



UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

DIVINO ANDRÉ MARTINS FONSECA

**ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS GRAMATICAIS DO LIVRO
LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO:
Um olhar reflexivo**

Campo Grande/MS
2017

**ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS GRAMATICAIS DO LIVRO LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO:
Um olhar reflexivo**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
DO SUL**

DIVINO ANDRÉ MARTINS FONSECA

**ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS GRAMATICAIS DO
LIVRO LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO:
Um olhar reflexivo**

**Campo Grande/MS
2017**

DIVINO ANDRÉ MARTINS FONSECA

**ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS GRAMATICAIS DO LIVRO
LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO:
Um olhar reflexivo**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras_PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística aplicada ao texto.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves
de Barros.

Campo Grande/MS
2017

F743^a Fonseca, Divino André Martins.

Análise dos exercícios gramaticais do livro língua portuguesa do 5º ano: um olhar reflexivo.

/ Divino André Martins Fonseca. Campo Grande, MS: UEMS, 2017.
82p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Campo Grande, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros.

1.Livro didático. 2. Exercícios gramaticais. 3. Gramática reflexiva.
I.Título.

CDD 23.ed. 371.32

DIVINO ANDRÉ MARTINS FONSECA

**ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS GRAMATICAIS DO LIVRO
LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO:
Um olhar reflexivo**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística aplicada ao texto.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros.
(Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Maria Lena Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Márcia Lisboa Costa de Oliveira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes – Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Natalina Sierra Assêncio Costa – Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 28 de abril de 2017

Aos meus pais, parte maior do discurso que me constitui.
A minha irmã Andréia por acompanhar minha trajetória acadêmica.
A minha esposa Suzana, com quem constitui um prolongamento do discurso de minha vida.
E ao Rafael, meu filho, o interdiscurso perfeito que completou a minha família e fez a minha vida mais doce e feliz.

AGRACEDIMENTOS

Agradeço a Deus, princípio e fim de todas as coisas. Aos meus familiares, pela paciência e compreensão.

A Suzana e Rafael, por estarem sempre em meu coração, mesmo nos momentos distantes.

A CAPES, pela oportunidade de concluir esse trabalho.

A professora Adriana, pela virtude em me orientar e ajudar encontrar o caminho correto para a pesquisa.

A professora Leda, Aline, Fabio e Lucíolo, exemplos de comportamento profissional e humano. E mais uma vez, a professora Adriana por esclarecer e explicar teorias difíceis.

Aos meus colegas de curso, Fernanda, Helder, Hiliara, Valquiria e Queli. Em especial a Raquel pelo companheirismo, Marizélia em oferecer caronas e ao Fernando, pelo seu humor insubstituível.

“Os grandes escritores têm a sua língua, os medíocres, a sua gramática”.

José Lins do Rego

RESUMO

Esse trabalho pretendeu-se investigar os exercícios gramaticais inseridos no livro didático. Para isso, buscou-se autores interessados em discutir questões gramaticais como Faraco (2008), Neves (2004), Bortoni-Ricardo (2005) e Perini (2004). Além disso, há autores interessados no estudo do material didático como Bezerra e Dionísio (2003), Coracini [et al] (1999), Geraldi (2013), Antunes (2007) e Neves (2004). Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação de cunho bibliográfico, de caráter qualitativo que tenta relacionar o ensino de gramática ao material didático. Logo, esse trabalho parte da noção de gramática reflexiva para subsidiar a análise linguística no livro didático. O seu objetivo principal foi a reelaboração dos exercícios descontextualizados e a aplicação destes para educandos do 5º do ensino fundamental. A finalidade desse trabalho sugere que o professor continua a depender muito no livro didático, que há atravessamentos na função do profissional de Letras e que o exercício gramatical, no livro didático, é para ser mais reflexivo, portanto, é para ser melhorado.

Palavras-chave: Exercícios Gramaticais; Gramática reflexiva; Livro Didático.

ABSTRACT

This work was intended to investigate the grammatical exercises inserted in the textbook. For this, authors interested in discussing grammatical questions like Faraco (2008), Neves (2004), Bortoni-Ricardo (2005) and Perini (2004) were searched. Beyond that, there are authors interested in the study of didactic material such as Bezerra and Dionísio (2003), Coracini [et al] (2009), Geraldi (2013), Antunes (2007) and Neves (2004). It is, therefore, an action research of a bibliographic character, of qualitative character that tries to relate the teaching of grammar to didactic material. Therefore, this work starts from the notion of reflexive grammar to support linguistic analysis in the textbook. Its main objective was the re-elaboration of the decontextualized exercises and the application of these to students of the 5th grade. The purpose of this work suggests that the teacher continues to depend a lot on the textbook, that there are crosses in the function of the professional of Letters and that the grammatical exercise in the textbook is to be more reflective, therefore, is to be improved.

Keywords: Grammar Exercises; Reflexive Grammar; textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM À GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO – UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA.....	15
1.1. Conceções de linguagem.....	15
1.2. Ensino de gramática x ensino de língua.....	19
1.3. Ensino de gramática no livro didático.....	23
CAPÍTULO II: DOS TIPOS DE GRAMÁTICA AO LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO UM INSTRUMENTO REFLEXIVO.....	29
2.1. Tipos de gramática.....	29
2.2. A gramática reflexiva.....	33
2.3. O perfil do professor reflexivo.....	37
2.4. O livro didático: uma ferramenta reflexiva.....	40
3. METODOLOGIA.....	43
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO.....	45
CAPÍTULO V: REELABORAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

INTRODUÇÃO

O livro didático de língua portuguesa é um instrumento de trabalho para docentes e discentes. Ele auxilia professores na progressão e continuidades de conteúdos, além de propiciar aos alunos acesso a gêneros textuais, exercícios de compreensão e gramática. Essas múltiplas possibilidades de trabalho é motivação para que se torne objeto de pesquisa.

Nesse contexto, salienta-se que são inúmeras as possibilidades de recursos didáticos que permeiam as práticas de ensino. Dessa forma, mesmo com a tecnologia, o livro didático não perdeu o seu espaço, constituindo-se como um alicerce para comunidade escolar. O livro está presente dentro das salas de aulas, em função das políticas públicas para a sua proliferação, como é o caso do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Outro fator que insere o livro didático ao contexto atual, está no fato de ser um mediador e um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Ele melhora as condições de trabalho, na medida em que otimiza tempo gasto no preparo de aulas, ao mesmo tempo em que proporciona, um maior acesso a conteúdos

Esta pesquisa pretende abordar a relação entre os exercícios gramaticais contextualizados ou não no livro didático. Essa iniciativa se faz a partir da abordagem reflexiva do ensino de gramática, a partir de uma concepção de linguagem pautada na interação entre os sujeitos.

Trata-se assim de um trabalho nos limites da linguística textual. Nesse aspecto, o que importa para esse estudo, é a forma como os exercícios gramaticais estão colocados no material didático, e se estes tem um perfil que leve professores e alunos a refletir sobre o funcionamento da língua. As questões gramaticais podem estar desarticuladas a uma perspectiva textual, o que deixaria o estudo do texto em sala de aula como secundário.

Assim, mesmo após o advento das teorias sobre o texto e sua presença em sala de aula, estaria o livro didático apenas se prendendo a uma padronização dos exercícios gramaticais, o que não proporcionaria uma concepção de linguagem voltada para a interação entre os sujeitos e para a gramática reflexiva? Além disso, esses exercícios presentes no livro relacionam morfologia e sintaxe a uma perspectiva que contemple a análise gramatical a partir do texto? Quais as concepções de linguagem e os tipos de gramática que estão presentes no livro didático? Estariam apontando para uma

contextualização ou se restringindo ao descontexto e a classificação mecânica de classe de palavras?

Esses questionamentos surgiram da relação cotidiana em sala de aula. Da percepção, enquanto docente, que o livro didático não conseguia articular os aspectos gramaticais para uma abordagem pautada no uso da língua e em seu funcionamento. No PROFLETRAS, quando questões gramaticais foram retomadas, essas hipóteses tornaram-se motivação para essa pesquisa. O trabalho com o livro didático provoca inquietação, na medida em que as atividades nele dispostas podem reduzir questões de gramática a um aparato tradicional, sem proporcionar a reflexão por parte de professores e educandos.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é reelaborar exercícios gramaticais potencialmente desarticulados e aplica-los em sala de aula. O livro, em análise é *Língua Portuguesa - 5º ano - da coleção "Eu gosto"* adotado como material pedagógico de uma escola municipal no interior do estado de Goiás. Os objetivos específicos desta dissertação são: avaliar as atividades apresentadas no livro didático; refletir sobre atividades que apenas evidenciam nomenclaturas de termos sem se ater a um propósito funcional da língua; discutir questões inerentes ao ensino de língua e ensino de gramática; propor a gramática reflexiva como o centro da análise linguística em sala de aula; esboçar o perfil do professor reflexivo e demonstrar quais os diferenciais desse profissional, em sua prática pedagógica.

Os principais conceitos teóricos a serem abordados nesta dissertação são as concepções de linguagem presente em Antunes (2003) e Perini (2004). Além das noções de gramática e norma em Antunes (2007) e (2009), Bortoni-Ricardo (2005) e Bortoni-Ricardo *et al* (2014), Faraco (2008) e Possenti (2012), Neves (2004), Azeredo (2010) e outros autores que discutem questões do livro didático como Antunes (2010) e Geraldi (2013), Dionísio e Bezerra(2003) e Coracine *et a* (1999).

Para investigar a qualidade do livro didático, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que procura investigar as características dos exercícios presentes em um livro didático em relação ao ensino de gramática, subsidiado por autores da linguística textual interessados em discutir metodologias do ensino de língua.

Destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que o livro didático é um instrumento manuseado pela sociedade. Ele interessa aos pais, professores e alunos

Portanto, o seu estudo se constitui viável, na medida em que através da pesquisa, esse instrumento pedagógico pode ser melhorado.

O ensino de gramática reflexiva oferece aos alunos uma concepção de linguagem que valorize o sujeito e a sua relação com o outro, nos mais diversificados contextos de utilização da língua.

Por outro lado, o livro didático pode cair em um equívoco, se conceber apenas a norma culta como correta, e não mostrar para os alunos que existem outras formas e possibilidades de variação, ou ainda dar a variação um tom de preconceito. Essa perspectiva dicotômica fragiliza o trabalho do docente, pois a forma diferente de se dizer ou construir enunciados é vista como um recurso da linguagem.

Outra possibilidade de inferência dessa pesquisa está no fato de esclarecer conceitos que para o senso comum são equivalentes. Boa parte da população acredita que gramática e língua tenham o mesmo conceito. Essa dissertação se estabelece para verificar como esses paradigmas são dispostos no livro didático e como esse instrumento trata questões linguísticas fundamentais como variação.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, estão apresentadas as concepções de linguagem com o enfoque naquela que parte da interação entre os sujeitos. Além disso, está esboçada a diferença entre o ensino da gramática e o ensino de língua e está discutida a relação entre a norma culta e o livro didático. No segundo, estão discutidos os tipos de gramática, com ênfase à gramática reflexiva, bem como o perfil do professor reflexivo e se o livro didático acompanha essa tendência.

O terceiro é a metodologia, no quarto é a análise dos exercícios gramaticais e no quinto a reelaboração dos exercícios e o relato de sua aplicação em sala de aula, que são o produto dessa pesquisa.

Por fim, o livro didático se constitui como um elo entre aqueles que frequentam a escola e estão interligados pela relação de ensino e aprendizagem. Nesse hiato, o pesquisador pode contribuir ao estudar esse material para inferir em melhorias e na qualificação desse instrumento singular na dialética entre professores e educandos.

1 DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM À GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO – UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA

Nesse capítulo, vamos discutir alguns aspectos inerentes a concepções de linguagem e como essas vertentes influenciam na elaboração do material didático e na maneira como os documentos oficiais entendem esses conceitos.

A seguir, serão discutidos os aspectos pertinentes ao ensino de língua e o ensino de gramática, tendo como norte o LD (livro didático) (2014), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1997), e o GLD (Guia do Livro Didático), (2016). Além disso, será levantado um grupo de autores interessados nessas questões, de modo a identificar as diferenças entre esses conceitos e como a equivalência desses termos influencia a produção de material didático.

Posteriormente, serão discutidas questões relacionadas ao ensino de gramática dentro do material didático, num viés que priorize a contextualização e a reflexão dos aspectos de natureza gramatical. Além disso, será explanado como a gramática numa visão mais interativa contribui para as aulas de língua, para o material didático e para a formação de alunos mais reflexivos.

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O triângulo homem, linguagem e pensamento interessa aos estudiosos da linguagem. Investigar como falamos, nos comunicamos e interagimos uns com os outros possibilita a abordagem de três concepções distintas a respeito da relação homem, linguagem e mundo.

Nesse sentido, as concepções de linguagem estão discutidas nessa dissertação como um instrumento para se pensar, refletir sobre o material didático, especialmente o livro didático, doravante chamado de LD. Além disso, a abordagem dessas linhas de pensamento constitui subsídio para a reflexão sobre o ensino de gramática no LD, motivação principal desse estudo.

A primeira concepção diz respeito à linguagem como o espelho do pensamento. É comum encontrarmos na sociedade a ideia de que as palavras representam os objetos, de que as palavras existem sem um contexto prévio e de que os seus sentidos são restritos ou dicotômicos como alto/baixo, pequeno/grande, noite/dia.

Para Bortoni-Ricardo et a (2014), o pensamento linguístico pautado nessa concepção sistematiza modos de dizer e normas do escrever bem ou mal. Segundo a autora, na perspectiva do ensino de língua, a gramática na escola instrumentaliza o aluno com regras e normas.

A concepção de linguagem pautada nesse raciocínio privilegia uma abordagem descritiva da língua, um ensino de gramática que estabelece regras do bem dizer, formas certas e formas erradas de se expressar, sem considerar situações concretas do uso da língua e suas nuances. A esse respeito, Neves (2004) afirma que mesmo com todo aparato das universidades e com o suporte oferecido pela linguística, o que os livros didáticos ainda têm apresentado é um compêndio vazio e descontextualizado de exercícios gramaticais.

A afirmação da autora possivelmente salienta que há uma forte tradição gramatical dentro dos materiais didáticos acerca do ensino de língua. Portanto, de um lado, percebem-se correntes que pensam a língua a partir de usos concretos e situacionais. De outro, há um grupo que privilegia a regra pela regra, a padronização, o que deixa de lado o ser humano, aquele que age como sujeito e usa a língua em seus mais diversos contextos de situação.

Para Perini (2004), a língua não é o espelho do pensamento, mas uma expressão de uma concepção de mundo e, assim, cada língua reflete uma maneira própria de categorizar as formas que existem no mundo. Pelo raciocínio do autor, podemos inferir que a forma como usamos a língua não reflete como pensamos o mundo, mas sim, como agimos, interpretamos e nos interagimos com o mundo.

Nessa mesma linha, Possenti (2012) afirma que uma aula de português que se pautasse em valores sociais e não se remetesse apenas ao bom uso da norma padrão seria mais útil do que uma que proporcionasse a retirada de gírias, regionalismos e solecismos.

Posteriormente à concepção de linguagem enquanto a de espelho do pensamento surge a concepção de linguagem enquanto um instrumento para a comunicação. Em relação à primeira abordagem, tem-se um avanço; a abordagem em que palavra e o pensamento parecem indissociáveis dá espaço para um viés comunicativo. Um dos representantes mais conhecidos dessa corrente é o pensador russo Roman Jakobson. A respeito dessa concepção, Bortoni-Ricardo (2014) esclarece que nessa concepção o objetivo do ensino passa à ação comunicatória. Nessa abordagem, ganha relevância uma metodologia de ensino centrada na mensagem. Foi

comum aparecerem, no apogeu dessa teoria, livros didáticos com o título “Expressão e comunicação”.

A partir dessa vertente, houve uma mudança na concepção do ensino de língua e, por conseguinte, na elaboração do material didático. Ganha valorização, nessa abordagem, o estudo das funções de linguagem. Se em relação à primeira abordagem o que se tem é uma leitura quase sistemática de termos gramaticais, como classes de palavras ou a relação sujeito/predicado, agora se tem um viés comunicativo, viés esse que estabelece como se comportar linguisticamente em determinadas circunstâncias. Trata-se de uma concepção de linguagem que vê a língua como um código, no entanto, não com a prerrogativa de certo ou errado, melhor ou pior, tão comum nas aulas de língua.

Nesse enfoque, para Geraldi (2013), há duas formas de se pensar a linguagem: uma que se estabelece como um instrumento de comunicação, permitindo, assim, aos usuários da língua trocar mensagens, descrever funções e paradigmas gramaticais. Nessa linha, o objetivo do ensino de língua, para o autor, estaria vinculado ao trabalho de habilidades que permitiriam ao aluno comunicar e se expressar bem, tanto de forma oral ou escrita. Já na outra corrente, o autor afirma que o objetivo estaria ligado ao saber linguístico, à tomada do usuário (sujeito) não como um coautor do saber linguístico, mas como um protagonista, ou seja, aquele que não apenas instrumentaliza a ação da linguagem, mas dela se apropria, pois ela faz parte de sua identidade.

A terceira vertente diz respeito à linguagem como um processo de interação verbal. Nessa perspectiva, a questão do ensino de gramática e do ensino de língua extrapola questões fraseológicas. Nesse pensamento estão envolvidas questões relacionadas que levam os sujeitos a produzir determinados enunciados, de acordo com a situação, lugar e posição de quem fala e com quem se fala.

Essa questão da interação da linguagem redireciona o ensino de gramática e a elaboração do material didático para um novo contexto. A ruptura da noção de código para a perspectiva de um sistema linguístico evidencia um ensino contextualizado, reflexivo, atual e moderno. Dessa feita, Antunes (2009) aborda que a gramática a partir da linguagem como interação verbal incluiria naturalmente as questões cotidianas, de modo a não haver uma lacuna sobre o que é ensinado na escola, o que está no material didático e a vida comum do estudante.

