

A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOBRE REFLEXIVO SOBRE A COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* E SUA ARTICULAÇÃO COM O PNLD, PCN E PCN+

Sueder Souza¹

RESUMO: Trabalhar versando sobre atividades de Análise Linguística através dos gêneros, de conteúdos gramaticais ou de produções textuais nas aulas de língua materna, promove a ampliação das possibilidades do uso linguístico. Por isso, este artigo tem como objetivo observar se os pressupostos teóricos norteadores do ensino de língua portuguesa, sobretudo acerca da prática de Análise Linguística, têm sido efetivamente incorporados aos livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Para tanto, versaremos sobre a coleção *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), dedicada ao primeiro ano do Ensino Médio, indicada pelo Guia de Livros Didáticos - Ensino Médio de 2015. A reflexão é realizada com base no cotejamento entre as orientações sugeridas pelos Guia, pelos PCNs e PCN+.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna; Livro Didático; Análise Linguística.

INTRODUÇÃO

O Livro Didático (LD), no contexto brasileiro, ainda é um dos materiais que estruturam o conhecimento escolar e subsidiam a práxis docente. Levando em conta os aspectos formais que configuram o LD e o que ele acarreta no ensino nacional, esse manual tem sido alvo de muitas pesquisas e reflexões. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que

Dominar, entretanto, os inúmeros conteúdos nele contido não é tarefa fácil, pois a aprendizagem é um processo longo e contínuo, que necessita de intensa mediação escolar, que se dá através da mediação do professor. O problema é que, ainda hoje, o ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio apresenta dificuldades de formar indivíduos que realmente internalizem os aspectos gramaticais – que na maioria das vezes é visto além da fala, na produção textual - aprendidos na escola, ou mesmo, expostos na escola, como vêm mostrando os resultados de exames em grande escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Um dos motivos dessa dificuldade pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador, no que concerne a gramática, e desenvolveu, por muito tempo, um ensino de Língua Portuguesa (LP) diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional metalinguística e conceitual da norma padrão.

Nesse contexto, as atividades de Análise Linguística entram em cena, pois não abarcam apenas aspectos normativos, semânticos e formais, mas sim relações complexas, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais.

Para tanto, este estudo, primeiramente, apresenta as orientações dos PCNs e do PCN+, referente ao ensino de gramática e a presença da AL, posteriormente um panorama da coleção **Português: Linguagens** e, em seguida, são discutidos os parâmetros do PNLD 2015. Após serem feitas tais etapas, debateremos as

¹ Discente do Curso de Letras Português - Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq e membro dos Grupos de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Estudos do Som da Fala. E-mail: swedersouza@gmail.com

questões relacionadas a ensino de gramática e os princípios norteadores da AL, e então, é estabelecido os critérios e realizar considerações acerca da análise desse ensino reflexivo, discutindo as principais questões.

FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO: AS ORIENTAÇÕES DOS PCNs e PCN+

O cenário escolar começou a apresentar mudanças a partir de 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujos objetivos propõem um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua materna, que passam a enfatizar a necessidade de se subsidiar as aulas em uma concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN, 1995). Assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica.

Nesse sentido, os PCNs orientam:

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. [...] Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados (BRASIL, 2000, p. 6-8).

Ainda que:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2000, p. 21).

Essa citação está fundamentada em Bakhtin (1979), quando afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1979, p. 179).

Dessa maneira, os PCNs estabeleceram, então, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística como os eixos de ensino, retirando a primazia de um ensino predominantemente gramatical. Com isso, um dos objetivos das aulas de língua materna é promover o domínio da competência gramatical além dos limites escolares, ou seja, para a solução dos problemas da vida, para o acesso aos conhecimentos e aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

Também, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), lançam alguns critérios:

A presente proposta de trabalho para a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio foi concebida a partir de alguns critérios, que passaremos a elencar. [...] Um terceiro critério diz respeito a uma certa relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos. Considera-se mais significativo que:

– o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas;

– o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 70-71).

Esses grandes temas, por sua vez, podem ser desdobrados em eixos ou unidades temáticas, capazes de compor os núcleos rígidos e flexíveis dos planejamentos de série, como se exemplifica nas tabelas a seguir (BRASIL, 2002, p. 72).

Tabela 1 – Ensino de Gramática

Ensino de Gramática: algumas reflexões	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Competências e habilidades Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

(FONTE: BRASIL, 2002, p. 73).

