linguagem, Leitura das linhas e entrelinhas, Rede de ideias e você tece o texto. Nessa parte, os autores trabalham essencialmente com as categorias “leitura” e “produção de texto”.

### **3.1 À guisa de compreensão da primeira parte de Trabalhando com a Linguagem**

As unidades de 1 a 8 compõem a primeira do livro didático de Língua Portuguesa Trabalhando com a Linguagem. Tais unidades constituem uma atenção enfática em torno das categorias “leitura” e “produção de texto”. Adotam a seguinte metodologia: na seção Pretexto, acontece uma espécie de “aquecimento”, ou seja, é

introduzido o assunto principal da unidade. Esse assunto é iniciado, ora por meio de quadrinhos, tirinhas, diálogos com os leitores, questionamentos, notas-comentários etc.

**FIGURA 2** – Tirinha de Fernando Gonsales. *Níquel Náusea*.



A partir da leitura inicial desses instrumentos-artifícios, fazem-se questionamentos para acionar as reflexões. Informações adicionais são apresentadas em seguida, seja por meio de notícias da atualidade, de recortes históricos, etc; Ou seja, as situações são variadas.

Na seção seguinte, Encontro com o texto, apresenta-se uma sinopse a respeito do próprio texto. Da leitura dele, então, passa-se à seção Faz sentido, na qual existem atividades que põem o aluno leitor em contato mais profundo com o que foi lido. As questões, então, focam nas modalidades textuais (gêneros, tipos, características, elementos), para que seja estudado o aspecto principal da unidade.

A título de exemplo, trazemos os assuntos abordados na seção Faz sentido, da unidade 1: por tratar-se de um texto narrativo apresentado em Encontro com o Texto, as abordagens imediatamente posteriores são as categorias personagem, tempo, lugar, narrador, enredo. Nesse caso, embora sejam trabalhadas questões importantes a respeito do gênero textual, as explicações seguem um padrão imutável (conceitos e caracterizações do que seja o gênero narrativo). Não se faz nenhuma abordagem diferente do método adotado pela maioria dos livros didáticos que conhecemos.

Na seção Arte e manha da linguagem, o aluno entra em contato com um “prolongamento” do texto lido, em que se explica um aspecto importante de que ocupara esse texto. No caso, o recurso narrativo do elemento fantástico. Aí são lidos outros textos de natureza fantástica, a fim de que o aluno se aprofunde nos estudos. Nessa unidade, os textos em questão são A Metamorfose, de Kafka, e O pirotécnico Zacarias, de Murilo Rubião, dois exemplos de narrativa fantástica.

São indicados, nessa unidade, alguns títulos para ampliação do conhecimento do aluno sobre o assunto. Tais sugestões vêm em um quadro de título “Vi, Li e Gostei”, e o uso da primeira pessoa indica que os livros sugeridos como leitura complementar foram lidos pelos autores de Trabalhando com a Linguagem.

Na seção Leitura das linhas e entrelinhas, apresentam-se estratégias de leitura tais como seleção de ideias, criação e verificação de hipóteses, inferência e crítica ao texto. Neste caminho, os autores orientam no sentido de como é possível ler os textos a partir da adoção de passos importantes. É possível selecionar ideias de acordo com o interesse do leitor. Como exemplo, os autores explicam que se pode escolher, em um jornal, por exemplo, qual seção será lida e qual não será, considerando-se a relevância que ela tem para esse leitor.

Na criação e verificação das hipóteses, explica-se que, a partir dos títulos dos textos, o aluno elabora algumas hipóteses que podem ser confirmadas ou não no decorrer da leitura ou depois que ela é realizada.

Na crítica ao texto, orienta-se para a reflexão acerca de aspectos como o conteúdo, o estilo de linguagem, a intenção do autor. Trata-se de adquirir a habilidade de elaboração de uma resenha crítica, uma análise do gênero textual lido.

Nesta seção, são ainda discutidos os objetivos da leitura: informação, conhecimento, prazer. É nessa parte que o livro didático em questão traz a Rede de ideias, seção na qual o assunto dos textos lidos até então é trazido para a realidade e a vida pessoal dos alunos. No caso exemplificado, as discussões passam a ter o foco nas experiências dos desses alunos (as transformações/metamorfoses por que passam na passagem da infância para a adolescência). Assim, temos o que, nas teorias de ensino estudadas na universidade, chamam contexto e significação, importantes fatores de aprendizagem. É quando a teoria e os fatos são confrontados, e o aluno aprende de modo mais “concreto”.