Como exemplo, em relação ao estudo das orações relativas e dos pronomes relativos em sala de aula, Bortoni-Ricardo [et al] (2014) expõe que o material didático

previsto para dar suporte ao professor quanto à prática do ensino de língua, no referido tema, não permite o tratamento da língua em momentos de interação. Talvez, essa mesma realidade mencionada pela autora possa nortear outros tópicos do ensino de gramática. No mesmo alinhamento, Azeredo (2010) explana que em determinado ponto, o livro didático apresenta exercícios sobre pronomes de uma forma ilusória, porque abordam frases descontextualizadas, da ordem do *substitua, reescreva e preencha as lacunas*. O autor ainda se atenta ao fato de que exercícios dessa natureza são um desperdício, porque, para a autora, se perde a oportunidade de se trabalhar questões que expõem o aluno à reflexão da situação linguística, isto é, à situações reais em que as pessoas se utilizam da linguagem.

Vejam agora como o Guia do Livro Didático (2016) coloca a perspectiva da linguagem em seus objetivos

O processo de apropriação e desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formas de comunicação) em situações mais complexas e variadas possíveis. (Guia do Livro Didático, 2016, p.13).

Pode ser observado, por esse trecho do documento, que o possível foco da linguagem atribuída ao livro didático é aquele que incida sobre a interação, conforme pode ser avaliado no trecho em que se demanda formas mais complexas e variadas de comunicação.

Em outro trecho, o Guia do Livro Didático (2016) sugere que o uso da linguagem, em função dos aspectos linguísticos, ocorrerá de forma a proporcionar ao estudante a utilização da língua em seus mais diversificados contextos de atuação. Essa noção de contexto proposta pelo documento focaliza o sujeito como foco das atividades linguísticas, sejam elas orais ou escritas.

De modo similar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) do primeiro ciclo direcionam para o fato dos alunos usarem a linguagem como forma de conquistarem o que desejam, de forma eficaz. Assim, o documento ainda aponta que o objetivo é levar os estudantes a pensarem sobre a linguagem, para poderem compreendê-la e usá-la de modo adequado.

Nesse sentido, tanto os Parâmetros quanto o Guia, têm pontos convergentes no sentido de salientar uma abordagem linguística pautada no uso da linguagem, a partir da interação entre os sujeitos. Assim, os documentos procuram estabelecer uma concepção de linguagem que priorize e prestigie contextos sociais e situações concretas de uso da linguagem, e, quando não for possível concretizar isso, a escola pode oferecer

ou disponibilizar para a seus alunos simulações mais próximas dessa realidade. Esses contextos reais ou simulados pode acontecer por meio do gênero textual, da presença do texto em sala de aula e da gramática reflexiva.

Nesse enlace, pelo que podemos inferir, a concepção de linguagem que parte da interação parece ser a mais adequada para o trabalho com o ensino de língua, pois se pauta na relação entre docentes e discentes, no trato das abordagens linguísticas e nas questões gramaticais dentro do livro didático. Agora, o que se deseja investigar é se os exercícios de gramática mantém essa abordagem ou se os exercícios estão inseridos numa perspectiva de descontextualização.

1.2 ENSINO DE GRAMÁTICA X ENSINO DE LÍNGUA

É comum encontrarmos na sociedade um contingente significativo de pessoas que acreditam que o ensino de língua e o de ensino de gramática sejam equivalentes. Assim, são recorrentes na mídia e no cotidiano, aspectos gramaticais relacionados à ortografia, à regência, à colocação pronominal ou a qualquer outro assunto de natureza normativa e descritiva. Por essa razão, ganham notoriedade campeonatos de soletração em programas de auditórios e a figura de um docente de língua portuguesa como detentor do conhecimento, sempre pronto a apontar formas do bem dizer.

Dessa forma, esse paradigma que desconsidera a variação e estabelece o certo e o errado, ocasionou um provável dessabor para com a língua portuguesa e, por conseguinte, com o estudo da gramática normativa. Acerca dessas observações, Neves (2004) afirma que a gramática é vista negativamente, tanto por profissionais da palavra quanto pelo público em geral, alunos e pais, porque se restringe a caçar erros ou a identificar funções. A autora ainda afirma que, em sua profissão, o papel é o de refletir sobre o funcionamento da língua portuguesa do Brasil.

A esse respeito, Faraco (2008) ironiza a padronização elitista da língua. Para o autor, a norma culta é, na verdade, uma norma curta, muito em função da inoperância da gramática normativa em explicar suas próprias regras. Do mesmo modo, para Neves (2004), em uma língua em funcionamento não há regras rígidas de aplicação. Logo, a autora ainda afirma que nenhum falante precisará estudar as “regras” para produzir e compreender enunciados.

No que tange à relação entre ensino de língua e do ensino de gramática, Dionísio e Bezerra (2003) comentam que os livros trazem uma maior variedade textual e menos gramática formalmente trabalhada, entretanto, ainda evitam questões interessantes como aquelas que se referem à variação e à oralidade. Talvez esse afastamento das questões relacionadas à variação possa ser explicado porque haja uma tradição gramatical que prioriza questões da norma culta.

Já para Bortoni-Ricardo (2005), no caso do ensino de língua culta no Brasil, há tendência de não se respeitar as variedades populares da língua materna, como aquelas que se vinculam ao lar e à vizinhança. Para a autora, esse desrespeito remete a não valorizar os antecedentes culturais do educando e provoca um sentimento de insegurança com relação ao uso da norma.

No mesmo sentido, são pertinentes as palavras de Antunes (2007), quando aborda que, em geral, em se tratando de ensino de gramática, a escola não distingue língua oral de língua escrita. A autora ainda menciona que as frases com períodos desarticulados parecem ser autônomas, com leis próprias independentemente de suas condições de uso. Nas palavras da autora, no discurso da escola sobre o ensino de língua, há um grande bloco homogêneo, sem possibilidade de variação. A autora ainda afirma que, ao contrário, esse discurso poderia vincular-se ao pensamento de que existe uma língua oral e outra escrita, uma formal e outra informal, de acordo com a necessidade que o sujeito tem de fazer uso dela.

Observemos agora como o Guia do Livro Didático (2016) trata, de um modo geral, das questões gramaticais, nas séries iniciais do ensino fundamental:

[...] as coleções propõem um trabalho mais reflexivo para o ensino de leitura, produção de textos escritos e oralidade; mas assumem uma perspectiva mais transmissiva, quando lidam com conhecimentos linguísticos vinculando-os à tradição gramatical. Entretanto, é importante destacar que, mesmo nesses casos, há espaço para a reflexão. (Guia do Livro Didático, 2016, p.23)

O documento considera a seguinte situação em relação às obras: mesmo que o ensino de gramática aconteça por hora de forma transmissiva, este pode ser um espaço para a reflexão do ensino de gramática, um espaço para a abordagem reflexiva do pensamento linguístico. Em outro ponto, o Guia do Livro Didático (2016) ressalva que, mesmo em coleções que privilegiam uma abordagem de gramática tradicional, essa leitura é para ser feita dentro de outro gênero textual, como quadrinhos e tirinhas.

Em outra passagem, o GLD (2016) considera o seguinte:

Mas a gramática, quase sempre nos níveis da morfologia, da morfossintaxe e da sintaxe é o centro das atenções. Em geral, os tópicos escolhidos são

abordados a partir de textos de diversos gêneros, entretanto o foco do interesse está na palavra ou na frase isolada, e não no papel dos fatos gramaticais para a construção do texto ou para a eficácia do discurso. (Guia do Livro Didático, 2016, p.33).

Nesse trecho, o documento reconhece a força da tradição gramatical, mas sugere dar a aspectos morfológicos e morfossintáticos uma finalidade textual que envolve aspectos da relação língua texto e discurso. Esse exposto, a cerca de uma das coleções do 4º e 5º ano evidencia o quanto a gramática normativa tem uma relevância, nas séries finais do ciclo. Esse fator pode ser justificado porque muitos pais e familiares acreditam que o conhecimento gramatical é essencial para se ascender a um novo ciclo, o que denota às coleções uma abordagem mais tradicional.

De maneira similar, o GLD (2016) sugere que, mesmo que as coleções partam do estudo das categorias gramaticais, como substantivos, verbos ou advérbios, essa proposta não assumam um lugar de destaque no interior do livro.

Paralelamente, os PCN (1997) sugerem que as situações didáticas de ensino possam disponibilizar um enfoque discursivo e que, entre os aspectos gramaticais, esteja envolvida a estruturação dos discursos e que esses tópicos sejam oferecidos de modo a eleger a categorização, a classificação, ou o levantamento de regularidades dessas questões.

Em outro momento os PCN (1997) enfatizam que:

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. (PCNs, 1997, p.26).

Os documentos parecem convergir para a ideia de que o ambiente escolar é para oferecer uma gramática do texto, de que pensar em uma gramática contextualizada é pensar no ensino de língua materna, pois isso pode levar o aluno de qualquer ciclo de ensino a questões que extrapolem decodificações, ou regras sem sentido com a finalidade de passar de ano, ou memorizar uma função sintática, ou classe de palavras.

Já para Antunes (2007), há uma diferença entre gramática e língua. Para a autora, a primeira é estanque, ao passo que a segunda flui, se movimenta e ninguém

pode deter o seu curso. Na visão da pesquisadora, esse movimento é possível, porque a língua é usada por sujeitos que estão em um processo de interação.

Logo, o que se pode inferir do exposto até aqui é que a gramática normativa é uma parte do estudo da língua portuguesa e que elas não são equivalentes. Os documentos oficiais que tratam do LD se posicionam de modo a defender uma gramática do texto e contextualizada, (defesa essa que apontam para o ensino de língua). A perspectiva de que os sujeitos envolvidos, nos processos de interação, definem como se expressar sugere que o ensino de gramática seja bem conduzido por professores dentro de uma proposta que considere o LD como uma extensão do ensino de língua e não como apêndice de memorização sistemático de normas de uso, restringindo-se a uma metalinguagem que afasta o estudante do prazer de se estudar língua portuguesa.

Pode-se entender, dessa forma, que não há prejuízos para os estudantes em terem e receberem da escola o ensino da gramática normativa, desde que os exercícios gramaticais dentro do livro didático sejam percebidos como um instrumento que facilita a mediação entre professores e alunos, ao mesmo tempo em que norteia o trabalho docente e auxilia a compreensão por parte dos discentes de aspectos gramaticais mais complexos.

O problema pode estar no fato dos materiais didáticos abordarem uma prerrogativa linguística que eleja a norma padrão em detrimento de outras formas de dizer e de se expressar em diferentes contextos. Acerca dessa possibilidade, Bezerra e Dionisio (2003) salientam que as tarefas nos LD estabelecem a ação de reescrever palavras ou expressões para a norma padrão. A autora questiona se esse procedimento é o mais adequado e orienta de forma didática que seria mais salutar se os alunos tivessem a oportunidade de confrontar a forma padrão com a forma não padrão, para, assim, compreender a natureza da regra. Note agora, o que o GLD (2016) propõe como um dos seus objetivos para as séries iniciais do ensino fundamental:

[...] o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal do país, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão do português brasileiro; (p.13)

O Guia norteia o trabalho em sala de aula para o respeito às diferentes formas de expressar em língua portuguesa. Quando o LD propõe uma reescrita para a linguagem padrão, possivelmente pode estar colocando à margem a historicidade do

sujeito e o seu direito de usufruir da linguagem; assim, tanto a escola quanto o material didático podem ser portas de acesso à língua padrão, entretanto sem excluir outras formas do dizer.

Nessa ótica, Bortoni-Ricardo (2005) defende que os alunos têm o direito inalienável de aprender a norma prestígio e não se pode negar esse conhecimento, pois esse prejuízo poderia fechar as portas já estreitas da ascensão social. Essas são possibilidades que a escola e o livro didático podem oferecer, por meio do ensino de gramática contextualizado, ensino esse que remete ao ensino de língua, como um direito assegurado de todo cidadão.

1.3 ENSINO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Como foi exposto anteriormente, o LD é um instrumento facilitador tanto para professores quanto para alunos. O material didático é para estar na escola. É direito do aluno ter acesso a esse material. Por outro lado, o ensino de gramática não deve se restringir a aspectos normativos ou de apreensão de nomenclaturas.

Nessa linha de pensamento, Geraldi (2013) afirma que entre os anos de 1970 e 1980 houve um grande aumento da população escolar do Estado de São Paulo. Ainda segundo o referido autor, esse mecanismo desencadeou o maior fluxo de atendimento escolar. Houve, inclusive, o período intermediário. Ele relata que o que se viu naquela época foi a formação de professores sem o subsídio necessário e as instalações escolares em prédios sem infraestrutura para se adequarem à recém-chegada clientela.

Assim, Geraldi (2013) comenta que a escola teria como objetivo a sistematização do conhecimento a partir da intuição e pelo movimento de construir e refutar hipóteses. Entretanto, para o autor, a instituição foi incapaz de tolerar a construção do conhecimento e preferiu concebê-lo como algo exato e cumulativo. Nessa ótica, coube ao livro didático a tarefa de ordenar o conhecimento e auxiliar professores desamparados.

A gramática no livro didático pode ter a função de sistematizar, organizar e levar à construção de uma hipótese equivocada de que, caso o aluno aprenda o que está no livro, ele aprenderá língua portuguesa. Nesse pensamento, Possenti (2012) expõe que

o dialeto padrão é apenas uma das variedades de uma língua, logo, as gramáticas normativas dão apenas um subconjunto de fatos de uma língua.

Para Geraldi (2013), os exercícios gramaticais dentro do LD remetem a uma metalinguística, ou seja, as lições gramaticais não compreendem e não abrangem a língua em sua totalidade. Dessa forma, o autor ainda salienta que é comum os estudantes resolverem exercícios gramaticais, estarem na escola, serem falantes nativos de português e, mesmo assim, eles afirmam não saberem o português.

Essas constatações do autor são possíveis, porque a legitimação do LD pelo poder público, pela sociedade civil, pela instituição escolar e pela família outorga ao material didático uma voz de autoridade. Quando o estudante não consegue identificar uma classe de palavras, flexionar em número e gênero, classificar corretamente uma oração subordinada, ele erra o exercício do livro e tem a impressão de que por essa razão não sabe português.

Da mesma forma, Souza (1999), afirma que o caráter de autoridade do livro didático e sua legitimidade estão na crença de que ele é depositário de um saber decifrado, pois supõe-se que o livro didático contém uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. A autora ainda ressalta que a graduação do professor e o seu diploma o legitima para a escolha do livro didático, logo, cabe a ele a reprodução e ao estudante a assimilação.

Na mesma linha de raciocínio, Coracini (1999), explana que a legitimação do livro didático se dá pela escola, a quem é atribuída à função de preparar o cidadão para a vida em sociedade. Outro aspecto importante que a autora defende é o fato de determinados livros serem tradicionalmente adotados, por serem considerados uma atração visual e compor o imaginário coletivo de professores, ou seja, um livro é bom porque é o mais bonito ou porque o professor é capaz de resolver os seus exercícios.

No caso do livro didático de português e dos exercícios gramaticais, essas relações se mantêm, posto que o livro mais adequado é aquele que a escola já adota, cujos exercícios o professor domina, o que seja mais atraente. Por essas razões, as obras talvez privilegiem a abordagem mais tradicional dos exercícios gramaticais.

A relação entre o livro didático e o ensino de é tênue. De um lado, uma corrente renovadora coloca o sujeito como protagonista das ações linguísticas. De outro, correntes mais tradicionais pressupõem o ensino de gramática ser mais normativo. Essas correntes conflituosas apontam uma visão de língua que atendem a determinados interesses, e, no centro dessa discussão ideológica, está o livro didático. Logo, o seu

tratamento, mais ou menos normativo, aponta essa concepção para professores, alunos pais e sociedade.

Dessa forma, Antunes (2003) argumenta que uma visão mais tradicional do ensino de gramática em ambiente escolar – e por que não no LD – se relaciona ao fato de existir uma grande demanda de concursos públicos que exigem uma gramática mais normativa. Assim, ensino de gramática no LD tende a atender a uma demanda social.

Outro ponto a ser ressaltado está no fato de o livro didático estar pautado em uma tradição escolar: como pais, tios e avós aprenderam de uma determinada forma, há uma resistência a uma mudança de paradigma, porque as questões de gramática norteiam dúvidas pessoais e, como é a língua que falamos, as pessoas acreditam que conhecer as regras gramaticais ou de ortografia as credencia para discutir questões de língua.

Essa possibilidade se justifica quando Antunes (2007) afirma que:

Quantas vezes as escolas já presenciaram a ansiedade dos pais, em pedir aulas de gramática, em apressá-las, mesmo nos primeiros ciclos do ensino fundamental, como se o conhecimento gramatical fosse suficiente para garantir o desenvolvimento satisfatório do bom desempenho das crianças. (p.57)

Pelas palavras da autora, fica implícito o quanto o material didático é um instrumento pressionado. Assim, os exercícios dispostos servem para expressar um modelo de sociedade que acredita, quase de forma dogmática, que se ensinar gramática seja o mesmo que se ensinar língua.

A esse respeito, Dias *apud* Bezerra e Dionísio (2003), afirma que reproduzir a face visível dos conceitos gramaticais e conceber a gramática como objeto de consulta é ignorar o conjunto de estudos linguísticos já publicados pelas categorias gramaticais. O que se infere pelas palavras do autor é a tentativa de padronização dos exercícios gramaticais, dentro do livro didático.

Observemos o que o GLD (2016) esboça sobre a forma como uma de suas coleções aprovadas trata o tópico das classes gramaticais nos anos iniciais do ensino fundamental: “Explora, ainda, a ortografia, algumas classes gramaticais; entretanto, ao contrário de propor exercícios enfadonhos, tenta ultrapassar a lógica que norteia a gramática normativa tradicional” (p. 117).

O que pode ser interpretado nesse trecho é o fato de que, mesmo em tópicos centrais para a gramática normativa, o documento observa que as coleções

aprovadas pela equipe do MEC não pressupõem um olhar totalitário e descritivo dos aspectos (Rescrito).

Já em outro momento, o GLD (2016) afirma que:

[...] a orientação aqui exemplificada tende a priorizar, também, atividades em que os alunos são solicitados a pensar, analisar e comparar palavras, categorizá-las conforme certas características (sonoras ou gráficas), em lugar de receber informações prontas, ou de meramente classificar palavras. (p. 23)

Outra vez há um interesse do documento em salientar que o espaço do livro didático não é um local de respostas prontas, que o material didático não se trata apenas de um compêndio de classificação de palavras, um lócus onde se deve ditar e prescrever regras do bom uso. O documento ainda propõe que as atividades possam levar os alunos ao pensamento e a reflexão de temas inerentes à língua.