Dessa maneira, as aulas de língua materna entram em embate ao que concerne o ensino tradicional e um ensino que privilegie a Análise Linguística (AL), de acordo com as novas perspectivas dos avanços teóricos-metodológicos que a linguística aprimorou, e aprimora, com o passar do tempo, e que se aplica ao ensino. Dessa forma, os LDs estão sendo (re)pensados de maneira mais atenta e diferenciada, cuidando para que antes de se configurar como um manual, um objeto que contenha um grupo estruturado de conteúdos, seja espaço também para a reflexão desses conteúdos, seja nos aspectos gramaticais, literários, de produção de textual etc.

Ainda, de acordo com as orientações dos PCNs e PCN+, a produção de sentido deve estar articulada no entrono da coleção, do volume ou do manual, a questão é que muitas dessas propostas, ainda que bem intencionadas, não obtém êxito e acabam caindo na boa e velha perspectiva normativa e prescritiva. É assim que, para contribuir na escolha dos livros a serem adotados nas escolas e para validá-los, o governo intensificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que enfatiza a necessidade de o material pedagógico estar “adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições” (BRASIL, 2014, p. 01).

Além disso, este projeto seleciona e indica obras, avaliando-as quanto à adequação aos horizontes teórico-metodológicos do ensino de língua materna, observando se há articulação entre os eixos de ensino,

de forma que estes se efetivem e se materializem nas situações de tratamento da língua(gem) como um objeto social e interativo.

PERFIL GERAL DA COLEÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ESTRUTURAÇÃO

A coleção **Português: Linguagens**, composta de três volumes, divide-se sempre do mesmo modo em todos os livros. Os conteúdos e temas estão topicalizados em quatro unidades contendo entre dez e treze capítulos cada. De acordo com os eixos de ensino - leitura, escrita e análise linguística – e ainda, literatura, o conteúdo dentro de cada unidade se dá de forma mesclada, ou seja, em cada capítulo um eixo de ensino é abordado.

Dessa forma, o ensino de literatura se dá pela sequência cronológica de textos e imagens relacionadas ao movimento literário abordado. Os títulos das unidades e dos capítulos são constituídos por textos teóricos, textos literários, atividades com questões discursivas e vários boxes contendo informações sobre o estilo de época estudado, seus principais representantes e obras.

A produção escrita está presente nos quatro eixos de cada volume da coleção em atividades diversificadas, claras e sistematizadas de modo semelhante nos três volumes. Abre-se um espaço, nos três volumes, para o tratamento do texto dissertativo-argumentativo, como forma de preparação dos estudantes para o ENEM e vestibulares. Quanto ao tratamento dado à oralidade, verifica-se que as atividades de expressão oral não constituem um capítulo à parte nos três volumes da coleção e estão distribuídas no eixo de “Produção de Texto” e nos “Projetos” ao final das unidades.

As bases que permeiam a concepção da coleção estão contidas no Manual do Professor, que se encontra ao final da coleção, e explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica da coleção. De acordo com o foco da nossa análise, lançamos olhares sobre os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelos autores para os capítulos de Língua: uso e reflexão.

Os autores afirmam terem renovado as concepções metodológicas e didáticas da coleção em comparação com a edição da coleção anterior. Ainda, relatam que a obra não irá se abster da gramática tradicional, mas sim, propõem redirecionar os conteúdos e incluir outras atividades, segundo os autores:

[...] esta obra não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas *redimensioná-lo* no curso de Língua Portuguesa e incluir uma série de outras atividades com a língua, que levem à aquisição de noções da maior importância, tais como *enunciado, texto e discurso, intertexto e interdiscurso, intencionalidade linguística, textualidade, o papel da situação de produção* na construção do sentido dos enunciados, *preconceito lingüístico, variedades lingüísticas, semântica, variações de registros* [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 249; grifos dos autores).

Já, sobre a concepção de língua adotada na obra e, conseqüentemente, para o ensino de elementos linguísticos, os autores assumem como pressuposto o entendimento da língua enquanto um processo dinâmico de interação, como um meio de agir sobre o outro e não como um sistema fechado e imutável. Assim,

[...] o trabalho linguístico não pode se limitar ao nível da frase (o que não significa que, às vezes, ao se possa trabalhar com a frase) Deve, no caso, ser também considerado o *domínio do texto* e, mais que isso, o do *discurso*, ou seja, o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico, já que *o que se fala* e a forma *como se fala* estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais como *para quem se fala* e *com que finalidade*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 249; grifos dos autores).

É dessa forma que os autores justificam o trabalho em cima da gramática normativa, da descritiva,

da de uso e da reflexiva, objetivando levar o aluno a operar a língua como um todo e, mais que isso, se apropriar da língua e não apenas descrevê-la.