Na seção seguinte, Você e o texto, há uma pequena filmografia de títulos aos quais os autores de Trabalhando com a Linguagem assistiram (Vi, Li e Gostei). O

objetivo é ampliar ainda mais os horizontes acerca da metamorfose tratada no primeiro texto (A Metamorfose). A partir daí, tecem-se mais algumas considerações conceituais sobre o gênero narrativa fantástica e outra narrativa característica é apresentada. Propõe-se então uma produção textual nesse gênero, seguida de uma “Ficha de autoavaliação da narrativa fantástica”, para que o aluno/redator faça uma avaliação, uma reflexão, uma revisão geral do texto que produziu.

O texto, então, é passado a limpo, e são apresentados os critérios que servirão de orientação para uma avaliação final da redação: adequação ao gênero textual (narrativa fantástica), criatividade (originalidade na escolha de assunto, personagens, situações...), coerência (unidade de sentido e organização), coesão (ligação entre palavras, frases e parágrafos), linguagem (clareza, estilo, vocabulário, concisão, desempenho gramatical).

Esses critérios de avaliação do texto escrito são adotados pelas bancas examinadoras de concursos e vestibulares, portanto, o livro didático em análise, nessa parte relativa à leitura e à escrita, se mostra produtor quando se trata de preparar o aluno para tais habilidades. Sobretudo quando esse preparo tem início no ensino fundamental.

Vale fazer aqui, entretanto, uma crítica: o ensino escolar no Brasil, embora defenda a ideia de que a educação em sala deve estar a serviço da formação humana do sujeito, preparando-o para as habilidades interpessoais (de si com os outros) e intrapessoais (consigo), via de regra essa não é a abordagem priorizada nem nos livros didáticos, nem nas exposições dos professores em sala de aula.

A preparação escolar do aluno, hoje, se dá na direção, sobretudo, da formação profissional, na formação para o trabalho e para o estabelecimento socioeconômico. Contudo, o livro *Trabalhando com a Linguagem*, aqui analisado, é coerente com essa proposta vigente da educação institucional, e o faz, prioritariamente, nos conteúdos que vão até a página 152. As unidades de 1 a 8, portanto, se ocupam das categorias leitura e produção de texto; todas elas têm a estrutura que se descreveu neste tópico.

Nossa próxima abordagem se deterá nas análises da parte gramatical de *Trabalhando com a linguagem* (página 153 a 191).

Inicialmente, entendemos que seria mais prático se essa parte acompanhasse, progressiva e oportunamente, as unidades de leitura, para que não

se corra o risco de fazerem-se estudos estanques, isolados, tal como sugere a estruturação do livro analisado: primeiramente, leitura e escrita; depois, gramática.

Não se está dizendo, aqui, que no nono ano da Escola Estadual Benedito Pinheiro de Abreu, o estudo de Língua Portuguesa se dá de modo estanque, seguindo-se a cronologia adotada pelo livro. O que ora dissemos serve apenas de alerta para que não se incorra nessa estratégia, visto que a leitura, a escrita e a gramática são aspectos de um só objeto: a língua.

### **3.2 Análise do estudo da gramática em Trabalhando com a Linguagem**

Nesta seção, analisaremos os conteúdos de gramática de *Trabalhando com a Linguagem*, bem como a abordagem feita pelos autores: os enfoques, as prioridades, a metodologia, a relevância para a aprendizagem da língua no nono ano do ensino fundamental.

Aqui, o objetivo é fazer um diagnóstico do estudo e das estruturas que a referida obra didática apresenta, conforme ela mesma anuncia na nota de apresentação, ou seja, conforme sua concepção. Para esse estudo, também nos valeremos dos pressupostos pesquisados nos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

Na parte destinada ao estudo da gramática, temos as seguintes seções: Concepções de linguagem, A palavra e sua estrutura, A palavra e sua formação, Acentuação, Pontuação, Dúvidas ortográficas, Dúvidas do dia a dia, Período composto por subordinação, Orações subordinadas adjetivas, Orações subordinadas adverbiais, Orações subordinadas substantivas. Todas as seções apresentam-se intercaladas pelo quadro *É bom saber*, no qual se fornecem explicações e exemplos adicionais acerca do aspecto de gramática estudado.

Inicialmente, os autores conduzem o aluno à reflexão sobre o “amplo jogo de linguagem” de que participamos “a todo instante”. Sugerem a formação de uma equipe composta de quatro alunos para a leitura do texto de partida: “*É uma pena!: aventuras de um roteirista versátil*”, de Flávio de Souza, publicado pela Editora paulista Atual, 1999.