Já os PCN (1997) mencionam que é importante partir do que os alunos já saibam. Nessa lógica, os parâmetros ressaltam que é importante ensinar as classes de palavras, bem como, a concordância verbal, no entanto, sem se ater a nomenclaturas gramaticais.

Pelo que se pode notar, tanto os PCN quanto o guia do livro didático pressupõem que o exercício gramatical no livro didático seja para propor aos estudantes a capacidade de intuir, a possibilidade de construir hipóteses para se chegar a uma resposta.

Os documentos se articulam no sentido dos exercícios gramaticais estarem alinhados no LD como uma forma de refletir sobre o uso da língua. A esse respeito, Bortoni-Ricardo et al (2014) explana que a gramática tradicional não dá conta do aspecto interacional da língua. Para a autora, realizar uma reflexão estrutural da língua não significa desconsiderar as suas situações de uso.

Essas abordagens podem estar dispostas nos exercícios gramaticais, porque, segundo Antunes (2007), a escola parece não ter compreendido que é plausível ensinar gramática de forma contextualizada. Nessa ótica, para a autora, retirar termos e expressões e encaixá-los a classes de palavras não compreende o ensino de gramática em sua totalidade.

Já para Geraldi (2013), o material didático como um roteiro a ser seguido, retirou a autonomia e a possibilidade do preparo das aulas. Ainda para o autor, é como se o material didático estivesse a serviço da capatazia, de modo que, caso o professor não o cumpra, ele será mal avaliado em sua prática de sala de aula.

De acordo com Franchi (2006), há um esforço da linguística e da pedagogia na tentativa de sinalizar uma gramática contextualizada; mesmo assim, se mantém uma visão normativa que coloca o ensino de gramática e – por que não o livro didático – numa conjectura prescritiva. Segundo o autor, a prática escolar do ensino de gramática se reduz aos exercícios de técnica insatisfatória, da descoberta e da classificação de segmento de orações.

O que pode ocorrer com o livro didático é esse cenário prescritivo. O material didático pode relacionar a complexidade da língua a um compêndio ou glossário de regras. O ensino de gramática no livro didático não é um manual de assistência técnica que sempre demande aos seus usuários modos do dizer, de se comportar, de se expressar, sem se ater em cena os interlocutores, aos fatos, aos interesses daqueles que usam a língua, de acordo com a sua necessidade e seus objetivos.

A esse respeito:

Nenhum manual de gramática pode ser completo. A língua é grande demais, seus usos são deveres complexos e plurais para caberem em algumas poucas centenas de páginas. Nenhum manual de gramática pode ser exato. A língua é fluida, é movediça; escapa constantemente a nossas projeções, pois é comandada por pessoas, que, necessariamente, nunca se repetem, nem mesmo quando dizem o mesmo duas ou mais vezes. (ANTUNES, 2007, p.113).

Paralelamente, o LD tem o poder legitimatório para pais, professores, alunos e demais camadas da sociedade; entretanto, Carmagnani apud Coracine (1999) afirma que o contexto histórico do LD não está vinculado a grupos de ensino, mas sim a grupos políticos que atendem a interesses de gabinetes.

No mesmo segmento, Faraco (2008) explana sobre o fato de a burguesia desejar um purismo linguístico capaz de uniformizar a língua aos modos do bem dizer. Esse anseio ainda permeia setores da sociedade que não concebem a mudança linguística como evolução.

Os exercícios gramaticais no livro didático podem, talvez, remeter a essa situação. O uso de tópicos gramaticais como concordância verbal ou colocação pronominal, talvez reforcem essa ideia de purismo linguístico e desconsidere aspectos como a variação, a situação de uso e os sujeitos num processo de interação verbal.

Nessa perspectiva, Antunes (2005) discute que um dos problemas da escrita dos alunos é a falta de leitores reais ou simulados, porém, antes, em (2003), ela afirma

que as atividades com língua materna se tornariam mais relevantes e prazerosas quando os alunos fossem capazes de reconhecer que a língua que eles estudam na escola é a mesma que eles usam em outros contextos sociais. Os livros didáticos ganhariam em qualidade se em seus exercícios gramaticais estivessem envolvidos tiras, letras de música, charges, poemas ou qualquer outro gênero que demandasse um aparato de contextualização.

Já para Neves (2004), os exercícios dentro do LD são pífios, porque priorizam a identificação ou a reescrita de alguns termos, sem se ater ao centro da questão que é, para a autora, aproximar o ensino de gramática ao ensino de língua. O material didático, talvez, reproduza formas mecanicistas do dizer, reprodução sistemática de orações e modelos preestabelecidos que confirmem a hipótese da autora.

O que se tentou colocar em foco nesse capítulo foi como o pensamento de uma concepção de linguagem, a forma de se pensar o ensino de língua, influenciam o estudo da gramática em sala de aula e a produção do material didático. (Parágrafo retirado)

2 DOS TIPOS DE GRAMÁTICA AO LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO UM INSTRUMENTO REFLEXIVO.

Neste capítulo, a partir do foco no ensino de gramática, serão espostas algumas reflexões importantes, como os tipos de gramáticas e como esses tipos influenciam a elaboração do material didático, de forma a articular os pensamentos de quem o produz. O LD é mais do que um compêndio de textos informações, ou lições gramaticais, em razão de sua relevância social e sua importância para aqueles que o utilizam.

Posteriormente, será tratado um dos tipos de gramática, a gramática reflexiva, enquanto um fundamento para o ensino de língua e uma possibilidade de se associar o material didático a essa perspectiva. Essa possibilidade ocasionaria situações mais concretas de uso.

Em seguida, um dos desdobramentos da gramática reflexiva incide sobre o perfil do sujeito (professor que reflete e pensa a sua prática como alguém que sabe do seu papel na sociedade) como aquele que sabe para quem se dirige e sabe avaliar o material que usa em sala de aula.

E finalmente, essa pesquisa se volta para o livro didático, enquanto um instrumento reflexível que está associado diretamente ao ensino de gramática e língua.

2.1 TIPOS DE GRAMÁTICA

Todas as línguas têm gramáticas. A gramática de uma língua se caracteriza por um conjunto de fatores que extrapolam questões linguísticas. Para tanto, são relevantes questões como o perfil dos usuários de uma língua, sua faixa etária, escolaridade, sexo, para que se possa inferir sobre determinadas variações de alguns grupos e, além disso, encontrar os motivos para que grupos sociais escolham por certos vocábulos ou expressões.

Não é para a escola marginalizar pessoas por suas escolhas linguísticas diferentes da norma padrão. Esses alunos têm uma historicidade e a forma como produzem enunciados diz como eles se relacionam e se interagem com o mundo.

Nessa perspectiva, para Possenti (2012), há pelo menos três tipos de gramática, a gramática normativa, a gramática descritiva e a internalizada. Ainda para o

autor, essas três perspectivas têm funções e interesses sociais distintos. A seguir será explanada cada uma delas e suas características.

Na visão do referido linguista, a gramática normativa dita regras que devem ser seguidas e isso evidencia um problema, porque apontar regras que devem ser seguidas não significa que essas regras serão seguidas.

No mesmo segmento, Franchi (2006) afirma que a gramática tradicional não pode dar conta da complexidade de uma língua. Além disso, o autor afirma que os exercícios gramaticais refletem uma metalinguagem, não se adequando a uma perspectiva de língua em funcionamento. O mesmo raciocínio está presente em Geraldi (2013, p.121), quando aborda que “Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma vida comum. Ensinar a língua é ampliar a vida do aluno com a nossa”.

Como podemos observar, as palavras de Franchi (2006), Possenti (2012) e Geraldi (2013) se articulam na visão de que propor atividades norteadas em um código, ditar regras e tratar a língua como uma abstração não equivale ao trabalho efetivo e concreto com a língua.

Já para Neves (2004), o fato de se estudar com tanta ênfase a gramática tradicional se justifica, porque há nesse fato um paradigma grego secular. Esse painel modular tem uma força histórica e foi se constituindo ao longo dos anos como ideal, o que dificulta a observação da disciplina gramática com mais flexibilidade. A autora ainda menciona que, em relação à gramática normativa, há um apelo midiático, comercial, com dicas do bem dizer. Esse cenário alimenta o discurso de supervalorização da normatização em relação aos outros tipos de gramática e alimenta um cenário excludente entre aqueles que dominam formas que devem ser seguidas e os que não dominam.

Já para Perini (2004), existem dois mundos de expressão linguística: o escrito e o oral. Para o autor o que algumas pessoas e alguns professores insistem em afirmar como correto, como é o caso do uso do pronome oblíquo, trata-se de português escrito. O autor ainda defende que quando alguém se expressa mal, segundo a gramática normativa, ele se utiliza de marcas da linguagem oral dentro da escrita. Nessa ótica, o autor esclarece que falar ou escrever errado depende do contexto da referência. A gramática de cunho normativo parece desconsiderar essas peculiaridades.

Como a gramática normativa é essencialmente prescritiva, ela perde a sua cientificidade, embora ela possa ser tomada como objeto de estudo. Paralelamente, o

que se tem construído ao longo do tempo é uma visão mecanicista, decodificadora que trata aspectos linguísticos de forma prescritiva e que tende a desconsiderar o sujeito.

Outra questão que cabe à discussão dos tipos de gramática é o fato da gramática normativa estabelecer o dizer ou o que se usar, partindo de um princípio de padronização que naturalmente não existe dentro da sociedade, porque o usuário da língua é, antes de tudo, heterogêneo; ele ocupa papéis e se dispõe da língua de acordo com as suas necessidades de comunicação oral e escrita.

Notemos como o GLD (2016, p.18) trata a questão da gramática normativa em uma de suas coleções aprovadas ao explicar que “a progressão do eixo, no entanto, está baseada na organização oferecida aos conteúdos linguísticos pela gramática tradicional”.

Em outro momento o GLD (2016 p.201) explana sobre uma outra coleção dos anos iniciais:

Na perspectiva morfossintática, os fatos gramaticais são abordados de acordo com a perspectiva tradicional do ensino de gramática. Essa perspectiva privilegia o estudo das classes de palavras, com ênfase no ensino de nomenclatura e conceitos gramaticais, e também se faz presente nas seções de leitura. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2016, p.201)

Pelos dois trechos, infere-se o quanto a gramática normativa tradicional tem uma relevância social. Logo, embora o ensino de língua tenha uma perspectiva inovadora a partir da gramática reflexiva e dos estudos sobre o gênero textual, há uma corrente conservadora que propõe o ensino de gramática de uma forma mais rígida, a partir de suas nomenclaturas. Essas tensões ideológicas acabam por influenciar a produção e circulação do material didático.

Agora, percebamos o que os PCN (1997, p.31) do primeiro ciclo norteiam sobre o ensino de gramática normativa: “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”.

Os documentos oficiais, como podem ser averiguados, não negam o valor da gramática normativa, entretanto o que se percebe, a partir dos PCN, é o fato de o escrito considerar dois aspectos, o seus objetivos de ensino e qual é a forma de levar aos estudantes essa parte do ensino de língua. É direito da criança frequentadora do ensino fundamental conhecer as classes gramaticais e as nomenclaturas da gramática normativa. Ressalva-se mais uma vez que a perspectiva gramatical são para estar no

LD; o que essa dissertação quer investigar é como essa abordagem está disponibilizada no material didático, ou seja, como os idealizadores da obra, em análise, didatizam a gramática tradicional.

Já a gramática descritiva corresponde, segundo Possenti (2012), a um conjunto de regras que são seguidas. Nessa conjectura, desaparece o peso discriminatório do certo ou do errado. Para essa vertente, o que há são constatações de eventos ou fenômenos linguísticos. O linguista ou profissional da linguagem nessa direção admite o diferente como uma variação, uma possibilidade.

Acerca dessa realidade, Bortoni-Ricardo (2005) reflete que a medida de prestígio e de correção linguística das variedades do português no Brasil sempre foi aferida de acordo com sua menor ou maior proximidade do padrão lisboeta. Em contrapartida, a professora ainda ressalta que no Brasil as variedades vernáculas e populares da língua urbana são socialmente estigmatizadas, ainda que elas não são inferiores à norma padrão.

Nesse sentido, Perine (2004), Antunes (2007), Bortoni-Ricardo (2005) e Possenti (2012) pensam que o conceito de erro gramatical é a diferença entre a norma padrão e não padrão.

Do ponto de vista descritivo, a orientação do GLD (2016, p.18) para critério da seleção do LD propõe “valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio”.

No entanto, o documento descreve que em algumas coleções foi constatado o seguinte:

Em nenhum dos volumes da coleção se observam comentários que desvalorizem a variação linguística. Entretanto, apenas no volume 3, nota-se um trabalho voltado para a escolha do registro de linguagem adequado à situação comunicativa em foco. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2016, p.70).

Em outro trecho, lê-se que “o tratamento dado à variação linguística, no entanto, é pouco contemplado” em uma das coleções analisadas pelo guia (GLD, 2016, p.90).

Essa tensão entre os tipos normativos e descritivos é muito forte na pedagogia para um ensino de língua portuguesa no Brasil. Isso se reflete no documento. De um lado uma variação que existe e a ciência da linguagem, a qual possui um norte

que a contempla, pois trata a língua como um objeto da ciência. Do outro, há uma perspectiva prescritiva que tende a negar que a atividade da linguagem muda, varia e se transforma de acordo com aqueles que utilizam a língua.

Conforme exposto, segundo Possenti (2012), ainda há a gramática internalizada, que, na concepção do autor, é aquela que o falante internaliza e o faz produzir determinadas escolhas de registro. Nesse enfoque, Bortoni-Ricardo (2005) aborda que os estudantes já chegam à escola dominando português; eles não vão à escola para aprender uma nova língua, logo, para a autora, o que a escola pode lhes oferecer é o estudo de um sistema gramatical, que propõe formas mais ou menos padrões de uso, de acordo com as situações concretas de ocorrência de linguagem.

Há ainda outros tipos de gramática, como a comparativa, a histórica, e a reflexiva; essa última será discutida no próximo tópico.

2.2 A GRAMÁTICA REFLEXIVA

Como já fora explanado, nessa pesquisa, a gramática compõe tanto no material didático como a prática dentro da sala de aula. Não há prejuízo dentro dessa perspectiva. Durante muito tempo, discutiu-se no ambiente acadêmico se a escola era para ensinar a gramática, pois recebeu e ainda recebe *status* de um bem cultural da burguesia; entretanto, esse ensino só acrescenta ao estudante, pois lhe oferece acesso a uma modalidade de língua que ele não domina.

Nessa lógica, o que essa discussão propõe é a forma, ou seja, o modo como essa gramática chega ao aluno no material didático, como esse influencia a aula de língua.

Desse modo, Antunes (2009) defende que atividades gramaticais que solicitem o preenchimento de lacunas e a norma pela norma não exploram a potencialidade de todos os aspectos de uma língua. A autora ainda abrange que a visão pautada nessa ótica não alcança os aspectos da língua em uso.

A gramática reflexiva parte do princípio da língua em uso, de situações concretas e reais e, portanto, pautáveis; há para essa linha um contexto. Quem usa a língua o faz em situações específicas e com finalidade específica. É capaz de refletir sobre os seus usos, sobre suas escolhas e também pensar por que essas ações são possíveis em alguns contextos e em outros não.

Assim, a respeito de uma abordagem reflexiva, Antunes (2003) salienta que o estudo da gramática a partir do texto é legítimo, porque o torna objeto de estudo; entretanto, a autora também salienta que o fato de se saber que um *mas* é uma adversativa, ou que *finalmente* é um advérbio, ou ainda se um pronome é átono ou reto não compreende a gramática em funcionamento. A professora ainda alega que o ensino é para compreender o que está dito, para que se compreenda a possibilidade de se construir um conjunto de inferências.

Nessa linha, o estudo gramatical admite uma nova roupagem, porque os eventos gramaticais não são uma prescrição a ser seguida. Embora a gramática em funcionamento admita e reconheça a regra, o seu diferencial, talvez, esteja na relação com o objeto de ensino, na possibilidade de dar aos fatos uma explicação e, assim, um sentido.

Dessarte, Franchi (2006) ressalta que o mais importante para uma teoria do ensino de uma gramática escolar esteja no fato relacionado a uma vivência rica e cotidiana. O estudioso ainda propõe que as atividades gramaticais não estejam desarticuladas ou isoladas. Outro ponto importante é o fato de Azeredo (2010) abordar que a interação verbal é crucial para que os *para quês* se depreendam das informações durante a aula de língua. A autora ainda esclarece que sem essa perspectiva interacional corre-se o risco de perder elementos gramaticais que são, na visão dela, para se compreender todo sentido.

Já para Dionísio *apud* Bezerra (2010), os livros didáticos melhoraram a partir dos gêneros textuais. Há, para a autora, uma renovação a partir desse novo paradigma, pois o material didático tem um caráter enunciativo e discursivo, embora insuficientemente praticado. A reflexão acerca do estudo dos gêneros feita pela autora talvez se aplique ao ensino de gramática. Ter o texto como subsídio possivelmente não é o bastante para uma abordagem reflexiva, caso o texto esteja apenas como pretexto para antigas práticas. Na escola, é para se ter o texto como o centro da aula.

Contudo, nas palavras de Geraldi (2010), o texto é um elemento perigoso, por fazer pensar, por dar às pessoas a possibilidade de se identificarem como sujeitos. Um ensino de gramática pautado nessa ótica oportuniza aos estudantes um encontro com sua história, com o seu passado e com o seu presente, de modo a fazê-lo compreender que aprender gramática (o bem intelectual da burguesia) não significa negar as suas origens.