BASES NORTEADORAS DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo governo em 1929, é o mais antigo projeto voltado à distribuição de materiais para o ensino público. Inicialmente, denominava-se Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF – e, após 1985, mudou para a nomenclatura atual.

Em 1937, o Estado criou um órgão específico (existente até hoje) para legislar as políticas dos livros didáticos, o INL - Instituto Nacional do Livro, com o intuito de legitimar o material nacional e auxiliar o aumento dessa produção. A partir de 1995, o PNLD começou a lançar orientações também para a produção de livros para o ensino médio, o que não ocorria antes. Entretanto, este início deu-se com a distribuição parcial, de livros de matemática e de português para 1ª série das regiões do Norte e do Nordeste somente. A partir de 2009, começou a distribuição integral de todas as áreas de conhecimento.

Periodicamente, o PNLD lança direcionamentos que auxiliam os docentes de ensino fundamental e médio na escolha do livro didático a ser adotado no ano seguinte. Em 2014, o PNLD propôs as bases de seleção para os livros didáticos de Ensino Médio de 2015.

Todos os eixos de ensino são tratados no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio e consideram os pressupostos teóricos oficiais para o trabalho com a língua materna no Brasil. Destaca-se aqui, entretanto, somente as orientações para o trabalho com a AL, foco deste artigo.

O Guia então sugere que se observe:

[...] a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio no que diz respeito à reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como à (re)construção de conhecimentos linguísticos correspondentes, as atividades do LD devem: considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto; sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns); tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical; abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos; considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades; constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa, em especial a brasileira (BRASIL, 2014, p. 91-92).

Ainda que:

No que diz respeito à reflexão sobre a língua e a linguagem, espera-se que o ensino de língua portuguesa, nesse nível, seja capaz de: considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto; sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos à língua e à linguagem; privilegiar, em função de tomar o uso como objeto de reflexão, abordagens discursivo-enunciativas da língua, não se atendo, portanto, ao nível da frase (BRASIL, 2014, p. 13).

E dessa forma, ao analisar o LD, o docente deve ter em mente as seguintes perguntas norteadoras: Conhecimentos Linguísticos - As atividades - As atividades propostas – no material impresso e/ou nos OEDs - oferecem uma abordagem consistente dos fatos e das categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas? Promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a

língua portuguesa? Consideram o português brasileiro contemporâneo, na abordagem das normas urbanas de prestígio? Propõem questionamentos acerca de conceitos/definições consagrados na tradição gramatical? Selecionam objetos de ensino pertinentes para o nível de ensino em questão? Consideram a variação linguística (com ênfase no português brasileiro contemporâneo), na abordagem das diferentes normas? As atividades dos OEDs contribuem para o trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos? (BRASIL, 2014, p. 99-100).

De modo geral, como norte para a análise do material didático por parte do docente, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 propõe que o livro deve proporcionar e considerar o trabalho com o ensino da norma padrão, mas que se faz necessário a abordagem de questões socioculturais, políticas e de variação linguística.

DA GRAMÁTICA À ANÁLISE LINGUÍSTICA: REFLEXÕES

Trazer para debate novamente a diferenciação entre ensino de GT e AL pode, num primeiro momento, parecer redundante. Entretanto, a prática docente ainda revela a necessidade de esclarecimentos entre as duas propostas de trabalho com a língua materna.

Sobre a gramática tradicional em sala de aula, Antunes (2003) destaca que a base desse ensino ainda se encontra na memorização de regras e nomenclaturas: “Nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua (ANTUNES, 2003, p. 87)”.

Antunes (2003) afirma que, além do trabalho com a gramática nomenclatural e classificatória - em que apenas se desenvolve a capacidade de reconhecimento de unidades e de nomeá-las corretamente - também se encontra, na escola: a gramática descontextualizada, em que os conteúdos trabalhados estão fora do uso real da língua; a gramática fragmentada, em que os elementos trabalhados em frases soltas não levam um contexto em conta; a gramática da irrelevância, onde as questões trabalhadas configuram-se apenas com a finalidade de que os alunos memorizem as regras e saibam suas diferenças, o que não contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa; a gramática das excentricidades, que tem como ensino a norma culta, esquecendo da variação linguística; a gramática inflexível, como se existisse apenas uma língua, uniforme e inalterável; e a gramática prescritiva, que se preocupa apenas com acertos “como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de ler e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer (ANTUNES, 2003, p. 31-32)”.