O texto de Souza é uma narrativa na primeira pessoa, e o autor narrador ou narrador autor expõe as experiências de uma família (a sua) com a leitura e com os livros. Na sua casa, todos eram dados à leitura, e esse hábito se fazia em todos os

ambientes da casa, inclusive no “troninho”, termo usado por Souza para designar o “vaso sanitário”. Lia-se por todo canto da residência, e desde o berço, as crianças recebiam livros de presente: “Antes mesmo de aprender a andar, eu já tinha páginas com letras e ilustrações ao alcance de minhas mãozinhas”. (SOUZA, 1996, p. 6).

Esse texto mostra como é importante o contato com a linguagem, a partir da leitura. Desde cedo, ela deve estar presente, a fim de que seja aprendida de forma segura e diversificada. Com esse texto, os autores de *Trabalhando com a Linguagem* provocam a reflexão inicial sobre a própria linguagem: a seleção lexical, as estruturas formadas, etc.

### 3.2.1 Da estrutura da palavra

Então, passa-se ao estudo da estrutura da palavra. A partir do texto de um cartaz/exemplo, analisam-se alguns termos: o verbo *humilhar*, o substantivo *humilhação* e o adjetivo *humilhante*. Desse ponto de partida, estuda-se o radical da palavra, como um “elemento que se repete em todas elas”. A partir desse elemento imutável, as palavras que o contêm são chamadas **cognatas** (grifo dos autores). Nesse caso, nossa crítica se dirige ao fato de que o aspecto gramatical não considerou a leitura dos textos da unidade 1, por isso é que alertamos para o perigo de estudar isoladamente a gramática, quando o texto deve servir às abordagens das estruturas da língua.

**FIGURA 3** – Reveja três palavras utilizadas no cartaz:

HUMILHA HUMILHAÇÃO HUMILHANDO

- Agora, observe estas outras existentes na língua.

HUMILHOU HUMILHEI HUMILHANTE

a) Como você notou, há um elemento que se repete em todas essas palavras e informa o significado básico delas, ao qual se acrescentam outros elementos. Ele é chamado **radical**. Qual é o radical desses dois grupos de palavras?

b) Palavras com o mesmo radical, como as que você viu, são chamadas **palavras cognatas**.

- Forme grupos de palavras cognatas tendo como base os radicais das seguintes palavras do cartaz.

humanos desnecessariamente combater

Fonte: FERREIRA, Givã et al (orgs.), p. 158, 2009.

Outra crítica que se faz é sobre o método da exposição teórica das nomenclaturas, sem que adote também a associação com fatos de compreensão imediata dos alunos.

Por exemplo, para uma compreensão mais segura do significado das palavras, por que não indagar sobre o que seria uma pessoa radical? Nesse caso, o aluno do nono ano já tem conhecimento suficiente para saber que uma pessoa radical é aquela que não muda suas ideias. Assim, o conceito de radical aplicado à estrutura da palavra ficaria até mais interessante, e o aluno ainda aprenderia sobre o aspecto polissêmico do vocábulo, estudo que poderia ser ampliado com uma consulta ao dicionário.

Entretanto, a abordagem didática se detém na terminologia científica, de modo excessivamente objetivo e academicista, para uma faixa etária em que o subjetivismo é bastante forte, as emoções determinam o grau de envolvimento com as situações, e o modo como são expostas as situações determina o grau de aprendizagem dos alunos.

A gramática do livro didático analisado se prendeu a si mesma e não admitiu a semântica da palavra no estudo da estrutura da palavra. É nesse sentido que a nossa crítica se faz importante, pois a palavra é um elemento de que dispomos permanentemente para formar enunciados. Da forma como o livro trabalhou a formação do vocábulo, incentivou-se o uso automático, sem se pensar nos sentidos e nos empregos desse vocábulo, como tão bem postula Margarida Basílio (1987).

Estes processos tão simples e transparentes, de cujo funcionamento nem sempre nos conscientizamos, escondem mistérios às vezes resistentes a toda tentativa de explicação. Um dos problemas com que se defronta a pesquisa no campo da formação de palavras é o da aceitação ou não de combinações de formas (BASÍLIO, 1987, não paginado).

As considerações apresentadas nos permitem dizer que o estudo da estrutura da palavra, ora em análise, pode e deve ser acompanhado do desvendamento dos “mistérios” que ela possui, ou seja, da sua natureza plurissignificativa. Morfologia e semântica não têm que ser estudados separada nem desvinculadamente.

Em outro exemplo, o substantivo “gelo” vem seguido de “degelo”, “geladeira”, “gelado” e “geleira”, para exemplificarem-se o radical, o prefixo e o sufixo na sua formação.

Esses termos servem ainda ao estudo das classificações em primitivas e derivadas. Contudo, poderia, também, estudar-se a mudança de classe gramatical do termo *gelo*: ele pode ser, contextualizando-se, um substantivo, com vogal tônica fechada *ê*, ou primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *gelar*. Sempre que houver a possibilidade de aprofundar-se no estudo da língua, isso deve ser feito, principalmente quando o aluno tem uma capacidade de aprendizagem que alcance esse aprofundamento.