Observemos, então, como o GLD (2016, p.24) trata do ensino de língua, numa perspectiva reflexiva:

A metodologia pode ser considerada construtivo-reflexiva se o tratamento didático dos conteúdos leva o aprendiz a, num primeiro momento, refletir sobre certos dados ou fatos, para posteriormente inferir, com base em análises devidamente orientadas pelo professor e/ou pelo material didático. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2016, p. 24)

O embate dentro de um enfoque mais tradicional ou mais reflexivo dentro do LD é reconhecido pelo próprio guia. Em outro trecho, o documento afirma que é difícil se desarticular de uma tradição que aponte a repetição como um dos modos de aprender; mesmo assim, o GLD (2016, p.104) salienta o seguinte a respeito de uma de suas coleções aprovadas:

Também estão presentes, na coleção, atividades que exploram outros conteúdos linguísticos como onomatopeias, singular e plural, pontuação, sinônimos e antônimos, acentuação, variedades linguísticas, separação silábica, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, dentre outros. Esses conteúdos vão sendo gradativamente explorados de forma reflexiva com os alunos, na maioria dos casos. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2016, p.104)

Já em uma descrição de outra obra, o guia expõe que: “Em relação ao tratamento específico deste eixo ao longo da coleção, constatam-se perspectivas de ensino tanto reflexivas como transmissivas” (2016, p. 146).

Esse caráter mais tradicional ou mais reflexivo dado ao livro didático parte de um embate acerca do que ensinar. Bezerra e Dionísio (2003) aborda que as perguntas e respostas no livro didático limitam-se à identificação e reprodução de partes de um texto. Em Geraldi (2013), há uma perspectiva de dependência do docente do material didático e essa relação privilegia a abordagem de aspectos superficiais. Bezerra (2010) afirma que o centro do LD continua a ser a frase e a oração, e a abordagem textual não extrapola, em muito, esses aspectos.

Os PCN (1997, p.35) tratam da questão da gramática reflexiva da seguinte forma:

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. (BRASIL, 1997, p.35)

Posteriormente, os PCN (1997) estabelecem que a atividade em sala de aula é um processo dialético entre uso, reflexão e uso. Assim, pelas palavras do documento,

mesmo que se esclareça que a orientação de ensino não seja historicamente hierarquizada, tem-se uma prática cotidiana que fragmenta o ensino de língua. Na vertente do documento, o ensino de língua permite a reflexão a partir do uso e leva o estudante a entender o processo de suas escolhas, a compreender que os conteúdos gramaticais não estão dissociados do restante da língua portuguesa.

As palavras de Antunes (2003, p.125) enfatizam que:

Confunde-se o estudo da nomenclatura, das classificações, da análise morfológica, ou sintática com gramática. Tais coisas são apenas uma parte da gramática, aquela que corresponde ao que ela tem de mais estável, pois apenas constitui a designação de suas unidades. (ANTUNES, 2003, p.125)

As palavras da autora corroboram as dos PCN, no sentido que ensinar gramática é extrapolar suas nomenclaturas, para fins concretos de uso e funcionamento. Dessas questões emergem fatores como a situação, quem participa desses momentos em que determinados enunciados são produzidos.

Um ensino de gramática pautado numa abordagem gramatical reflexiva desencadeia no ambiente escolar, um gosto, um envolvimento, pois os estudantes possivelmente conseguem encontrar sentido e relevância no que estudam. Paralelamente, em estudo realizado sobre a gramática e o livro didático, Geraldi (2013) explana que em entrevistas realizadas com alunos, muitas vezes, eles nem sabem o nome dos termos gramaticais que estudam e muitas vezes acabam por esquecer as nomenclaturas e suas finalidades. Posteriormente, o autor postula que conteúdos de ensino sempre serão conteúdos de ensino, porque eles sempre foram ensinados; todavia, eles podem não atender as necessidades dos alunos e com o tempo cair em desuso.

Pelas palavras do autor, pode-se perceber que os conteúdos talvez mudem, talvez adquiram novas formas de abordagem. Essa é provavelmente a concepção da gramática reflexiva. Quando Geraldi (2013) discute entrevistas realizadas no Estado de São Paulo e aborda que os alunos têm dificuldade de saber termos técnicos como predicativos, verbos de ligação e transitividade verbal. Esses aspectos gramaticais não mudaram, nem estão em desuso, eles são importantes para a composição e relevância de alguns termos. Paralelamente, Antunes (2003) aponta que a percepção reflexiva da gramática reflexiva não propõe que eles sejam abolidos; ao contrário, sugere um viés reflexivo, que parta do texto. O olhar sobre o objeto de ensino é o que muda.

Coracine (1999), em pesquisa realizada com professores sobre o LD, salienta que há professores que têm o conhecimento de que o ensino de gramática não

corresponde ao ensino de língua e há outros que afirmam que o LD tem um conjunto significativo de problemas. Em outro momento, uma docente entrevistada afirma que os alunos tem muita dificuldade de língua e cita questões ortográficas para justificar a sua resposta.

Nesse trecho, nos estudos de Coracine (1999), percebemos que a entrevistada não distingue o conceito de gramática de língua. A gramática reflexiva talvez possa solucionar essas distorções construídas ao longo da carreira docente.

Já para Antunes (2007), se a escola se afastar do funcionamento da língua, a prática docente pode cair em um normativismo exacerbado, o que descartaria a natureza textual e discursiva da língua.

Portanto, o que se procurou explicar nesse tópico foi a relevância de um tipo de gramática que tem como base o funcionamento da linguagem e, por esse motivo, um maior alcance, uma gama mais aberta de possibilidades e inferências, porque propõe o trabalho com a língua a partir do texto, em situações reais, que não desconsideram sujeitos.

2.3 O PERFIL DO PROFESSOR REFLEXIVO

A imagem construída do docente na educação brasileira foi, de um modo geral, associada a uma figura que detém o conhecimento e transmite para seus alunos de uma forma verticalizada. O professor é aquele que tem o conhecimento e cabe a ele passar aos seus alunos. Ele é quem tem um diploma, uma licença permitida pelo Estado para levar aos estudantes o acúmulo do conhecimento.

Nessa ótica, era comum, e talvez ainda seja, em certas escolas, o lugar do mestre ser maior do que o de seus alunos, o que demarcava um espaço de poder entre os envolvidos na situação de aprendizagem.

O cenário descrito talvez permaneça, denotando uma pedagogia puramente transmissiva e mecanicista que provavelmente seja o contexto de alguns lugares. Para Freire (1997), educar é uma atividade de bom senso. O professor abrange em (1996) que uma concepção de educação bancária não possibilita um caráter formativo aos educandos.

Assim, o perfil do professor de português sempre foi associado àquele que dita regras, àquele que tem o conhecimento da gramática normativa, que está apto a

corrigir as pessoas em qualquer lugar, pois esse profissional é quem conhece toda a gramática normativa.

Pensar em um professor reflexivo é propor uma mudança de paradigma. Para Bortoni-Ricardo [et al] (2014), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), o professor enquanto um agente do letramento é aquele que transforma o seu cotidiano em sala de aula em um espaço para pesquisa. Do mesmo modo, a característica do docente reflexivo é dar ao ensino de gramática, em seu espaço de trabalho, um caráter científico; é atribuir à gramática um objeto de pesquisa.

Uma identidade desse profissional que se coloca para pensar o ato da linguagem como um objeto de ensino diz respeito à possibilidade de transformação em seu contexto de atuação. Da gramatiquice para a “gramaticidade” é uma alternativa que passa pelas mãos de quem está em sala de aula frente ao desafio de interagir com seus alunos e propor uma nova pedagogia do ensino de gramática.

Para Faraco (2008), os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino. O autor também afirma que eles não podem estar arrolados e repassados como no ensino tradicional. Para o linguista, só há sentido em estudar gramática se os conteúdos estiverem subordinados ao domínio das atividades de fala e de escrita, se os aspectos gramaticais tiverem uma relevância funcional.

A escola é um espaço democrático para que o aluno desenvolva essas duas competências. O docente de língua, ou pedagogo, é aquele que é para ter essa responsabilidade social de buscar, por meio da gramática reflexiva, auxiliar o aluno a identificar momentos em que a oralidade ou a escrita tenham maior ou menor destaque. O compromisso desse profissional é o ensino de língua. A sala de aula, como um espaço interativo mediado por um professor, pode oferecer ao estudante a dimensão de que o uso da língua, em diferentes situações, não é o mesmo. Nesse raciocínio, a gramática reflexiva é um instrumento, porque, por meio de suas funções e seleções lexicais, manipulam-se estratégias do dizer.

Dessa maneira, Antunes (2003) salienta que a formação do professor de língua portuguesa tem sido uma preocupação dos meios acadêmicos, porque muitos dos que se formaram, eventualmente, não tiveram acesso à uma pedagogia da variação, ou não conseguiram se desvencilhar, segundo a autora, de formas dogmáticas de ensino.

O perfil de um professor que reflete a sua prática, que pensa numa educação linguística é capaz de provocar no aluno o gosto pela compreensão das sentenças

gramaticais, e assim, não enquanto um fenômeno isolado ou estanque, mas numa abordagem que privilegie a reflexão e o exercício da cidadania.

Assim, Geraldi (2013) afirma que o livro didático impossibilitou a construção desse perfil, porque o livro desencadeou, na visão do autor, uma situação de dependência, ou seja, os professores estão à mercê do livro didático, pois o material já traz tudo preparado, pronto para ser transmitido.

O referido autor ainda aborda que o aumento da distribuição do LD foi um dos responsáveis pelo aumento da carga horária do professor, que, a partir do uso excessivo do livro didático, perdeu a autonomia na seleção e organização dos conteúdos a serem ministrados para os seus alunos.

Antunes (2003) sugere que uma das possibilidades para a escola formar alunos para a cidadania se relaciona ao fato de o professor de português ser autônomo para escolher quais aspectos da língua quer adotar em sua prática docente.

O GLD (2016, p.30) explana que “ao (à) professor(a), cabe verificar em que medida a proposta da coleção adotada está de acordo com sua própria proposta de ensino”.

Pela informação contida no documento, caberia ao professor avaliar e verificar se o livro está de acordo com sua forma de ensinar. O problema é que o material disponível obedece a ciclos, o que dificulta ao docente a possibilidade de substituí-lo.

Ao analisar a construção do professor do Ensino Fundamental nos PCN, Coracine (1999) esclarece que o documento apresenta o professor dos primeiros anos como um agente sem voz. Para a autora, a sua atividade se restringe a se adaptar às novas pedagogias e metodologias e a seguir o livro didático, como se o docente não possuísse um grau de autonomia e criatividade. A autora ainda pondera que tanto o docente quanto o livro estão no mesmo patamar, o patamar de ser avaliado. Assim, o documento não considera o sujeito docente como um agente determinante na construção do processo educacional.

Já para Antunes (2003), o livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula deixaram o professor sem a oportunidade de criar o seu curso. A autora ainda menciona que o livro didático melhorou muito nos últimos anos, mas a sociedade quer um professor que lê tudo, que pesquise e que observe a língua acontecendo no passado e agora, em seu país, em sua região, em sua cidade e em sua escola. Assim, esse docente

talvez saiba ser um pesquisador e estudar os fatos que o norteiam. Essa é uma visão progressista, atual, dinâmica da autora, em relação ao docente reflexivo.

O perfil do professor tende a romper com esses paradigmas, pois é ele quem reorganiza, recria e repensa as suas atividades. Avaliando o que deu certo, modificando o que ocorreu de errado e apontando para novos rumos. O docente é quem escolhe os rumos a serem seguidos em sua prática. Ele é quem elabora suas aulas, seleciona e organiza os conteúdos. E talvez esse seja um direito que o docente de letras ou pedagogo que trabalhe com língua materna tem e do qual não convém abdicar.

A atividade pedagógica da gramática passa antes pela autonomia do sujeito, pelo reconhecimento do seu papel social, dele saber que ocupa um espaço na sociedade e de saber qual a sua função nesse contexto social. O LD é uma ferramenta a serviço do docente, um norte, uma possibilidade de trabalho; entretanto, não aquela exclusiva, e nem é para ser o centro mediador das atividades de língua.

2.4 LIVRO DIDÁTICO: UMA FERRAMENTA REFLEXIVA

A perspectiva da concepção de linguagem pautada na interação entre os sujeitos possibilita à abordagem de se pensar a gramática normativa por um viés reflexivo. Desse desdobramento, o professor, ao ter contato com essa teoria ao logo de sua formação, pode embasar a sua prática de forma a contemplar a linguagem em uso e procurar entender o funcionamento da língua, em seus mais variados contextos.

Se essas possibilidades se concretizarem, o material didático torna-se um instrumento reflexivo de utilização da linguagem. Nessa ênfase, Azeredo (2010) destaca que o papel do professor de língua materna num contexto de telecomunicação é favorecer a leitura, a escrita e a norma padrão.

Paralelamente, a perspectiva do gênero textual norteia as atividades de texto e produção dentro dos livros didáticos, o que proporciona ao material uma nova roupagem pautada no âmbito comunicativo da linguagem.

Por outro lado, se essas possibilidades de estudo se concretizarem no que diz respeito ao ensino de língua materna, o livro didático se contextualiza-se, pois o fenômeno da interação verbal não se restringe à abordagem dos gêneros, à leitura e à interpretação de textos, ela é um fenômeno que norteia todas as atividades linguísticas, inclusive, possivelmente, aquelas que correspondem à gramática normativa.

Como foi discutido ao longo desse trabalho, por inúmeros pesquisadores, em contraposição aos documentos oficiais, observou-se que o livro didático sofreu inúmeras críticas, principalmente nos olhares de Geraldi (2013), Coracine (1999), Bezerra e Dionísio (2003) e Neves (2004). O direcionamento da academia sobre o material didático talvez possa ter contribuído para a qualidade do livro didático, uma vez que Antunes (2003) afirma que ele está melhor.

O LD é para ser avaliado, e esse rigor dos meios universitários em propor um ensino por meio da interação verbal, não prejudica o material didático; ao contrário, oportuniza a autores um maior diálogo com as pesquisas no âmbito linguístico, para que o produto manuseado por professores e alunos seja de qualidade.

É possível que uma concepção de linguagem a partir da interação dentro do livro didático seja ideal, haja vista a grande quantidade de pesquisas nessa área que patenteiam essa ideia.

Segundo Azeredo (2010), o ensino de língua portuguesa é marcado pela tensão ideológica entre conservadores e progressistas. Para o autor, o professor, em sua prática cotidiana, é quem mais sofre com esse dilema, em reproduzir pressupostos seculares ou se adaptar ao novo. O autor ainda aponta que na faculdade onde trabalha há um grande esforço para que haja um diálogo com professores da escola pública com a finalidade de se estabelecer a ponte entre pesquisa e comunidade.

Assim, se considerarmos que essa não é apenas uma tentativa da UERJ, mas norteia outros meios acadêmicos, o professor de português atual, provavelmente, não seja formado numa visão tão tradicional acerca do ensino de gramática. Nessa ótica, o LD é para ser bom, porque se constitui como o material de trabalho de profissionais bem formados, logo, eventualmente, se essa hipótese não se confirme, há uma grande convergência entre o que se diz nos meios acadêmicos e os profissionais que produzem os livros didáticos.

Paralelamente, Antunes (2007) explana que uma das razões do ensino de gramática se manter em uma base tradicional é a influência familiar. A sociedade tem uma ideia de língua e, como apreendeu dentro de uma inserção normativa, ela tem resistência que seus filhos ou dependentes aprendam dentro de outra perspectiva. Talvez o mesmo se aplique ao LD e o impeça de assumir, em relação à gramática, um caráter mais interacional.

Muitos pais tiveram a sua trajetória de ensino pautada em cartilhas. Eles tiveram acesso à educação linguística por esse modelo que propunha a memorização e a

reprodução de um código da língua. Os estudos em linguística ampliaram esse leque e compreenderam a língua como um sistema. Sendo assim, o fato de não encontrar no livro didático do filho um quadro de extensas conjugações verbais, um exercício extenso de classificação de orações subordinadas, ou uma lista de palavras para serem ditadas dá ao pai a impressão de que o material usado pelo professor não ensina língua, quando, na verdade, simplesmente não prioriza uma única parte da língua.

O livro pode estar a serviço de uma perspectiva reflexiva. Observemos o que diz o GLD (2016, p.27):

Refletindo certa tradição do ensino da gramática pedagógica, nesse caso, a tendência é, por exemplo, apresentar definições e classificações prontas para adjetivos, substantivos, sujeito, predicado. A avaliação realizada pelo PNLD 2016 levou em conta que tal ensino de conhecimentos gramaticais não deve conter erros ou reducionismos conceituais e que não deve ocupar um lugar de maior importância na proposta didática do que aquele reservado aos usos da língua, tal como definido pelos critérios da avaliação. (BRASIL, 2016, p. 27)

O que se observa nesse trecho é o documento reconhecendo o peso da tradição gramatical, ou seja, na ótica do documento é para o aluno saber das nomenclaturas gramaticais, entretanto essa abordagem não é para ocupar um lugar mais relevante daquele que se ocupa da língua em uso; inclusive, o documento estabelece que a língua em uso é um dos critérios de avaliação das coleções aprovadas.

A seguir será discutida a metodologia da pesquisa e quais foram os caminhos escolhidos para se avaliar os exercícios gramaticais dispostos no livro didático em análise.

3 METODOLOGIA

A metodologia em um trabalho científico diz respeito as opções do pesquisador para com o seu objeto de estudo. No caso dessa dissertação, trata-se de investigar o ensino de gramática normativa, a partir da análise dos exercícios do livro didático propondo alternativas que proporcionem ao aluno à reflexão.

Assim, quanto ao seu caráter experimental trata-se de uma pesquisa bibliográfica, dentro dos limites da linguística textual, por meio de autores interessados no ensino de gramática, nas concepções de linguagem e no livro didático. Procurou-se construir um embasamento teórico que possibilitasse a interpretação e análise das atividades gramaticais presentes no material didático. Para Fonseca (2002), qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, pois permite ao pesquisador conhecer o assunto já estudado. Já para Gil (2007), a pesquisa bibliográfica se propõe à análise de diversos posicionamentos sobre um problema.

Assim, a presente pesquisa tentará minimizar os efeitos de questões gramaticais descontextualizadas, por meio da reelaboração das atividades do livro didático e aplicação para os discentes esses novos exercícios em sala de aula. Trata-se também de uma pesquisa-ação por propor uma intervenção no material didático e no ensino de Língua Portuguesa.