Observa-se que, com essas visões de ensino gramatical, diminuem as possibilidades de o sujeito refletir sobre o está sendo ensinado e aprendido na aula. A tentativa de reverter esse processo já vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os quais propõem a AL como um dos eixos de ensino. Segundo Mendonça (2006), a AL “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006, p. 205)”.

De modo a situar os docentes acerca das diferenças entre o ensino de gramática e o de AL, Mendonça (2006) organizou um quadro esclarecedor das duas práticas:

Tabela 2: Diferenças entre Ensino de Gramática e Análise Linguística

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

(Fonte: MENDONÇA, 2006, p. 207).

Essa comparação explícita e didatiza as principais diferenças entre as duas propostas de ensino da língua. Dentre elas, três diferenças merecem destaque aqui, pois sintetizam os pontos relevantes de diferenciação entre a AL e o ensino de gramática: a concepção de língua, a unidade de ensino privilegiada e as habilidades envolvidas.

O modo de compreender gramática e ensiná-la depende da concepção que se tem por língua. Como aponta Antunes (2009), ao ter como concepção de língua “um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, ‘inodora, insípida e incolor’, os resultados não serão satisfatórios (ANTUNES, 2009, p. 34)”. Dessa forma, ocorrerá “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções (ANTUNES, 2009, p. 34)”.

É por isso que os documentos oficiais, ao indicarem os eixos de ensino, propõem, inicialmente, a concepção de língua por eles assumida: a interacionista Compreendida em sua função interacional, é possível verificar que a língua, para o desempenho das interações sociais, organiza-se em gêneros relativamente

estáveis (BAKHTIN, 1992) e materializa-se em textos orais e escritos. Somente essa concepção de língua pode embasar um ensino de base reflexiva e o abandono de práticas mecânicas e artificiais.

Daí decorre a unidade de ensino assumida por cada uma das práticas. Enquanto a gramática tradicional assume, no limite de suas funções, como objeto de análise, a oração, a AL privilegia o texto, entendido como enunciado. O enunciado é visto como uma unidade real de comunicação discursiva o que permite a compreensão da natureza linguística. Conforme Bakhtin (2006, p. 274), o discurso só pode existir de fato em forma de enunciações concretas de determinados sujeitos. Desse modo, ao se tomar o enunciado como objeto da AL, toma-se o enunciado enquanto uma unidade real. Este atua como um elemento da comunicação discursiva ao passo que a oração é apenas unidade de língua, que não leva em conta alternância dos sujeitos do discurso, fator principal que os diferencia.

É com base em tais pressupostos que a prática de AL leva a reflexão, pois a intenção discursiva do sujeito determina o todo do enunciado, revertendo toda essa intenção, adaptando-a e aplicando-a em um determinado gênero. A reflexão linguística é a atividade epilinguística a que o quadro se refere.

Entende-se por epilinguístico a prática reflexiva em relação ao texto escrito e/ou lido e de suas operações sobre ele, de forma a explorá-lo em suas diversas possibilidades de realizações. Ou seja, a atividade epilinguística diferencia-se da linguística, que consiste, essencialmente, no próprio ato de ler e escrever, e também distingue-se da metalinguística, que supõe a própria capacidade de descrever e falar sobre a linguagem como objeto de estudo. Neste ponto reside a diferença apontada no quadro de Mendonça (2006), ou seja, a gramática tradicional foca na metalinguagem apenas, enquanto a AL requer habilidades epilinguísticas.

Entre as referências que tratam sobre as questões epilinguísticas, como Geraldi (2002) e Travaglia (2001), destaca-se Franchi (1991), precursor dos estudos posteriores. Segundo este autor:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de gramática no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de aprender novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 1991, p. 36-37).

É possível observar que o trabalho epilinguístico permite que os sujeitos possam refletir sobre a língua de maneira a transformá-la. Essa transformação se manifesta através das produções textuais dos sujeitos, uma vez que eles interagem através do que produzem, e possibilita com que eles possuam uma gama ilimitada de opções conscientes a serem utilizadas em seus textos.

Esses usos conscientes e enriquecedores da língua permitem operar reflexivamente sobre os recursos linguísticos de modo a potencializar o seu domínio em diversas esferas sociais. O próprio ato consciente de reformular uma fala em determinada situação é um ato epilinguístico. Cabe aqui novamente a referência a Franchi (1991):

[...] Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie pela superfície das expressões.

Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções (FRANCHI, 1991, p. 20).