Este é, sem dúvida, um dos usos mais frequentes na formação de palavras novas. É também o motivo mais privilegiado em toda a literatura sobre formação de palavras, desde as gramáticas tradicionais até teorias linguísticas mais recentes, como o estruturalismo e a teoria gerativista transformacional (BASÍLIO, 1987, paginação não disponível).

O pressuposto de Basílio corrobora com a ideia de que é necessária uma abordagem mais ampla e significativa da gramática, a fim de atribuir maior significação ao aprendizado da língua, desde que o tecnicismo da nomenclatura e o excesso formal não constituam um impedimento à aprendizagem.

O estudo de gramática, se feito de modo estanque e excessivamente técnico, afugenta o aluno, nessa fase de estudo em que ainda não adquiriu as habilidades para compreender essa parte da morfologia da língua.

A morfologia apresenta dois níveis: o formativo e o sintático-semântico (Rosa, 2006, p. 71). Esse segundo sentido é que defendemos na nossa análise, para que o estudo das estruturas não se detenha apenas no nível da formação, mas se estenda ao nível dos significados. Essa compreensão é mais interessante e mais útil para os alunos na formação da sua compreensão gramatical da língua.

### 3.2.2 Da acentuação

Na parte destinada à acentuação, o livro analisado propõe uma revisão, pressupondo que esse aspecto da língua já tenha sido estudado nos anos escolares anteriores. E orienta para que o aluno, caso necessite, utilize dicionários e gramáticas como suporte de estudo.

Nesta seção, a revisão se inicia pelos conceitos de tonicidade, de sílabas tônica e átona, classificação das palavras quanto às sílabas tônicas. E as atividades

focam no estudo de homônimas como *piloto* (substantivo) e *piloto* (verbo), *acerto* (s) e *acerto* (v) etc. Nesse caso, mais uma vez, a gramática se prende a si mesma, na medida em que não faz uma abordagem mais abrangente do caráter de homonímia das palavras. Elas servem apenas ao estudo da acentuação gráfica, pura e simplesmente; faz, portanto, a mesma abordagem e adota o mesmo método das gramáticas consideradas tradicionais.

Pede-se para que os alunos se agrupem e formem frases a partir das palavras que o livro traz num quadro-síntese. Não é estudado o conjunto de regras de acentuação. Mas isso pode ser entendido quando se trata de revisão? Não pode, pois uma revisão não é uma revisão quando não se revê o conteúdo globalmente.

O que o livro deveria considerar, para orientação do professor de nono ano, é que, caso seja diagnosticado que há a necessidade de aprender acentuação, por que não rever de modo mais sistemático o assunto?

Pressupor que, no ano anterior, esse ou aquele assunto foi aprendido é uma coisa, constatar que esse aprendizado aconteceu ou não é outra. Esse é um mal do ensino: dar sequência ao estudo das unidades curriculares, sem ao menos levar em consideração se houve aprendizagem anterior. Prosseguir ignorando as lacunas faz surgirem novas lacunas, e não é esse o objetivo de ensino; o objetivo é justamente preencher as lacunas diagnosticadas.

Além dessas considerações, é importante dizer que os exemplos com os quais o livro trabalha são os mesmos que outros livros e outros autores trabalham: *avaro, hangar, filantropo, crisântemo...* tais ilustram a insistência do que poderíamos chamar aqui de enfatizar a exceção. Não somos “inquisidores” à cata de exceções para alimentar a fogueira, mas entendemos que elas têm ocupado um lugar privilegiado nos livros didáticos, como se fizessem parte do uso corrente no cotidiano dos alunos.

**FIGURA 4 –** Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas:

avaro	erudito	ícone
filantropo	rubrica	látex
Nobel	meteorito	ômega
condor	austero	etíope
hangar	íbero	ureter
crisântemo	juniores	têxtil

Fonte: FERREIRA, Givan et al (orgs.), p. 172, 2009.

Por fim, a seção destinada à acentuação gráfica indaga: “*Em que o domínio das regras de acentuação gráfica pode auxiliar na pronúncia adequada das palavras, conforme recomenda a norma-padrão da língua?*” (FERREIRA et al, 2009, p. 172) Em situações como *acróbata/acrobata, projétil/projetil e réptil/réptil*, qual seria a vantagem em relação a **médico/medico, secretária/secretaria e cocô/coco** (grifo nosso)? Não é difícil responder a esse questionamento. No primeiro caso, com que o livro analisado trabalha, temos uma situação vocabular de uso localizado. Sem pretensão sarcástica, tampouco discriminatória, são palavras de uso restrito, localizado (no circo, nas guerras entre polícia e traficantes no Rio de Janeiro) e no Pantanal e na Amazônia). Já os termos seguintes, selecionados por nós e que estão em negrito, são de uso comum e universal, portanto, o estudo deles deveria fazer parte do estudo dos outros que, conforme a região, se tornam exceções. Podemos dizer que o livro didático, então, não traz uma abordagem abrangente, em que sejam considerados os vários contextos de uso da linguagem.