Outro ponto importante é o fato desse trabalho tentar explicar a natureza dos exercícios gramaticais dentro do livro didático, averiguando qual é o grau de reflexão que essas lições passam para os alunos, e ainda se elas estão dispostas de uma forma contextualizada e desafiadora para estudantes.

Em seguida, quanto a sua abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois essa dissertação tem como foco principal investigar a qualidade dos exercícios gramaticais a fim de ter uma nova reelaboração dentro do livro didático por meio da presença de um docente reflexivo que pensa a língua a partir de seus usos. Assim, para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa quantitativa em relação a qualitativa se difere por ter um maior enfoque na interpretação do objeto, o que provavelmente subsidia essa investigação, procura interpretar os exercícios gramaticais no LD disponíveis para alunos e professores.

O trabalho, nesse sentido, tem um aspecto descritivo do livro didático para o seu aprimoramento, numa perspectiva de esboçar qual a concepção de linguagem dos idealizadores desse material, como pensam a língua e o que pensam a respeito do ensino de gramática.

A luz dessa possibilidade, essa pesquisa procurou analisar um livro do 5º ano, adotado como livro oficial de uma escola do interior de Goiás. Essa pesquisa parte das concepções de linguagem, da diferença entre gramática, da discussão do ensino da mesma, do livro didático, da abordagem da língua em funcionamento e da interação entre os sujeitos para propor a gramática reflexiva, como a possivelmente mais adequada. Parte ainda para o perfil do professor e do LD. E discute, se essas duas esferas são eventualmente reflexivas.

Essas concepções teóricas são as mesmas que nortearam a interpretação do LD, entretanto para se chegar a esse fim, foi levantada a voz dos documentos oficiais como o GLD (2016) e os Pcn's (1997), num confronto entre o que dizem os primeiros e o que se encontrou no livro didático.

Posteriormente, os aspectos metodológicos da pesquisa procuram analisar o livro didático, enquanto uma análise global (nessa abordagem, não estão descartadas o interesse e as motivações que incidem sobre a produção desse material) e mais detalhadamente, a sua parte gramatical, inferindo na reelaboração dos exercícios, para que eles sejam mais adequados.

Foram escolhidas 10 (dez) atividades, com ênfase nas classes gramaticais que compõem a matriz curricular do 5º ano, essas atividades ao serem analisadas, foram refeitas e aplicada aos alunos.

Para Gil (2007) a pesquisa quantitativa não enfatiza a objetividade na coleta dos dados, ao contrario o que ela pretende é realizar uma leitura subjetiva do caráter da experiência. Nesse contexto, a escolha dessas questões remete à interpretação dos fatos, o que significa dizer que elas foram selecionadas numa relação de intuição, o que não permite inferir que elas sejam ideais. Possivelmente, há outras a serem analisadas dentro do material didático.

Após serão explanadas as considerações finais sobre o que fora investigado e quais as contribuições dessa dissertação para a comunidade científica, para a formação de professores, acadêmicos dos cursos de letras e pedagogia que futuramente se interessem na investigação do material didático de língua portuguesa.

4 Análise do Livro Didático

A partir de agora, passaremos para a análise do livro didático, *Eu gosto Língua Portuguesa*, do 5º ano do Ensino Fundamental. O livro é adotado como suporte didático de uma escola no interior do estado de Goiás. A obra tem como autoras duas professoras, formadas em pedagogia.

Essa é uma informação importante, pois, muito provavelmente, parte da sociedade relacionam esses dois ramos do conhecimento das ciências humanas, como idênticos, quando não são, . Um estudioso da área de educação pode se aventurar a discutir questões de língua e elaborar material didático. Nesse prisma, ele ou elas podem até se subsidiar do arcabouço da linguística, em questões de textualidade e análise do discurso, entretanto, em algum momento de seu esforço, falta-lhes a bagagem que o profissional de Letras adquire em ambiente acadêmico. Essa ausência pode estar marcada numa alusão mais tradicional do livro didático.

Em um primeiro momento, será exposto e analisados aspectos gerais da obra para posteriormente , ser explanada a análise dos exercícios gramaticais e a partir dela , retomada algumas questões do Ensino de língua materna.

O material esta distribuído em 7 (sete) capítulos e hierarquizados da seguinte forma: apresentação de um gênero textual, apresentação de uma leitura, uma seção do livro intitulada *Um texto puxa outro*, uma parte de estudo gramatical, a qual , a obra chama de estudo da língua, um segundo texto que se ramifica com o primeiro, depois, novamente , uma outra sessão de estudo da língua, uma seção de produção de texto e a finalização do capítulo, com sugestões de leitura.

A estrutura da obra é basicamente essa ao longo dos capítulos. Os gêneros textuais que abrem os capítulos são dois do domínio narrativo (conto de amor e conto popular, capítulo 1 e 3); três do domínio jornalístico (entrevista, reportagem e artigo de opinião ,capítulos 2, 6 e 7) e dois do domínio científico (artigo de divulgação científica e resenha).

Em relação à prioridade por textos de âmbito jornalístico, essa predileção, não é aleatória. Para Perini (1999) os textos jornalísticos e técnicos mantem uma regularidade gramatical e estilística por quase todo país. Já Dionísio [et al] (2010) diz que é difícil eleger uma variedade padrão do português do Brasil, entretanto, ela afirma que no âmbito do estudo dos gêneros, os textos da mídia têm um local de destaque, o

que possivelmente justifica a opção da obra, por esse maior número de gêneros do referido domínio.

Nesse enfoque, o livro tem um grande apelo comercial, com muitas cores, textos e títulos, há diálogos pertinentes com a geografia e com outros campos do conhecimento como a arte, e a inferência a pintores, artistas e cinema, o que se caracteriza como um aspecto positivo da obra em questão.

Faraco (2008) afirma que as nossas melhores gramáticas estão em um meio termo entre propor exercícios puros da norma padrão e propor atividades que reiterem as descrições sistemáticas da norma culta. Muito provavelmente, o livro, em estudo, esteja nesse dilema. As questões estão articuladas a um texto. A obra parece partir de uma abordagem enunciativa e discursiva, o que pode ser visto, enquanto uma perspectiva reflexiva, mas, talvez o tratamento dado à gramática possa reduzir essa concepção.

Os aspectos gramaticais trabalhados no livro são no capítulo 1 a estruturação do parágrafo, e a classe de palavras substantivo. No posterior, continua-se a enfatizar o substantivo em uma de suas classificações, simples e compostos e no estudo de seu grau.. Além disso, tem-se uma parte de ortográfica com um questionamento Como se escreve? , e a ênfase na letra r e na letra m, precedido antes das letras p e b.

Na unidade 3, estuda-se o adjetivo (conceito) e o respectivo grau, além da abordagem ortográfica da letra s, seguida de vogal. E na unidade 4, o estudo da gramática se refere à classe de palavras dos advérbios, e suas locuções, acompanhado dos estudos ortográficos mal/ mau.

A abordagem do livro parte de uma reflexão interessante, como as palavras mau / mal, como há provavelmente para a criança muita dificuldade em distinguir e como se usa, no capítulo 3, o livro parte da perspectiva do adjetivo e no 4 para o advérbio, uma vez que a diferença entre as classes gramaticais é uma das formas de reconhecer o seu uso.

No capítulo 5, o enfoque dado é aos pronomes pessoais. Embora a obra não separe em unidades, em seu índice, a nomenclatura desses pronomes.

Há exercícios e conceituação das esferas: pronome pessoal do caso reto, oblíquo e de tratamento. Há um maior enfoque às questões de usos principalmente em relação aos retos e de tratamento. Nota-se que há uma perspectiva enunciativa e discursiva na obra, ao propor as definições de pronome do caso reto, Passos e Silva (2014) abordam a questão pronominal a partir de um contexto de uso e só assim passam

para sua definição numa visão diferente da proposta pela gramática tradicional. Após a essa situação mais completa, elas retomam o conceito a partir das pessoas do discurso e extrapolam essa noção ao sugerirem que o professor explique aos alunos que pessoa não se refere a um ser humano, mas objetos ou coisas em geral.

Posteriormente, o livro abrange o uso do porque e propõe reflexões (usos) que levem os alunos a levantar a hipótese de por qual a razão, ele optou por determinadas escolhas, o livro sugere a possibilidade do aluno inferir sobre os conceitos e coloca esses conceitos numa dinâmica social

Nos capítulos 6 e 7, a obra parte para o estudo dos verbos. Em um primeiro momento, retoma-se à concepção norteadora de verbo enquanto uma ação, um estado, ou um fenômeno da natureza, entretanto o material não pressupõe esses conceitos de uma forma dogmática, como quer o preciosismo da gramática tradicional. Há um roteiro de atividades, articulados com textos, que permitem ao aluno, deduzir, inferir e construir essa diferenciação. Nesse aspecto Perini (1999) aborda que o papel da escola é trabalhar os alicerces de uma nova gramática, subsidiada pela perspectiva da análise. O material de uso de professores e alunos, enquanto uma necessidade da própria escola pode lançar mão dessa realidade, ao propor nas atividades gramaticais, um amplo modelo de reflexão sobre os eventos linguísticos. Paralelamente o GLD (2016, p. 168-169) menciona que:

Os conhecimentos linguísticos são abordados no âmbito textual/discursivo na seção de leitura que estuda a linguagem do texto. Em outros termos, o tratamento pedagógico é reflexivo na discussão do funcionamento dos recursos linguísticos no texto/discurso e, em parte, no estudo da ortografia. Na seção específica de estudo da língua, no entanto, tende a um enfoque mais morfosintático dos conteúdos gramaticais. A variação linguística recebe pouco espaço na coleção.

O documento menciona que o livro da coleção, em análise, parte da relação texto e discurso, contudo a uma maior alusão a critérios morfológicos, e às questões de variação são pouco discutidas. Esse empenho da coleção em propor texto e discurso evidencia um caráter progressivo da obra, entretanto a disposição das classes gramaticais parece remeter a uma abordagem tradicional.

Essa tensão da obra provavelmente seja explicável, é possível trabalhar com a criança questões de relevância reflexiva. Assim, propor formas a leve pensar sobre o funcionamento da língua. Por outro lado, é para a escola sistematizar os conhecimentos, o que explica esse viés mais restrito das questões gramaticais, porque conforme já fora discutido, é para o aluno ter acesso à gramática normativa.

A obra, em destaque, possui uma grande quantidade de figuras, imagens e texto. O projeto gráfico, portanto, é muito bem pensado, possivelmente com a finalidade de encantar os olhos da criança que manuseia que nessa faixa etária é extremamente atraída pela perspectiva visual e pela força das cores.

Nesse contexto, o livro possui esse aspecto chamativo. Além das questões de fascínio proporcionado à criança, Coracine (1999) destaca que o LD povoa o imaginário do professor, então ele vai para as reuniões (usa-se o plural, mas normalmente é apenas uma) de escolha do livro com uma ideia pré-concebida de qual a obra é possivelmente a mais adequada.

Assim, a falta de tempo para verificar qual é a melhor coleção, muitas das vezes a impossibilidade de fazer uma avaliação diagnóstica com seus alunos para ver quais são as suas dificuldades reais, para assim, encontrar o livro que mais se adapte a suas condições de trabalho, faz com que ele opte pelo mais colorido, o que se vincula a maiores editoras ou o que se relaciona a autores consagrados.

Essa conjuntura da escolha do material didático coloca o professor num patamar de servidão ao material, conforme já mencionara Geraldi (2013). Escolhe-se pela maioria, por pressões editoriais, porque o município ou a escola já estão acostumados a adotar. Essa rapidez em adotar favorece um mercado editorial cada vez mais forte, que tenta a qualquer custo vencer licitações e diminui a voz e a altivez do docente em escolher com qual material quer trabalhar.

Nesse prisma, Geraldi (2013) expõe que o aumento do livro didático é uma das motivações para a não valorização salarial do docente, pois coube ao livro otimizar o tempo do mestre, ou seja, o professor não precisa mais gastar tanto tempo no preparo de suas aulas, o livro o faz. Logo, o tempo que seria pago no preparo das aulas, fora economizado pelos governantes. Nessa lógica, vale destacar que o LD limita a criatividade do professor em escolher os conteúdos, o material é um itinerário a ser seguido e chegar a seu fim é dar a sociedade uma resposta da eficiência de seu trabalho.

A educação, portanto, ou as práticas pedagógicas adquirem uma conotação quantitativa, quando o que se postula é quase que a obrigatoriedade de se cumprir o conteúdo proposto pelo glossário. Esse ambiente dificulta o espaço para a dúvida, a possibilidade de reflexão e retomada, tão salutar e pertinente ao ambiente escolar, pois é para se cumprir o LD do primeiro ao último capítulo.

A reflexão é pertinente, porque existe pressão em relação ao LD. De um modo geral, a sociedade (pais e demais familiares) tem conhecimento de que o material

é gratuito. E eles, provavelmente, ainda têm uma de que aprender é passar e acumular conteúdos. O docente pode se sentir acuado ou rotulado por não terminar o material, esse eventual realidade pode inferir na forma como o mestre organiza o seu conteúdo de ensino.

O livro didático, dessa maneira pode contribuir para o acúmulo de uma educação bancária, conforme Freire (1997). A atividade em sala de aula que é para ser um espaço amplo de descoberta e de se refazer. O conhecimento passa eventualmente para uma leitura de que aprender seja acumular, acumular é conseguir responder corretamente as questões do LD. Nesse processo tanto professor e aluno cumprem o seu papel, o primeiro porque fora capaz de fechar o conteúdo proposto pelo material, o segundo por memorizar um glossário de regras.

A proliferação do LD e suas exigências para que ele seja “ visto” pelo aluno em sua totalidade, evita, provavelmente uma maior reflexão por parte de docentes e discentes, a cerca da presença do texto em sala de aula, naturalmente tão precioso para as aulas de língua, conforme a visão de Geraldi (2011). Os gêneros melhores ou ideais são aqueles que o apêndice enumerou as aulas de gramática se á posicionamentos dos idealizadores das obras. O que muitas vezes diminui o tratamento dado à questões importantes como é o caso da obra em estudo , que segundo o GLD (2016) disponibiliza pouco espaço para a variação.

A seguir, passaremos para a análise de questões do livro, a partir dessas questões (que possivelmente, na visão desse trabalho) poderiam estar mais bem elaboradas, ou com questionamentos que uma outra finalidade, que não as inferidas por esse trabalho, entretanto antes de dar sequencia postula-se o que o GLD (2016,p.171) afirma sobre a coleção em estudo.

No tratamento dos conhecimentos linguísticos, a coleção toma como objeto de análise tanto o uso da língua em textos/discursos, quanto palavras ou frases descontextualizadas. A abordagem pedagógica se vale, assim, de procedimentos tanto reflexivos quanto transmissivos de língua.

Em outro momento, o GLD (2016) afirma que as questões de estudo são apresentadas por breves aspectos reflexivos, embora prevaleçam aspectos da gramática tradicional aspectos esses que apresentam uma certa desarticulação, uma possível descontextualização.

Assim, feita essa breve explanação, passaremos para a análise dos exercícios gramaticais, optou – se por um número de (10) porque acredita-se que eles

sejam suficientes para essa pesquisa, o que não inviabiliza o aumento dessa demanda, em outras coleções, em pesquisas futuras.

Exercício 1:

Substantivo comum e substantivo próprio

1 Observe estes substantivos:

Branca de Neve maçã bruxa Marina bilhete Brasil

Copie o quadro a seguir em seu caderno e escreva os substantivos listados na coluna correta.

SUBSTANTIVO COMUM	SUBSTANTIVO PRÓPRIO
maçã/bruxa/bilhete	Branca de Neve/Marina/Brasil

Substantivo comum é aquele que nomeia todos os seres de uma mesma espécie.

Substantivo próprio é aquele que nomeia um ser particular.

(Passos e Silva, 2014, p. 36).

Como já fora dito anteriormente, a abordagem das questões de textualidade e principalmente em relação ao gênero textual é melhor do que as do âmbito gramatical.

As palavras no quadro estão articuladas á textos de outras partes do livro. As palavras que são utilizadas para a construção do conceito se remete a outros fragmentos, o que aponta para uma perspectiva reflexiva. No entanto, não há np enunciado da questão, nenhuma marca de expressão que se refira ao motivo das escolhas desses substantivos. Possivelmente, as crianças cheguem a esse conhecimento compartilhado, todavia, a ausência dessa anáfora pode dar margem a uma discussão, relevante e pertinente para essa pesquisa, postulada a seguir.

Observe que há três verbos no comando do enunciado (observe, copie e escreva), esses sintagmas estão colocados no modo imperativo, que prescreve o que deve ser seguido, e não o que, de fato é seguido. A esse respeito, Geraldi (2013) ao estudar a obra de Pêcheux e esboçar a relação entre professor e aluno e, sala de aula, abrange que o professor sabe a posição que ocupa e sabe para quem fala, o jogo de

imagens dos interlocutores condicionam respostas, a fuga desse protocolo acarreta no novo, no inesperado, na atividade perigosa de se fazer pensar.

Na perspectiva do livro didático. Esse jogo de imagens se mantém. O LD parte de um exercício tradicional de listagem, de identificação, de cópia no caderno, por talvez imaginar que elaborar algo diferente do proposto fuja da alçada do professor. Assim o material didático educa o professor a como proceder e o aluno a que responder.

Exercício 2:

3 Observe os substantivos da lista a seguir. Copie-os em seu caderno, separando-os em duas colunas: uma para os substantivos concretos e outra para os substantivos abstratos. Professor, muitas vezes os alunos tendem a classificar como substantivo abstrato os seres imaginários. Se isso ocorrer, retome o conceito.

bruxa	fantasma	risada
cadeira	beleza	calma
criança	super-herói	nuvem
amizade	prazer	sol
		briga

SUBSTANTIVOS CONCRETOS	SUBSTANTIVOS ABSTRATOS
bruxa, fantasma, cadeira, criança, super-herói, nuvem, sol	risada, beleza, calma, amizade, prazer, briga

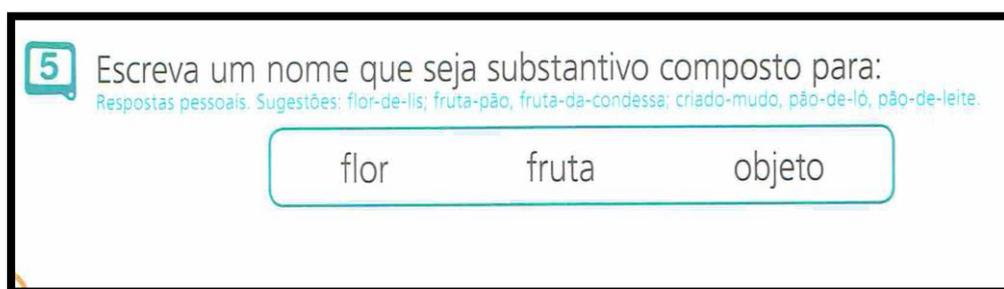
(Passos e Silva, 2014, p. 36).