### 3.2.3 Da pontuação

Anunciando que a pontuação também é um aspecto da língua com o qual lidamos nas situações de comunicação escrita formal e informal, os autores de *Trabalhando com a Linguagem* dizem que, nos textos formais, a pontuação obedece a critérios mais rigorosos, nos textos informais como os bilhetes, esse aspecto gramatical é “mais descompromissado”.

Porém, a única ênfase que o livro faz é em relação à ideia de que, entre os sinais de pontuação, o uso da vírgula é o que mais causa dúvida na escrita. A título de exemplificação, essa seção traz apenas um texto, cuja atividade pede a sua própria reescrita, a fim de que o aluno se detenha na pontuação.

### FIGURA 5 – Reescreva o discurso:

Reescreva o discurso que apresenta problemas no uso das vírgulas de modo a torná-lo coerente. Não deixe de comparar sua resolução com as dos colegas de classe.

Fonte: FERREIRA, Givan et al (orgs.), p. 175, 2009.

Não traz, para verificação mais aprofundada, exemplos mais instigadores, tal como o enunciado que, sem o recurso da pontuação, fica ininteligível: “*A moça toma banho quando sua mãe grita ela traz a toalha*”. (Autor e fonte desconhecidos).

Para que o aluno descubra, na pontuação, a atribuição de sentido, é necessário que ele seja desafiado a descobrir o dizem os textos cuja pontuação não foi empregada ou foi usada de acordo com as intenções comunicativas.

No exemplo selecionado por nós, temos a seguinte pontuação: “*A moça toma banho quando sua. ‘Mãe!’, grita ela, ‘Traz a toalha!’*”. Aqui, mais uma vez, ressaltamos a ideia de que o estudo de aspectos gramaticais não deve acontecer desvinculado da semântica, da estilística, da semiótica, desde que, reiteramos nossa preocupação, não se priorize o tratamento excessivamente técnico em termos de nomenclatura ou do léxico.

#### 3.2.4 Da ortografia

Como auxiliar o aluno na escrita correta das palavras? Para isso existem as regras ortográficas, que ditam em que situações devemos empregar S, SS, Ç, X, CH, G, J etc.

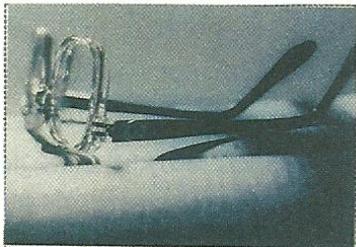
É de se pasmar: nesta seção, o livro analisado traz o seguinte texto de um anúncio feito pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia, da agência **Nóis** Propaganda (grifo nosso): “*Seu filho não sabe quem descobriu o Brasil? Seu filho não sabe como fazer uma conta de multiplicação? Seu filho não sabe que Fortaleza é com “z”? Seu filho provavelmente **não sabe** (grifo do texto) que tem miopia*”.

## FIGURA 6 – Texto Publicitário:

Leia as informações da propaganda e converse com os colegas sobre as questões seguintes:

ANÚNCIO DO CONSELHO BRASILEIRO DA OFTALMOLOGIA. CRIAÇÃO: NÓIS PROPAGANDA

Foto: Marco Pimenta. Foto: Liberdade



Das crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental, 13% têm algum problema de visão, com consequências diretas no rendimento escolar. Da mesma forma que um adulto só sabe que tem colesterol alto depois de um exame de sangue, essas crianças só vão descobrir que enxergam mal no dia em que alguém mostrar para elas o que é enxergar bem. Por isso, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia está lançando a Campanha Olho no Olho. Uma iniciativa voluntária de 4.000 oftalmologistas que, a partir de maio, estarão realizando exames gratuitos em mais de 8.000 escolas públicas. Informe-se na escola do seu filho.

Esse exame pode ser tudo o que ele precisa para passar de ano.



**OLHO NO OLHO.**  
CAMPAÑA NACIONAL  
DE REABILITAÇÃO VISUAL.  
Instituto do Conselho Brasileiro de Oftalmologia.

Seu filho não sabe quem descobriu o Brasil?

Seu filho não sabe como fazer uma conta de multiplicação?

Seu filho não sabe que Fortaleza é com "z"?