Essa atividade, talvez seja a mais desarticulada, em relação á questão dos substantivos. Não há uma finalidade explícita e nem um propósito reflexivo do uso dessa classe de palavras. Ao contrário, os anteriores remetem a uma abordagem gramatical mais reflexiva ao propor ditados populares como gênero textual para a primeira questão e explicar sobre as características que permeiam os substantivos abstratos (sentimento, sensação e qualidade).

Assim, esse exercício poderia ser melhor, caso não se restringisse a uma abordagem classificatória e dicotômica. O material, em estudo, parece estar preocupado em dar à gramática um caráter classificatório e dar ao gênero uma noção mais reflexiva. A atividade classificatória da forma como está colocada, eventualmente desconsidere fatores sintáticos, aspectos relevantes para as questões morfológicas.

O estudo da gramática enfatizado apenas em questões gramaticais impossibilita ao estudante, de qualquer nível de ensino da escola brasileira, a possibilidade de combinar palavras para elaborar, refazer e reconstruir significado. Em Antunes (2009), temos a afirmação de que as aulas de língua são descontextualizadas, do mesmo modo, para Bortoni-Ricardo (2005), a escola ensina e promove a capacidade dos alunos, em dizer a mesma coisa, de varias formas diferentes. Os pensamentos das autoras se articulam em relação à atividade em foco, pois abandonar a sintaxe é restringir o léxico e as formas de construir enunciados para se construir efeitos de sentido.

Exercício 3:



5 Escreva um nome que seja substantivo composto para:
Respostas pessoais. Sugestões: flor-de-lis; fruta-pão, fruta-da-condessa; criado-mudo, pão-de-ló, pão-de-leite.

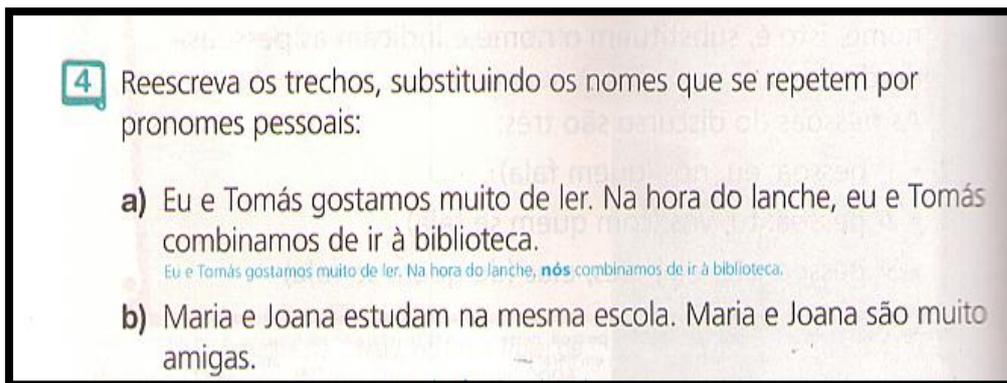
flor fruta objeto

(Passos e Silva, 2014, p. 54).

Do ponto de vista do conhecimento compartilhado e da possibilidade do estudante buscar no extra texto a combinação para os substantivos compostos essa atividade tem uma função, embora nem tanto reflexiva. É uma tarefa que mensura o conhecimento de mundo dos alunos e, para isso, não se restringe à questões linguística apenas.

Nesse âmbito, o problema está na desarticulação, são palavras isoladas desprovidas de uma finalidade comunicativa que extrapole o escreva, transcreva, copie ou faça como o modelo.

A lição espera que o estudante seja capaz de elaborar esse conhecimento, por meio do que ele já conhece. Há falha que pode ser averiguada é o fato da tarefa solicitar palavras soltas, sem se remeter a um contexto, não há uma abordagem mais complexa de ensino de gramática e, por conseguinte, de língua.

Exercício 4:

4 Reescreva os trechos, substituindo os nomes que se repetem por pronomes pessoais:

a) Eu e Tomás gostamos muito de ler. Na hora do lanche, eu e Tomás combinamos de ir à biblioteca.
Eu e Tomás gostamos muito de ler. Na hora do lanche, **nós** combinamos de ir à biblioteca.

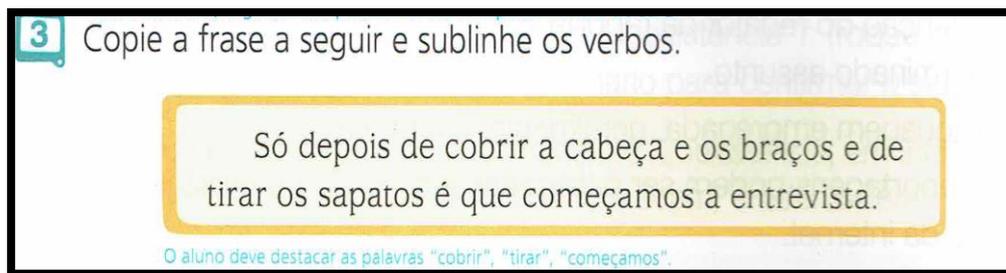
b) Maria e Joana estudam na mesma escola. Maria e Joana são muito amigas.

(Passos e Silva, 2014, p. 120).

Essa atividade, embora seja uma atividade de transcrição. Ela apresenta um pouco mais de contexto. As frases são curtas, mas há uma sequência de fatos, um local onde as ações acontecem. Os exemplos citados remetem a um parâmetro gramatical, já comum nas formas de ensinar língua no cotidiano das escolas brasileiras.

O ato de transcrever é válido, para a criança memorizar, nesse caso, para entender o uso dos pronomes e sua posição dentro da sintaxe da língua. Talvez, fosse salutar para essa questão um box explicativo mencionando que o uso dos pronomes está vinculado ao uso da norma culta. É plausível que o livro didático trouxesse uma nota, uma referência, com a finalidade de explicar que as variedades coloquiais da colocação pronominal são para ser respeitadas e que existem situações em que esse uso é mais ou menos formal.

Para Faraco (2008), o ensino de língua tem uma pedagogia da variação. Para ele, essa possibilidade proporcionaria uma maior compreensão das questões normativas. Os estudantes entenderiam o porquê do uso e a partir dessa nova realidade, diminuiria o preconceito em nossa sociedade sobre o falar certo ou errado.

Exercício 5:

3 Copie a frase a seguir e sublinhe os verbos.

Só depois de cobrir a cabeça e os braços e de tirar os sapatos é que começamos a entrevista.

O aluno deve destacar as palavras "cobrir", "tirar", "começamos".

(Passos e Silva, 2014, p. 144).

Esse exercício, embora esteja articulado com o gênero reportagem presente em Passos e Silva (2014, p.132), não retoma o gênero proposto, e nem faz referência ao título da reportagem. E ainda faltam elementos dêiticos importantes, como o aqui (provavelmente o estado de São Paulo) e o agora (22 de dezembro de 2001), data em que o veículo entrevistou algumas crianças que seguem religiões diferentes do cristianismo e lhes perguntou sobre o Natal. Nesse aspecto, o exercício se prende à ação de copiar e sublinhar os verbos. Não há nenhuma menção a cerca do trecho se referir a uma reportagem e publicada no suplemento folhinha, do jornal Folha de São Paulo.

Dessa forma, o aluno que faltar a uma aula anterior e possivelmente tiver que resolver esse exercício, pode sentir dificuldade, porque o LD, em estudo, não propôs nesse exercício um sistema de referência que permitisse a retomada do texto a qual esse fragmento se refere. Nesse prisma, para Geraldi (2015), o texto é para ser o elemento central da atividade linguística. Nesse exemplo, isso não ocorre porque a finalidade da atividade é encontrar verbos e não trabalhar a potencialidade desses verbos, como indagar a criança sobre o porquê da repórter mirim ter de cobrir a cabeça, os braços e ter que retirar os sapatos. Essa análise evidencia que os autores deste material poderiam modificar o enfoque, entretanto, elas preferiram uma abordagem pautada no código, na identificação, sem se remeter ao elemento crucial da atividade linguística: o sujeito.

Exercício 6:

5 Localize os verbos nas frases a seguir.

- Arthur fez um livro de mantras e desenhou uma imagem de Buda.
- Os seguidores do islamismo não comemoram o dia 25 de dezembro.
- O calendário dos judeus é lunar.
- Os muçumanos acreditam que com o jejum a alma se purifica.
- No Natal a igreja estava repleta de fiéis.
- Estes são alguns elementos típicos da festa.
- A menina fica tranquila quando sua mãe canta o mantra.

- Agora, copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com os verbos que você encontrou.

VERBOS QUE INDICAM AÇÃO	VERBOS QUE INDICAM ESTADO
Fez, desenhou, comemoram, acreditam, purifica, canta.	É, estava, são, fica.

(Passos e Silva, 2014, p. 145).

Em um primeiro momento, destaca-se que essa atividade, além das questões gramaticais, remete a um quadro cultural sobre os tipos de crença presentes no mundo ocidental e oriental. Assim, os exemplos acima seriam mais relevantes, caso houvesse uma abordagem mais completa às religiões não cristãs, do que simplesmente a ação de localizar os verbos.

O exercício em estudo segue a mesma linha do exercício anterior. É solicitado ao aluno que localize os verbos nas frases para que os classifiquem em verbos de ação ou verbos de estado. Os exemplos de *a* à *g* tem uma certa articulação com o gênero reportagem, já explicitado, contudo, são atividades que remontam a uma estrutura de identificação dos verbos. É um exercício proposto dentro dos limites do estudo da morfologia. Tem o seu valor e tem a sua função, mesmo que para essa análise a quantidade de oito frases são considerada repetitiva. O estudante, provavelmente, conseguirá encontrar os verbos, conforme demanda o exercício, entretanto ele deixa a desejar por não trabalhar com a carga semântica dos verbos com o sentido, o seu significado, com aquilo que eles expressam dentro das sentenças.

Outro ponto importante a ser destacado é a ausência de elementos sintáticos para um tema central do estudo gramatical como os verbos. É possível que o estudo dos verbos estejam articulados à questão da existência de sujeitos, ou de predicativos. Por exemplo, a letra *a* em que o enunciado diz que “Arthur fez um livro de mantras e desenhou uma imagem de Buda”.

Outro exemplo importante é que pode ser proposta a relação entre o estudo dos verbos e a marcação de plural ou singular, como o exemplo da letra *b* em que se admitem concordância dupla, pois “*os seguidores não comemoram o dia 25 dezembro*” ou “*o islâmico não comemora o dia 25 de dezembro*”. Ainda pode ser abordado questões pertinentes como a posição da ordem direta em português, e se essa característica se mantem. No caso da letra *e* “*No Natal a igreja estava repleta de fiéis*”. O sujeito está deslocado, a ordem direta (sujeito, verbo e complemento) não prevalece. Assim, como o livro didático já tratou da questão dos advérbios, era plausível que essas duas classes de palavras estivessem articuladas dentro dos exercícios.

Portanto, mesmo que o tratamento dado ao gênero textual tenha uma abordagem mais reflexiva, as questões inerentes ao estudo da língua parecem estar dispostas de uma forma fragmentada. A não opção das autoras a enfatizar questões sintáticas talvez comprove a constatação dessa análise.

O livro tem por característica uma forma de exercícios que permitem ao aluno reconhecer as classes gramaticais que estuda. Dessa maneira, essa metodologia não abrange questões de maior relevância gramatical, pois a posição de um sintagma em um enunciado pode modificar a classificação morfológica. Logo, uma palavra que é um substantivo em uma sentença pode ser um adjetivo em outra, ou até mesmo verbos, podem ser substantivados.

Exercício 7:

6 Encontre os verbos nestas frases:

a) Ontem à tarde ventou, relampejou e choveu.

b) Anoiteceu e, durante a noite, nevou.

c) Hoje o dia amanheceu muito frio.

Os verbos são: ventou, relampejou, choveu, anoiteceu, nevou, amanheceu.

• Na sua opinião, os verbos que você encontrou nessas frases indicam ação ou estado? Converse com seus colegas e veja a opinião deles.

(Passos e Silva, 2014, p. 145).

E provável que os alunos cheguem a conclusão de que esses verbos , segundo a gramatical tradicional , não expressem nem ação , nem um estado, mas essa dedução, se não equivocada, apresenta algumas inconsistências.

Nessa lógica, a definição da obra talvez não esteja clara para uma criança. Assim, outro ponto importante em relação a esses verbos é o fato deles ocorrerem sem a interferência de um ser, não há, portanto, o agente de nevou, trovejou ou choveu. Na natureza esses fatos simplesmente acontecem, por essa razão estão definidos como verbo de fenômenos da natureza. E o mais importante, que o livro não salientou, por não existir o agente que executa a ação, eles são classificados como oração sem sujeito.

Exercício 8:

1 Observe as frases a seguir e responda oralmente às questões:

Os alunos **apresentaram** o trabalho na última sexta-feira.

a) Em que tempo verbal está conjugado o verbo destacado acima?
Preterito

Os alunos **apresentarão** o trabalho na sexta-feira que vem.

b) Em que tempo verbal está conjugado o verbo destacado na frase acima?
Futuro

c) Agora compare as duas formas:

Eles **apresentaram**. Eles **apresentarão**.

• Qual é a diferença gráfica entre elas?
Apresentaram termina com AM; apresentarão termina com AO.

d) Leia as duas formas em voz alta. Você percebeu alguma diferença entre elas?
Resposta pessoal. Professor, é importante acompanhar a leitura com os alunos para evidenciar a diferença na sílaba tônica da palavra.

(Passos e Silva, 2014, p. 146).

Como exposto no GLD (2016), a coleção em estudo oferece pouca ênfase para as variantes orais da língua. Não se observou durante essa análise um estudo que abordasse outra variação além da formal. A esse respeito, Antunes (2007/2009), enfatiza que as tiras envolvendo o personagem Chico Bento é para estigmatizar a variedade rural do povo brasileiro. É um compromisso da escola as práticas de letramento. Os pais e demais responsáveis levam as crianças para que elas aprendam a norma culta por meio da escola.

No caso desse exercício, percebe-se que essa atividade é oral, mas não se trata de uma prática oral que valorize a variedade linguística. Trata-se de uma questão que ensina aos alunos o uso do verbo para privilegiar a norma culta. Dessa forma, mesmo que ele não diferenciasse a desinência da terceira pessoa do plural, do pretérito perfeito e do futuro do presente, eles são capazes de inferir entre o futuro e o passado por meio de outros elementos como “Na última sexta-feira / na sexta-feira que vem”.

Outro ponto é o fato de que se há um verbo conjugado em uma das pessoas do discurso, há um sujeito que pratica as ações, um sujeito que enuncia, que, portanto tem voz. Na visão de Antunes (2005), a atividade linguística em sala de aula é pautada pelo descontexto, pela ausência de fatos concretos ou simulados que permitem um alcance maior e extrapole os elementos da decodificação.

Observe que o exercício proposto é decodificado. Faltam elementos dêiticos para dar completude ao enunciado (aqui e agora). Não se sabe qual é o trabalho que foi apresentado e nem o que será apresentado. Não se sabe a natureza do trabalho, a disciplina e nem quem o pediu e para que pedisse e qual o interesse ou a intenção dessa atividade que era para ser contextualizada, no entanto, parte para o descontexto.

Finalmente, essa articulação descontextualizada tem o seu ápice quando as autoras sugerem que a diferença entre a terceira pessoa dos referidos tempos verbais é a grafia das palavras e não o seu contexto amplo de anunciação, constatado na atividade 1 letra c.

Exercício 9:

2 Copie as frases no caderno, substituindo o símbolo \blacklozenge pelo verbo entre parênteses. Observe o tempo verbal pedido e fique atento à grafia final dos verbos.

a) Minhas amigas \blacklozenge muito bem na apresentação de ontem.
(dançar – pretérito)
Minhas amigas dançaram muito bem na apresentação de ontem.

b) Todos \blacklozenge muito a apresentação.
(aplaudir – pretérito)
Todos aplaudiram muito a apresentação.

c) Na próxima semana, as meninas \blacklozenge o espetáculo novamente.
(apresentar – futuro)
Na próxima semana, as meninas apresentarão o espetáculo novamente.

(Passos e Silva, 2014, p. 146)

Esse exercício segue a perspectiva de quase todos os outros analisados. Outra vez o material em estudo parte do princípio de copiar e preencher lacunas. Além disso, o enunciado ainda demanda que os alunos prestem atenção à grafia final dos verbos. Como se a diferença entre o pretérito perfeito e o futuro do presente no modo indicativo fosse apenas a desinência da terceira pessoa do plural.

A lição não pressupõe que há outros elementos para a compreensão do tempo a se utilizar, no exposto *a* há uma materialidade explícita que *minhas amigas dançaram muito bem na apresentação de ontem*, falta, no entanto, um advérbio de lugar e a informação de quem são as amigas, embora até certo ponto, haja uma contextualização com o exercício anterior, as frases são possivelmente vazias porque não há nelas uma projeção de gramática do texto.

Em *b* a sentença é mínima, há um pronome quantitativo na função de sujeito, mas não há menção de quem é esse todo, não há um contexto que sinaliza a quantidade, não se diz de quem é a apresentação, não há um advérbio de tempo que marca a relação entre o passado e o futuro e nem nenhum advérbio de lugar para situar o estudante sobre o uso do verbo no pretérito perfeito.

Assim, como o exercício não marca o dêitico espaço e tempo, embora seja mais plausível o pretérito perfeito, caso o aluno optasse pela forma no futuro, ele não poderia ser considerado errado, pois faltam os referidos elementos no material didático. Dessa maneira, todos aplaudiram muito a apresentação, mas todos irão aplaudir muito a apresentação. Logo, todos aplaudirão muito a apresentação, o que são possibilidades de respostas para essa sentença.