Seu filho provavelmente não sabe que tem miopia.

Fonte: FERREIRA, Givan et al (orgs.), p. 176, 2009.

Nesse caso, para introduzir o estudo ortográfico, utilizou-se de um texto que tem conotação preconceituosa, pois a miopia não “apaga” do campo visual essa ou aquela letra. A miopia é um distúrbio de visão que não seleciona as letras “z” e “s” para estabelecer uma ligeira semelhança, portanto, uma confusão de identidade entre elas. Obviamente, o livro analisado selecionou o anúncio por motivos relacionais: o emprego de “z” gera dúvidas aos alunos do ensino fundamental.

Contudo, o que nossa análise quer mostrar é que, algumas situações ortográficas precisam ser estudadas do ponto de vista etimológico, do ponto de vista das regras estabelecidas pelas convenções. E também do hábito da leitura, por que não?

A grafia das palavras pode ser aprendida de várias maneiras, e sobre as variações de palavras parônimas, o livro *Trabalhando com a Linguagem* traz um quadro-resumo como, por exemplo: *área/ária*, *arrear/arriar*, *descrição/discricção*, *comprido/cumprido*, *emigrar/imigrar*, *inflação/infração*...

No mais, as dúvidas ortográficas trabalhadas pelos autores da obra analisada são os empregos de *mas/mais*, *perca/perda*, *os porquês*, *a/há*, *acerca de/há cerca de*. Trata-se de situações comuns de escrita, sobretudo nos anos iniciais de estudo. São casos importantes e devem ser estudados sim, mas, e os empregos das duplas *x/ch*, *s/ss*, *ss/ç*, por exemplo? Para sanar essas dúvidas, o aluno do nono ano que adota o livro *Trabalhando com a Linguagem* precisa pesquisar em outras fontes.

No estudo da gramática, no livro em questão, a prioridade é dada para a sintaxe: as classificações das subordinadas, os conceitos, as características, as circunstâncias e os exemplos compõem um quadro-síntese que serve mais à “decoreba” do que à reflexão.

**FIGURA 7 – Orações subordinadas adverbiais:**

Classificação	Circunstância que expressam	Principais conjunções	Exemplo
Causais	Indicam a <b>causa</b> do fato expresso na oração principal.	porque, pois que, uma vez que, visto que, já que, como (em oração sempre anteposta à principal).	As ruas ficaram alagadas <b>porque o rio transbordou.</b>
Consecutivas	Indicam a <b>consequência</b> do fato expresso na oração principal.	que (precedida das palavras tão, tanto, tal... presentes na oração principal), de forma que.	A chuva foi <b>tão forte, que o rio transbordou.</b>
Condicionais	Indicam uma <b>condição</b> necessária para que se realize o fato expresso na oração principal.	se, caso, desde que, a menos que, contanto que, exceto se.	<b>Se o rio transbordar</b> , as ruas ficarão alagadas.
Concessivas	Indicam uma <b>concessão</b> em relação ao fato expresso na oração principal, ou seja, revelam uma ideia contrária à expressa na oração principal.	embora, ainda que, mesmo que, apesar de, se bem que.	<b>Embora tenha chovido muito</b> , o rio não transbordou.
Comparativas	Estabelecem uma <b>comparação</b> com o fato expresso na oração principal.	como, assim como, tal como, tanto quanto.	A chuva é <b>tão</b> necessária <b>quanto o sol</b> (é).
Conformativas	Indicam uma ideia de <b>conformidade</b> com o fato expresso na oração principal.	conforme, segundo, como, consoante.	<b>Conforme a meteorologia previu</b> , a chuva foi intensa.
Finais	Indicam a <b>finalidade</b> , o objetivo do fato expresso na oração principal.	a fim de que, para que.	Alguns rios foram desviados <b>para que não provoquem inundações durante a chuva.</b>
Proporcionais	Indicam uma ideia de <b>proporcionalidade</b> com o fato expresso na oração principal.	à proporção que, à medida que, ao passo que.	<b>À medida que a chuva aumentava</b> , crescia a ansiedade da população.
Temporais	Expressam uma circunstância de <b>tempo</b> em relação ao <b>verbo</b> da oração principal.	quando, enquanto, logo que, assim que, antes que, depois que.	<b>Quando a chuva parou</b> , iniciou-se o processo de reconstrução da cidade.

Fonte: FERREIRA, Givan et al (orgs.), p. 186, 2009.

Conforme indicam quase todos os prefácios dos compêndios de Gramática Tradicional, as regras costumam ser obtidas da seguinte forma: elenca-se um grande número de escritores consagrados e listam-se, sob a denominação de regras, as formas segundo as quais tais escritores combinam e organizam as palavras de seus textos em sentenças (MUSSALIM e BENTES, 2008).