Em *c* há uma locução adverbial que encaminha o verbo para o futuro e uma colocação sobre o ato de se apresentar o espetáculo novamente, logo o estudante tem informações suficientes para diferenciar passado e futuro e assim optar pelo segundo.

Exercício 10:

Complete as frases da página a seguir substituindo o símbolo ◆ pela forma verbal correta.

a) Na hora do recreio nós ◆ o lanche. (repartir, presente) *repartimos*

b) Nas férias eu ◆ com minha família. (viajar, futuro) *viarei*

c) Minha professora ◆ a lição. (explicar, pretérito perfeito) *explicou*

d) Ele ◆ com carrinho quando era pequeno. (brincar, pretérito imperfeito) *brincava*

e) Eu e meus amigos ◆ pelo parque. (correr, pretérito imperfeito) *corriamos*

(Passos e Silva, 2014, 168)

O exercício em estudo segue a mesma linha dos anteriores, pautado pela lógica de transcrever, copiar ou preencher lacunas. Nesse sentido, Marcuschi apud Bezerra (2003), afirma que os questionamentos do livro didático referem-se a uma situação que não contribui para o raciocínio crítico do aluno. Ele enfatiza que o cidadão usa a língua não só como exercício metodológico das cordas vocais, mas como uma forma de se entender e de compreender o que os outros pensam.

Os exercícios gramaticais estudados parecem reproduzir uma metodologia prescritiva do uso da gramática. Prescrição mascarada pelo uso dos gêneros e que no fundo retomam uma concepção da gramática que deve ser e não a gramática em uso dentro de um contexto maior que abrange a sua funcionalidade, embora haja um aspecto reflexivo a cerca do estudo do texto que não fora o objetivo principal dessa análise.

O último exercício, portanto, faz parte do uso das pessoas do discurso, focada na primeira do singular e plural, na terceira do singular. Essa é uma abordagem adequada, porque os falantes de português no Brasil, na oralidade ou escrita, usam essas formas, entretanto, há um longo quadro de conjugações verbais. Os alunos precisam

saber as conjunções verbais, no entanto, o que se questiona é a metodologia como essas estão dispostas no material didático.

Passaremos agora, para o produto dessa pesquisa, a reelaboração dos exercícios gramaticais descontextualizados dentro do material didático.

5 REELABORAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO

Nesse capítulo, passaremos para a reelaboração dos exercícios gramaticais, descontextualizados a uma concepção de linguagem interacionista e a uma perspectiva que contemple à gramática reflexiva, a língua em funcionamento e em uso.

Assim, os exercícios referidos não procuram substituir os LD, ao contrário, o que se quer é o aprimoramento deles, numa projeção de melhoria do ensino da gramática e do material didático manuseado por professores e alunos.

Nessa ênfase, os exercícios de 1 a 10 teriam uma melhor eficácia se fossem elaborados da seguinte forma:

1) Leia o pequeno texto a seguir, observando as palavras em destaque:

Marina gosta muito de participar de peças teatrais na escola. No ano passado, quando cursava o quarto ano, ela fez o papel de **bruxa** na peça *Branca de Neve e os sete anões*. Esse ano, a escola enviou um **bilhete** a seus pais convidando a menina para o papel principal. Ela ficou com medo de comer a **maça** envenenada, mas sua mãe explicou que a peça era somente um conto de fadas. **Marina** quer seguir carreira artística e percorrer todo o **Brasil**.

- a) O que as palavras Branca de Neve, Brasil e Marina têm em comum?
- b) O que elas nomeiam?
- c) As palavras bruxa, bilhete e maçã nomeiam seres em específico ou são seres generalizados?
- d) Em sua opinião, porque Marina sentiu medo de comer a maçã? E você, teria o mesmo receio?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Como o exercício do livro parte de uma perspectiva desarticulada da questão textual, tentou-se dar ao conteúdo dos substantivos um olhar reflexivo. O refazer parte do texto, por acreditamos que esse é o elemento central das atividades com a língua.

Espera-se que o aluno em “a” e/ “b” seja capaz de associar que as palavras em destaque, nomeiem seres particulares, e por essa razão, são substantivos próprios.

Em “c”, espera-se que o aluno associe as palavras destacadas a substantivos comuns. Assim, por meio do texto e do uso, das classes de palavras, o estudante pode se interessar pelas aulas de língua, desde que ele compreenda a funcionalidade dos aspectos gramaticais.

O professor, durante a resolução deste exercício, pode salientar alguns pontos importantes, como o fato de Marina ocupar a posição de sujeito, bem como que o pronome “ela” retoma a “Marina”, podendo trabalhar aspectos de retomada pronominal e substituição, elementos fundamentais para a produção textual.

Durante essa atividade, foi retomada a questão do uso do verbo, em sala de aula. O professor solicitou aos alunos que recontassem a atividade, de modo oral, para que fossem introduzidos os conteúdos gramaticais.

Embora o foco da atividade estivesse relacionado ao substantivo e a suas classificações, houve uma leitura do fragmento no sentido de observar questões de coesão, como já sugerido, como uma maneira de propiciar aos alunos a capacidade de substituir termos, retomar questões anafóricas e catafóricas.

Essas relações de coesão e gramática são pertinentes, entretanto foi oferecido aos alunos a voz para que comentassem sobre a atitude da protagonista em sentir medo de se alimentar da “maça envenenada”. Muitas vezes a escola não oportuniza ao estudante o dizer. Os ouvidos e a percepção do docente se fecham em um pragmatismo de conteúdos e metas a serem alcançadas ou à voz quase sempre onipotente do livro didático que, por muitas vezes, dificultam o amplo debate em sala de aula, por não trazer em seu roteiro, uma pergunta possivelmente imprevisível.

2) Toda criança é

Toda criança é um super-herói
 Toda criança vive nas nuvens
 Tem dentro de si uma fada e uma bruxa
 Às vezes briga
 Mas tem a beleza de não guardar rancor
 Vive dando risada
 Tem medo de fantasma
 Faz da vida uma brincadeira
 Correndo em volta da cadeira
 E tem prazer em ter amizade
 Fica nervoso ao perder um gol
 Mas tem a calma para bater o pênalti
 Ser criança é ter um sol dentro de si
 E nunca deixar de brilhar
 (Divino André Fonseca, *toda criança é*)

❖ Observe esses versos do poema e responda:

“Toda criança vive nas nuvens
 Tem dentro de si uma fada e uma bruxa
 Às vezes briga
 Mas tem a beleza de não guardar rancor”

❖ Quais dessas palavras expressam:

- Sentimento
- Sensação

❖ Segundo esse trecho, qual é a maior virtude de uma criança?

❖ Explique o que você entendeu do verso: “[toda criança] tem dentro de si uma fada e uma bruxa”.

❖ Como se classificam os substantivos fada e bruxa? Como você chegou nessa conclusão?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Nessa questão, procura-se explorar a relação entre a linguagem poética e a gramática. O exercício continua com a abordagem relacionada aos substantivos. No primeiro momento, espera-se que o aluno infira que os substantivos em destaque podem ser abstratos ou concretos e que seus usos, nesse gênero textual, são importantes para a produção de determinados efeitos de sentido.

Há uma questão de interpretação textual, quando se questiona, segundo o texto, qual é a maior virtude de uma criança. E, em seguida, mais uma vez a

oportunidade do aluno expressar o significado do verso *toda criança tem dentro de si uma fada e uma bruxa*.

Depois, os estudantes podem tentar concluir porque os substantivos em destaque são concretos. Como atividade suplementar, o professor pode introduzir questões de metáforas e trabalhar a linguagem do gênero poético.

Durante a aula, a noção de figura de linguagem, foi introduzida pelo professor como foi sugerido, porque é próprio da linguagem poética expandir o universo do significado.

Nesse caso, foi colocado para os alunos a força do sentido poético para a formação dos homens, e que todos de forma, indistinta, tem direito ao seu acesso, conforme Cândido (1972) e (2011). Foi explanado pelo professor, o quanto a literatura é capaz de modificar as ações sociais, mesmo que essa não seja a sua função primária. Além disso, foram debatidas questões importantes como a possibilidade que o discurso literário oferece de modificar o sentido das palavras.

Nessa ênfase, foram trabalhadas questões como metáfora, comparação, metonímia, hipérbole, conotação e denotação, no entanto, sem ater as nomenclaturas, não que elas não sejam importantes, mas essa abordagem pensa a língua em uso, e por entender que esses nomes são complexos para a faixa etária que manuseia o livro, optou-se em omiti-los.

3) Leia o pequeno texto e responda as questões propostas:

Carlos é uma criança de aproximadamente 3 anos. Sua paixão é colecionar vacas e cavalos de brinquedo. Ele ganhou de seu pai um pequeno cavalo amarelo e com a crina roxa. Sua mãe sugeriu que colocasse o nome do animal de flor-de-lis. Carlos tem muito estima por esse brinquedo. “No ultimo final de semana, enquanto comia pão de queijo na casa da avó, esqueceu Flor-de-Lis no criado mudo”.

- a) Por que a mãe de Carlos sugeriu chamar o cavalo de flor-de-lis?
- b) O que Carlos comeu na casa da vovó? Esse substantivo é formado por uma ou mais palavras? Como se classifica esse substantivo?
- c) Agora observe:
 - A mãe de Carlos é tão bonita quanto uma flor-de-lis.
 - A Flor-de-Lis é amiga de Carlos. Pela leitura das duas frases, quais palavras estão implícitas em cada uma das sentenças?
 - Como se classifica o substantivo flor-de-lis em cada uma das sentenças? Como você chegou a essa conclusão?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

A leitura que essa dissertação tem dos exercícios gramaticais é aquela subsidiada pelo texto. Assim, tentou-se dar a cada uma das reelaborações esse enfoque, sempre propondo ao estudo gramatical um olhar que contemple o ensino de língua. Acredita-se que essas atividades possam ser prazerosas, que é possível fazer com que os estudantes sintam prazer em frequentar as aulas de português.

Em “a”, tem-se a oportunidade do estudante inferir porquê a mãe da criança associou o nome do cavalo à planta. Depois uma questão gramatical que faça o estudante perceber que pão de queijo trata-se de um substantivo composto.

Em “c”, o aluno poderá ativar um sistema de inferência de modo a intuir que no primeiro exemplo trata-se da planta e no segundo, do nome do animal.

Ademais, há uma retomada do conceito de substantivo, espera-se que o aluno se atente ao fato de que uma mesma palavra, pode ter diferentes significados e classificação, de acordo com o contexto em que está utilizada.

Durante a aula essa questão permitiu um debate com os alunos. Nessa discussão, foi colocado que, às vezes, em um texto, o autor deixa alguns termos em elipse. Essa omissão é intencional, como a que ocorre no fragmento *esqueceu Flor-de-Lis no criado-mudo*.

É possível que os alunos associem o substantivo flor-de-lis ao termo brinquedo, a palavra animal, e ainda a palavra égua, caso Carlos associado o brinquedo ao substantivo feminino.

Assim, essa gama polissêmica de termo foi oferecida ao aluno, como uma forma de se trabalhar o substantivo e suas sinonímias.

4) A professora Simone está trabalhando em substituição por meio do uso dos pronomes pessoais. Então ela lançou o seguinte desafio para a turma do 5º ano, unir duas frases isoladas, substituindo os nomes que se repetem por pronomes pessoais. Ajude a professora Simone a organizar as sentenças. Para isso, faça as adaptações necessárias.

◦ Eu e Tomás gostamos muito de ler. Na hora do lanche, eu e Tomás combinamos de ir à biblioteca.

◦ Maria e Joana estudam na mesma escola. Maria e Joana são muito amigas.

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Nesse exercício foi simulada uma situação possível e concreta. Das questões analisadas e refeitas até o momento, foi a que aparentemente, mais desarticulada, assim,

procurou se atribuir às frases isoladas uma vertente de sentido ao propor que os alunos, ao articularem as duas sentenças, produzam um texto.

Nesse momento, trabalhamos de modo introdutório questões de coesão e progressão textual ao propor que eles evitem a repetição desnecessária (ela pode ser um recurso), conforme Antunes (2005), e, além disso, trabalhar com a substituição dos termos.

Do ponto de vista didático, essa questão foi importante, porque colocou em discussão uma das maiores carências da escola brasileira em relação ao ensino de língua: a produção escrita.

Nesse aspecto, durante a aula o professor utilizou do exercício gramatical para desfazer o mito da repetição. É comum encontrarmos na sociedade pessoas que afirmam que não se pode repetir um termo ou que a repetição de palavras deve ser evitada em um texto.

Esse posicionamento gerou muita dúvida aos estudantes, porque eles afirmaram que foram orientados, por outros professores, a não repetir, porém, foram colocados no quadro alguns exemplos em que a repetição tinha finalidade de dar ênfase a uma ideia, portanto não seria erro, mas sim, recurso.

5) Observe o trecho a seguir, extraído da página 134, da reportagem do *candomblé* ao budismo, em crianças falam como é o natal em diferentes religiões. Caso sinta necessidade, retome a leitura para responder o que se pede.

“Só depois de cobrir a cabeça e os braços e de tirar os sapatos é que começamos a entrevista”.

a) Pela leitura do fragmento, quem você imagina que é o entrevistado? Uma menina ou um menino. Quais as ações verbais permite essa resposta?

b) Pelo texto que foi estudado e pela leitura do fragmento, você saberia dizer qual a religião da entrevistada?

c) Uma das características dos verbos é expressar ação. Observe essas ações do fragmento:

- Cobrindo a cabeça e os braços.
- Tirar os sapatos
- Começamos a entrevista.

Essas ações revelam que a repórter da folhinha teve de se adaptar a uma realidade a qual não estava acostumada. Em sua opinião, por que ela teve de agir dessa forma?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Nesse exercício, as questões gramaticais se articulam ao conhecimento de mundo, espera-se que os alunos retomem ao texto e descubram qual a religião da entrevistada e o porquê dessas ações e, sobretudo, a diferença entre os mundos oriental e ocidental, sua relação com o outro e a sua vida em sociedade.

O professor teve oportunidade de auxiliá-los no sentido de mediar o exercício para que eles construíssem as referências necessárias, para descobrirem a religião da entrevistada e as diferenças culturais entre as crenças religiosas entre o ocidente e o oriente.

Como essa temática foi discutida na sala de aula, oportunizou-se do momento para discutir a questão da tolerância religiosa, do respeito ao outro, e do direito que qualquer indivíduo ter liberdade de culto.

6) Localize os verbos nas frases para responder as questões propostas:

- a) Arthur fez um livro de mantras e desenhou uma imagem de Buda.
- b) Os seguidores do islamismo não comemoram o dia 25 de dezembro.
- c) O calendário dos judeus é lunar.
- d) Os Mulçumanos acreditam que com jejum a alma se purifica.
- e) No natal a igreja estava repleta de fiéis.
- f) Estes são alguns elementos típicos da festa.
- g) A menina fica tranquila quando sua mãe canta o mantra.

◦ Qual das sentenças possui mais de uma informação? Como você chegou a essa conclusão?

◦ Quem são as pessoas que praticam as ações dessas sentenças?

◦ Agora observe esses enunciados:

I. Arthur fez um livro de mantras e desenhou uma imagem de Buda.

II. Arthur fará um livro de mantras ou desenhará uma imagem de Buda.

Qual a diferença de sentido estabelecida pelas partículas e/ou em cada um dos enunciados?

◦ Agora observe as seguintes possibilidades de enunciados;

I. A menina fica tranquila quando sua mãe canta o mantra.

II. A menina tranquiliza-se quando sua mãe canta o mantra.

O que podemos perceber em relação à natureza das indicações verbais pelas marcações “fica tranquila e tranquiliza-se”?

(Exercícios elaborados pelo pesquisador)

A elaboração desse exercício permitiu discutir alguns pontos da gramática. O primeiro diz respeito à sintaxe. Logo, mesmo que o exercício não tocasse em questões de nomenclatura, são trabalhadas algumas noções que possibilitem ao aluno refletir sobre os termos gramaticais sem que isso seja representado para ele de forma rígida e inflexível. Foi isso que tentou-se explicar durante a resolução dessa atividade com os alunos.

Na primeira pergunta o questionamento enfatiza a noção de coordenação e subordinação ao sugerir que os alunos descubram quais sentenças tem mais de uma informação, ou seja, de um verbo. Posteriormente, é oferecido o estudo dos sujeitos quando se questiona quem são as pessoas “gramaticais” que praticam as ações das referidas frases.

Entretanto, uma das sentenças chamou muita atenção durante a aula, muitos alunos associaram o advérbio de tempo *no natal* como o sujeito, isso ocorreu, provavelmente, porque eles tiveram dificuldade de relacionar o advérbio com a posição do sujeito, porque estão acostumados à ordem direta e a referida sentença não obedece a esse paradigma.

A alternância dos enunciados, em seus pares, proporcionou ao estudante inferir sobre a modificação de sentido ocasionada por uma mudança de atitude do sujeito Arthur, que pode tanto fazer um livro de mantras e desenhar uma imagem de Buda, quanto fazer uma coisa e outra. Na mesma ótica, a mudança do verbo de estado para a ação acontece quando se modifica a construção “*fica tranquila* por *tranquiliza-se*”.

A escola oferece o ensino de gramática, entretanto, isso é para ser feito de um modo que privilegie a construção de sentido, o que está em jogo não é o que se diz, e sim, o como se diz e quais são as estratégias do dizer. Para Geraldi (2013), a escola não está preparada para receber uma resposta dos alunos que contradiz o que ela espera, ou simplesmente é dito de uma forma diferente, porque o professor não esperava aquela resposta, pois ela não está no livro didático.

Para o referido autor, essas respostas surpreendentes quase sempre são vistas como motivo de punição ou desrespeito, quando são elas que enriquecem a sala de aula, a aula de língua, e a construção dos sujeitos professor e aluno.

7) Observe a previsão do tempo dada em um jornal local para o fim de semana:

Na manhã dessa sexta-feira, **ventou, relampejou e choveu** muito na região norte de Goiás. A previsão para região sul é de muita neve, inclusive nevou muito na cidade de Rio Verde na última semana. A previsão é que o inverno se intensifique e, ainda hoje, **amanheceu** muito frio na capital goiana.