Nesse aspecto, são muitas as frases soltas, descontextualizadas. É essa a metodologia adotada pelas gramáticas tradicionais e os livros didáticos também tradicionais. Nos dois casos, os alunos se deparam com sentenças que não vêm de situações textuais.

Trata-se de um trabalho com a desconexão, e os alunos são levados à memorização de termos, de conjunções e seus significados, coisa que não encontra a simpatia de quem ocupa a cadeira na sala de aula, quer seja do aluno, porque não compreende o assunto, quer seja do professor, que ainda parece não ter encontrado a metodologia capaz de despertar o interesse e, por consequência, resultar na aprendizagem.

Portanto, nossa sugestão é que o livro didático de Língua Portuguesa adotado no nono ano do ensino fundamental considere o estudo associado: leitura, escrita e gramática sejam aspectos trabalhados sempre juntos e ao mesmo tempo, sob pena de, não se fazendo assim, cair na metodologia que aqui vamos chamar de “clichê”. Isso, por sua vez, não conquista o interesse, tampouco o entusiasmo necessário do aluno para a aprendizagem.

O livro analisado possui seus méritos, obviamente. Não somos doutores da língua portuguesa, nem especialistas nela, mas as teorias e as práticas com que lidamos durante a trajetória de estudo universitário nos gabaritaram para o estudo que aqui apresentamos. Logo, este trabalho constitui um recorte de estudo sobre o que trabalhamos, com que trabalhamos e como fazemos isso nas salas de aula. Nossas reflexões e análises constituíram muito mais um processo de autoconscientização e aprendizagem, antes de constituírem-se em uma crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tematizou sobre as concepções do ensino de gramática no nono ano do ensino fundamental. Adotou-se, como objeto de análise, o livro didático de Língua Portuguesa, *Trabalhando com a Linguagem*, utilizado pelos alunos do referido ano, na Escola Estadual Benedito Pinheiro de Abreu, no município de Itaberaí, Goiás.

Para os acadêmicos do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Cidade de Goiás, pesquisa dessa natureza contribui para a ampliação das teorias estudadas em sala de aula e para a constatação de realidades que ora se distanciam daquilo que é defendido pelos especialistas nas suas áreas específicas do conhecimento.

Assim, estruturado em três capítulos, vimos, no primeiro (Considerações sobre o ensino de Gramática), que os pressupostos pesquisados apontaram para a necessidade de uma sala de aula que trabalhe com todos os gêneros e tipos textuais (bilhetes, cartas, receitas, poemas, crônicas, contos, dissertações, informação etc.), com vistas a viabilizar ao aluno o contato com as várias formas de linguagem, de textos, de situações e estruturas que acrescentem conhecimento e ampliem a aprendizagem da língua (Antunes, 2003).

No capítulo dois, apresentamos um panorama do livro didático escolhido para análise: tratou-se apenas de uma apresentação da “anatomia” desse instrumento didático, a fim de que tivéssemos um esboço do que seria analisado. As partes referentes ao estudo das categorias leitura e produção de texto e a parte do estudo gramatical foram, esquematizadamente, apresentadas aí, para fins de uma identificação inicial com o objeto de análise deste trabalho.

No capítulo três, a análise propriamente dita foi feita acerca dos aspectos que consideramos mais relevantes para o ensino de gramática no nono ano do ensino fundamental.

Fizemos um apanhado descritivo da parte relativa à leitura e produção textual, e constatamos que a obra em questão prioriza os estudos voltados para competências destinadas ao vestibular, portanto, é coerente com essa proposta.

Constatamos ainda que os aspectos mais elementares e básicos da escrita (pontuação, acentuação, ortografia) são trabalhados a partir de uma metodologia

que destaca as exceções, a “decoreba”, e não aos aspectos mais utilitários de que necessitam os alunos nessa fase do estudo escolar.

A prioridade dada aí foi para a sintaxe: os autores ocuparam-se mais do estudo das orações subordinadas e suas classificações, e o fizeram do mesmo modo que é feito pelas gramáticas e pelos livros didáticos: oferecem-se os conceitos, dão-se os exemplos e praticam-se atividades a partir de situações descontextualizadas.

Nossa crítica se deu no sentido de orientar para uma abordagem unificada da leitura, da gramática e da produção de texto, a fim de que não se incorra na metodologia do trabalho com situações estanque, fato que é desmotivador e contraproducente.

Portanto, fizemos um diagnóstico e uma análise do livro *Trabalhando com a Linguagem*, com vistas à ampliação de nossa competência leitora e do nosso conhecimento acerca da língua portuguesa e de como ela é trabalhada pelo livro didático na sala de aula. Assim, análises como a que se fizeram neste trabalho auxiliarão na escolha de materiais didáticos como instrumentos utilizados em salas de aula.