Jornal Pequi Goiano, 17 de junho de 2016

- a) O que sugere os verbos em destaque?
- b) Esse texto pertence a qual gênero textual? Qual a importância dos verbos destacados para esse gênero?
- c) Quem é o responsável por essa afirmação?
- d) Esses verbos se relacionam ao clima. Em quais outros veículos de comunicação eles são utilizados?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Nessa questão, optou-se por proporcionar aos alunos a possibilidade do contato com o gênero textual “previsão do tempo”, como uma fórmula de se propor o estudo dos verbos classificados como fenômeno da natureza.

Para Antunes (2005), um dos problemas da aula de língua é a falta de contextualização. A autora esclarece que, em ambiente escolar, as aulas de produção de texto e gramática não contemplam o leitor real ou imaginário. Nessa atividade ele está presente. Espera-se que o aluno associe os verbos de fenômenos da natureza ao gênero proposto e que seja capaz de identificar que se trata de uma previsão do tempo.

Outro ponto importante está no fato da possibilidade dos estudantes refletirem sobre o plano dêitico, há uma data e um suporte responsável pelo que está vinculado: a previsão do tempo, nas regiões do estado de Goiás, em um dia de inverno.

Durante a aula foram levantados alguns questionamentos pelo professor sobre em quais outros veículos eles estão acostumados a lidar com o gênero previsão do tempo. Além disso, essa questão desencadeou o efeito de humor da turma, visto que a cidade de Goiânia é marcada pelo seu clima quente. Nesse sentido, houve a explicação que o efeito de humor acontece pela quebra da sequência lógica, por algo inesperado que ocasiona estranhamento no outro.

8) Veja a mensagem de agradecimento colocada pela professora Flávia no mural da escola:

Texto I:

Os alunos do 5º **apresentaram** a peça *meio ambiente saudável* na feira de Ciências, na última sexta-feira, com dedicação e empenho. Me sinto feliz com a colaboração de todos na realização do evento”.

Abraço;

Professora Flávia Venâncio.

Texto II:

Inhumas, 14 de abril de 2017

Prezada professora Flávia Venâncio;

Gostaria de convidar você e sua turma para a noite cultural que ocorrerá no auditório da prefeitura no próximo dia 4 de maio. Na ocasião, caso aceitem, vocês **apresentarão** a peça meio ambiente saudável que assisti em sua escola, eu gostei muito e peço que considere o meu convite.

Cordialmente;

José Pedro da Silva Duarte.

Secretário Municipal de Educação.

- a) O que expressa os verbos destacados em cada um dos textos?
- b) Quais outras informações, além do verbo destacado, permite identificar que o texto da professora Flávia se refere a uma ação do passado?
- c) Quais outras informações, além do verbo destacado, permite identificar no texto II que a noite cultural ainda não aconteceu?
- d) A qual gênero textual pertence cada texto? Quais os as particularidades de cada um permitiram essa conclusão?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Nessa questão, procurou-se extrapolar a visão de que a diferença entre a terceira pessoa do plural pretérito perfeito e a terceira pessoa do plural do futuro do presente esteja apenas na grafia das palavras. Logo, por meio de dois textos, procurou-se evidenciar a diferença das referidas pessoas do discurso do verbo apresentar.

A intenção da atividade é que os alunos reconheçam o uso das pessoas. Em “I”, eles podem inferir que o uso está no passado, porque a professora escreve uma mensagem de agradecimento em razão de uma peça teatral apresentada por eles na escola. Em “II”, é para inferirem que eles, juntamente com a professora, estão sendo convidados. Dessa forma, eles irão apresentar novamente o teatro, o que demanda a construção temporal no futuro.

A atividade gramatical na escola é para ser reflexiva. Ela alcança esse patamar de reflexão quando os conteúdos gramaticais se articularem e se relacionarem ao texto. Dessa maneira, o estudante que for formado nessa percepção, dá a gramática um amplo valor e sentido, porque consegue visualizar o seu funcionamento.

Durante essa atividade, foi discutido, em sala de aula que a diferença entre as pessoas do verbo é bem mais ampla do que limitar ou restringir a grafia dos verbos. No plano da enunciação o aqui e agora são mais relevantes que a desinência modo temporal e a desinência numero temporal para a identificação dos verbos.

Os alunos conseguiram perceber essa perspectiva, pois em cada um dos gêneros, há marcas que se referem ao passado ou ao futuro, como o caso da professora elogiar os alunos por um evento que já passou, e o secretário enviar o convite para um festival em uma data futura.

Os alunos puderam perceber que estudar os tempos verbais é uma ação reflexiva, e quem escreve faz escolhas como uma forma de organizar as estratégias do dizer, e a gramática contextualizada é uma das ferramentas para que essa estratégia se realize.

9) Observe o trecho a seguir e responda o que for solicitado:

Karla, Amanda e Wanessa são amigas, elas participam de um grupo de dança em seu bairro. Na última semana, elas **dançaram** muito bem na apresentação da páscoa promovida pela igreja a qual elas frequentam.

Havia, na ocasião pais, amigos e familiares. Todos **aplaudiram** muito a apresentação. No mês de dezembro, as meninas **apresentarão** um espetáculo sobre o nascimento de Cristo.

a) Pela sequência textual, quais os verbos possibilitaram o ato de dançar?

b) A quem se refere o pronome **todos** no enunciado? (todos aplaudiram muito a apresentação).

c) O texto se contextualiza a dois eventos do discurso religioso: a páscoa e o natal. Em sua opinião, por que a forma verbal **apresentarão** está grifada dessa forma?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Esse exercício, assim como a maioria dos outros, parte da perspectiva do texto como elemento fundamental para a análise linguística. O professor pode trabalhar a ideia de sequências textuais para possibilitar a compreensão dos alunos de que é possível as meninas dançarem porque são amigas, e frequentam um grupo religioso.

Outro aspecto importante a ser discutido é o fato de que *todos* se refere as pessoas que assistiram o espetáculo. Assim, a atividade gramatical não pode reproduzir parâmetros vazios, ao contrário, para que os alunos compreendam que em nenhum momento da aula de língua separa-se do texto, pois esse é o objeto indispensável para o docente, em sua prática.

Durante a aplicação dessa atividade, uma dúvida permeou a sala de aula. O texto afirma que as meninas são amigas e que elas participam de um grupo religioso. Muitos alunos, durante o processo de compreensão, afirmaram que elas ficaram amigas em razão de frequentarem o mesmo espaço social, ou seja, a igreja. Foi-lhes explicado que essa é uma possibilidade real, mas que não pode ser afirmada, pois elas talvez se conhecessem antes de frequentar a religião, talvez duas delas já fossem amigas de outro lugar.

Desse modo, no espaço pedagógico, essas inferências são pertinentes, pois aguçam a capacidade do outro pensar sobre o texto, de pensar sobre as escolhas gramaticais que são também importantes e contribuem para o entendimento do texto e suas leituras possíveis.

10) Observe o poema e responda as questões propostas:

O mês de julho

Eu gosto da escola
A escola é um lugar
Onde eu fiz muitos amigos
Onde eu nunca sei direito
Se eu aprendo e brinco
Ou se brinco e aprendo
Passa o tempo e eu nem vejo
No recreio **repartimos** o lanche
Minha professora **explicou** a lição
Bate o sino e voltamos para a casa

O tempo passa
Nas férias...
Eu **viajarei** com a minha família
Para ser sincero
Eu gosto de viajar
E toda criança gosta
Mas...
Eu sentirei...

Saudades da escola
 Lembro quando era menor
 Eu e meus amigos
Corríamos pelo pátio
 Só o João não gostava de correr
 Ele **brincava** com o carrinho
 Porque ele era da turma
 O menor.

Minha mãe sempre diz
 Que o mês o agosto
 É o maior
 Eu queria
 Que o mês de julho
 Fosse o menor
 Para a escola
 Logo retornar.
 (Divino André Martins Fonseca, *O mês de julho*)

- O eu lírico do poema faz referência ao tempo e da importância da escola em sua vida. Para isso, retoma momentos do pretérito imperfeito do presente e do futuro.
 - a) De quem o eu lírico lembra em sua primeira infância? Qual a característica dessa criança em relação aos amigos?
 - b) Em qual espaço o eu lírico se encontra no presente? Comprove sua resposta com fragmento do poema?
 - c) O que o eu lírico gosta de fazer em suas férias escolares?
 - d) Por que, segundo o poema, o eu lírico deseja que o mês de julho seja menor que o mês de agosto?

(Texto e exercícios elaborados pelo pesquisador)

Durante a execução do exercício em sala de aula, dois termos causaram certa confusão na turma. Boa parte dos alunos confundiram a noção de autor com a noção de eu lírico. Essa foi uma oportunidade para se desfazer o equívoco. O professor colocou para os alunos que o eu-lírico é a pessoa do poema e que não há nenhuma relação com sujeito autor.

Do ponto de vista gramatical, os exercícios sugerem trabalhar o presente, o pretérito perfeito, pretérito imperfeito e o futuro do presente. A diferença entre os pretéritos foi motivo de dúvida por parte dos alunos. Na abordagem semântica, o

pretérito perfeito marca uma ação verbal que tem fim no passado e o imperfeito uma ação no passado que não tem fim, uma ação distante, remota, do tempo da infância.

Assim, os alunos puderam perceber que quando o eu lírico se lembra de João, sua lembrança está distante, porque usa a forma brincava, ou seja, Joao brincava num tempo que não tem fim, que não consegue se precisar, não se sabe quando se começa a ação e nem quando termina.

Os alunos não tiveram dificuldade de relacionar o poema com o ambiente escolar e puderam entender que a ação da lembrança acontece dentro da escola.

As questões seguintes foram de fácil compreensão por parte dos alunos. Eles entenderam que o eu lírico viajaria com os seus familiares e mesmo de férias se sente ansioso para retornar às aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo norteou alguns apontamentos importantes para a escola, pais e sociedade. Apontamentos que serão discutidos aqui com a finalidade da melhoria do material didático, da qualidade dos exercícios gramaticais, da qualidade da aula do docente, e, por fim, de melhoria do ensino de língua portuguesa.

A pesquisa sugere que o livro, em análise, apresenta uma visão mais tradicional do ensino de língua. No tocante ao estudo do texto e do gênero, o material tem um caráter mais reflexivo. Ressalva-se, no entanto, que essa é uma impressão porque esse não foi o objetivo central do trabalho, muito embora, essa percepção possa ser motivação para futuras pesquisas.

Essa iniciativa mais tradicional das atividades gramaticais tem algumas explicações possíveis. Em um primeiro momento, existe uma disputa ideológica a cerca do ensino da gramática normativa. De um lado, cientistas da linguagem que compreendem a língua em funcionamento, do outro, puristas que defendem o ensino de gramática pela gramática, como forma do bem dizer.

Essa forma, essas tendências influenciam a produção do material didático, pois essas correntes representam posições ideológicas que influenciam a formação dos educandos e a prática em sala de aula.

Outro ponto importante que é ressaltado aqui é o fato das autoras do livro serem pedagogas, essa pesquisa não desmerece o aparato pedagógico, até porque o seu idealizador tem graduação na área, além da habilitação em Letras. Entretanto o que se discute aqui é que por mais que as autoras tivessem boa vontade e interesse em produzir e oferecer um material adequado, falta o suporte que é oferecido ao estudante da área da linguagem, em sua formação acadêmica.

Esse contato entre as duas áreas do conhecimento é interessante, pois permitem a ambas formações um melhor aprimoramento. Do mesmo modo, é para se estabelecer limites a esse diálogo, para que não ocorram atravessamentos como pedagogos publicarem material didático de língua portuguesa.

A inadequação da formação das autoras coloca, em pauta, outro desdobramento, qual seja, a possível falta de fiscalização do PNLN para com o material didático. Essa troca de posição entre os sujeitos enfraquece e desvaloriza a formação do profissional de Letras, tanto os que se interessam pela literatura, quanto pela linguística.

A escola caninha, mesmo que a passos lentos para um ensino de língua mais reflexivo, porém a quantidade significativa de lições que levem o aluno a preencher lacunas, transcrever ou preencher quadros, coloca o texto, como um elemento secundário nas aulas de português, quando ele era para ser o primordial.

Dessa forma, esse tipo de atividade reforça a capatazia, o ato de encontrar elementos no texto e os retirar para serem transcritos. Nessa linha, essa abordagem alimenta o caráter servil do docente ao material didático. O livro traz o plano de aula pronto, basta seguir. Esse facilitador, provavelmente é um dos motivos para o aumento da carga horária do docente, para o recebimento de baixos salários, pois o governo disponibiliza o material para professores e alunos. Não se precisa mais perder grande tempo e longos finais de semana para preparação de aula.

Outro ponto importante é o fato dos exercícios apontarem um baixo grau de complexidade. Nessa ênfase, o professor não teria necessidade de ter um auto grau de qualificação para conseguir resolvê-los, esse contexto evidencia a ausência de uma sintaxe reflexiva nos exercícios do livro didático.

O projeto de reelaboração dos exercícios do livro didático procurou refletir a gramática a partir do texto. Boa gama das reelaborações partem dos gêneros textuais como poesia, convite, relato, previsão do tempo para se alicerçar os questionamentos sobre a gramática. Essa dissertação considera que apenas o estudo da morfologia e das classes de palavras, por si só, é insuficiente para a aprendizagem mais completa no arcabouço gramatical.

Por essa razão, procurou-se trabalhar questões gramaticais relacionadas à sintaxe, como por exemplo, sujeito, período composto, colocação pronominal, progressão de escrita, processo de substituição dos termos e uso de referências. Além disso, trabalhou-se a omissão dos termos e o sentido das palavras e a possibilidade de combinação sintática. Esse trabalho teve como finalidade explicar que uma palavra, pode ter uma classificação morfológica, de acordo com sua posição no enunciado.

Outro aspecto importante foi a utilização de alguns gêneros textuais com a finalidade de compreensão, oportunizou-se, na maioria das vezes, o direito do aluno ter voz, de se expressar, mesmo em questões simples como o medo de uma criança em participar de uma peça teatral e em discussões mais complexas, como o direito à liberdade de culto, ambas preposições expostas nos exercícios reelaborados.

Essa dissertação procura contextualizar o ensino de gramática, por meio da análise do livro didático. Os exercícios refeitos respeitam os seus interlocutores porque procura em cada uma das 10 (dez) lições, desafiar o estudante, em maior ou menor grau.

Optou-se apenas pelos relatos do pesquisador sobre as atividades, porque elas foram aplicadas em uma comunidade carente do interior do Estado de Goiás, em uma escola integral. Como todos os alunos teriam de providenciar assinatura de pais ou responsáveis para a elaboração de material gráfico, decidiu-se por não disponibilizá-los porque boa parte dos pais não entenderia a finalidade do exercício e recusaria a assinatura.

Dessa maneira, a omissão do material gráfico permitiu a presença do aluno em sala de aula e o seu contato direto com o texto, e atividades propostas. Perdeu-se um pouco da parte documental da pesquisa, entretanto, ganhou-se no contato humano na promoção do debate, na promoção do sujeito, aluno e professor e em suas relações dialógicas.

Assim, a pesquisa pertence ao ambiente linguístico. Propõe o diálogo entre as Ciências da linguagem e a aprendizagem. Logo, ela é interessante para graduandos do Curso de Letras, interessados em metodologias de ensino, em formas de se ensinar gramática a partir de um olhar reflexivo que procura entender a língua, não como um fenômeno isolado, ou um código linguístico, mas sim, como um sistema amplo, contínuo, e imutável que leva em conta o tempo, a situação o espaço e o sujeito para sua realização.

Da mesma forma, é uma dissertação para pedagogos que no ensino fundamental I lecionam Língua Portuguesa. Esse texto é importante para eles, porque poderão ter uma visão não dogmática do livro didático. Além disso, faz com que tenham um olhar mais contextualizado a cerca do ensino da gramática e principalmente das relações sintáticas e morfológicas da língua.

Nesse prisma, tanto professores pedagogos, quanto professores do ensino fundamental I podem utilizar esses exercícios para nortear a sua prática pedagógica porque o ensino de gramática é para ser atrativo. É para os alunos reconhecerem o seu valor, o seu uso e a sua importância na sociedade. Não há mal nenhum para o estudante, aprender gramática normativa.

É um direito dele conhecer a variação de prestígio (norma culta), pois ele precisará da linguagem no futuro para se comunicar com alguém de modo mais formal, escrever uma carta e participar de uma entrevista de emprego para concorrer a uma

vaga, além de outros momentos da vida em sociedade. A escola tem por função disponibilizar ao educando a gramática normativa, pois ele tem direito a conhecer a norma padrão de prestígio. Paralelamente, a escola também tem como função ensinar ao educando que existem outras normas e que o conhecimento da norma culta não é mais importante que as outras maneiras de dizer.

Esse trabalho reafirma o compromisso do profissional de Letras com o ensino de Língua Portuguesa, com a possibilidade de se trabalhar outras metodologias, além do livro didático. Reafirma-se a sua importância, no entanto, coloca-se esse instrumento em análise para que ele possa ser melhorado e para que por meio de sua melhora, atribua-se aos seus exercícios um olhar reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola editorial, 2005.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

AZEREDO, J; C. **língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** 6°. Ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

_____. [et al]. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____. [et al]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1ª Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** – v. 24, n. 9 – São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____. **Vários escritos.** 5. Ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira.** 1ª ed. – São Paulo: Pontes 1999.

DIONÍSIO, A. R. [et al]. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira - Desatando Alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. [et al]. **Mas o que é mesmo “gramática”?** Sírio Possenti (org). – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1997.

FONSECA, J. J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, UEC, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2ª Ed. - São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **Portos de passagem**. – 5ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GERARDHT, T. E.; SILVEIRA, D. T. [org.] **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2016: **Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso na Língua Portuguesa.** 2ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

PASSOS, C. M. C; SILVA, Z. A. I. **Língua Portuguesa, 5º ano: ensino fundamental.** – Coleção: Eu gosto. 5. Ed. – São Paulo: IBEP, 2014.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2ª Ed.- São Paulo: Mercado de letras, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.