As teorias pesquisadas convergiram para a noção de que as categorias gramaticais precisam ser estudadas sob a abrangência da semântica, com o objetivo de que se estabeleça uma compreensão maior e melhor dos mecanismos de formação da palavra, de aquisição da linguagem e da habilidade em ler e redigir.

## REFERÊNCIAS

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

BASÍLIO, Margarida. Formação e classes de palavras no português do Brasil. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria lexical. São Paulo: Editora Ática S. A., 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** – Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Givan et al (orgs.). **Trabalhando com a Linguagem.** 9º ano. 1. ed. Atual. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

MEC/INEP/DTDIE. Em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/resultado/resultado.seam?cid=2049>. Acessado em 12/10/2013 às 13h30min.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, Maria Carlota. Introdução à morfologia. 5. ed. \_ São Paulo: Contexto, 2006.

SAEB/INEP. Em <http://www.todospelaeducaca.org.br/>. Acessado em 12/10/2013 às 13h50min.

TRAVLAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gramática: ensino plural.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## **ANEXO**

Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – SAEB – 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental.

Níveis de Desempenho Dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 – abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo de narrativa);</li> <li>• Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e</li> <li>• Identificar o tema, em um texto simples e curto.</li> </ul>
Nível 1 – 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios;</li> <li>• Identificam o tema de um texto;</li> <li>• Localizam elementos como o personagem principal;</li> <li>• Estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</li> </ul>
Nível 2 – 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto;</li> <li>• identificamos o tema de um texto;</li> <li>• inferem informações em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha);</li> <li>• interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédias, poemas longos e prosa poética;</li> <li>• identificam o conflito gerador e finalidade do texto.</li> </ul>
Nível 3 – 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática;</li> <li>• identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.</li> </ul>
Nível 4 – 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador;</li> <li>selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;</li> <li>localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos;</li> <li>inferem a informação que provoca efeito de humor no texto;</li> <li>interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informações;</li> <li>identificam o significado de uma expressão em texto informativo;</li> <li>inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia;</li> <li>interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;</li> <li>estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.</li> </ul>
Nível 5 – 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências);</li> <li>inferem a finalidade do texto;</li> <li>distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem;</li> <li>distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;</li> <li>reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados;</li> <li>identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativas;</li> <li>interpretam texto com apoio de material gráfico;</li> <li>localizam a informação principal;</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>inferem o sentido de uma palavra ou expressão;</li> <li>estabelecem relação causa/consequências entre partes e elementos do texto;</li> <li>identificam o tema de textos narrativos,</li> </ul>

	<p>argumentativos e poéticos de conteúdo complexo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos;</li> <li>• reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</li> </ul>
Nível 6 – 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª e 8ª séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam características do personagem em texto poético;</li> <li>• distinguem um fato da opinião relativa a este fato;</li> <li>• identificam uma definição em texto expositivo;</li> <li>• estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</li> <li>• inferem a finalidade do texto a partir do suporte;</li> <li>• inferem o sentido de uma palavra ou expressão;</li> <li>• identificam a finalidade do texto;</li> <li>• identificam o assunto em um poema;</li> <li>• comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação;</li> <li>• interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc.);</li> <li>• estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto;</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano (8ª série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc;</li> <li>• reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos;</li> <li>• identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;</li> <li>• identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal;</li> <li>• inferem informações a partir de um julgamento em textos narrativos longos;</li> <li>• inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.</li> </ul>
Nível 7 – 275 a 300	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferem informação em texto narrativo longo;</li> <li>• identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos,</li> </ul>

	<p>com temática e vocabulário complexos.</p> <p>Os alunos do 9º ano (8ª série):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;</li> <li>• reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão;</li> <li>• estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</li> <li>• reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema;</li> <li>• comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.</li> </ul>
Nível 8 – 300 a 336	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo;</li> <li>• inferem informações em fábulas.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano (8ª série):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferem o tema de texto poético;</li> <li>• inferem a finalidade de texto informativo;</li> <li>• identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo;</li> <li>• diferenciam as partes principais das secundárias de um texto;</li> <li>• interpretam tabela a partir da comparação entre informações;</li> <li>• inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos;</li> <li>• estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;</li> <li>• identificam a tese de um texto argumentativo;</li> <li>• identificam o conflito gerador do enredo;</li> <li>• reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</li> </ul>
Nível 9 – 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 9º ano (8ª série) localizados nestes nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam com compreensão da literatura clássica.</p>