Admite-se, assim, que a linguagem se configura como um instrumento de interação entre interlocutores que se constituem como sujeitos ativos de todo um processo que envolve a construção de sentidos, as trocas verbais e que se influenciam simultaneamente. Todo esse processo de interação, marcado por fatores sociais e históricos, resulta no produto texto, que se organiza linguisticamente conforme as demandas que lhes são atribuídas e cumpre uma determinada função social.

Embora não esteja no quadro de Mendonça (2006), compreende-se que todos os aspectos envolvidos na prática reflexiva de AL pressupõem a metodologia indutiva, uma vez que necessita da vivência particular de reflexão e análise de cada sujeito. Kemiatic e Lino (2011) apontam que:

A metodologia subjacente ao ensino de AL, é, portanto, indutiva, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais. [...] A metodologia indutiva pressupõe um trabalho com atividades epilingüísticas, nas quais destaque deve ser dado ao estudo do que Travaglia (2004) denomina 'gramática do uso' e 'gramática reflexiva' (KEMIATIC; LINO, 2011, p. 3).

A AL, como compreendida até aqui, pressupõe um olhar sobre o objeto de observação que é a língua, como aponta Wachowicz (2010). Também, AL, para a autora:

[...] não é um levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. AL, não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua (WACHOWICZ, 2010, p. 14).

Verifica-se, portanto, que o foco adotado pela AL é a reflexão, de forma a sugerir que os sujeitos analisem os fenômenos e os elementos lingüísticos, bem como as estratégias discursivas - com o foco no uso da linguagem - além de propor o desenvolvimento de competências de produção e interpretação de textos.

O ENSINO DE GRAMÁTICA E O LIVRO DIDÁTICO

Com relação a leitura e escrita, já estamos cientes de que devemos privilegiar uma prática de produção contextualizada em diferentes gêneros discursivos. A dúvida que permeia é no ensino gramatical, em que o foco na reflexão e no uso, gera uma problemática.

Através de uma proposta focada no uso e na reflexão é que as atividades de AL se inserem nos estudos gramaticais. Travaglia (1996) afirma que, podemos trabalhar com quatro formas de focar o ensino de gramática, que são: a gramática teórica; a gramática normativa; a gramática reflexiva; e a gramática de uso.

Essas abordagens não precisam ser trabalhadas de forma separada, mas sim podem e devem ser abordadas de forma integrada – ressaltando que devemos trabalhar o mínimo possível com as duas primeiras. Assim, a gramática teórica, visa, pois, um trabalho nomenclatural da própria gramática descritiva, voltando seu foco nas classificações e nas regras de funcionamento lingüístico. Na gramática normativa, o foco é a norma culta escrita, onde não há espaço para a variedade lingüística, sendo a variedade considerada "erro".

Já na gramática de uso, o sujeito é orientado a utilizar-se de recursos e regras da língua e em diferentes variedades, bem como na culta e as atividades de produção e compreensão textual são levadas em conta, bem como exercícios estruturais, de vocabulário e de variedade linguística (exemplos: transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, junção de frases através de elementos conectivos, ampliação de frases, processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos etc.).

Na gramática reflexiva, o foco são nos efeitos de sentido dos fatos linguísticos. O sujeito é orientado a explicar, entender e reproduzir as escolhas de um falante ou de um produtor de texto. A metalinguagem não é utilizada, mas devemos aproveitar esse momento reflexivo em que o foco não é na nomenclatura, para ensinar os elementos normativos também.

Essa abordagem reflexiva da gramática, se assemelha com a prática de AL, em que os PCNs de Língua Portuguesa de Ensino Médio (2000) afirmam, sem maiores detalhes, que toda análise gramatical deve considerar o texto como base.

Dessa forma, o termo Análise Linguística foi enfatizado pela primeira vez por Geraldi (1997 [1984]), onde focava nos estudos de gramática a partir dos textos de alunos, cujo foco objetivava a reescrita.

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997, p. 74).

Geraldi (1997) não descarta as possibilidades de trabalho com a língua integrado aos sistemáticos de abordagens formais da gramática. Ainda explica que a AL “inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto (GERALDI, 1997, p. 74)”.

Mendonça (2006) também reflete acerca da AL no Ensino Médio e define a proposta da seguinte forma: “O termo análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006, p. 205)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, muitos pontos positivos são verificados nessa coleção, entretanto observam-se ainda alguns resquícios de uma educação fragmentada, sem articulação entre todos os eixos de ensino, ou seja, as práticas de leitura, gramática e produção de textos apresentam-se, em alguns momentos, como habilidades estanques, sem a priorização de inter-relações.

Para a análise desenvolvida, foram observados, sobretudo, os critérios orientadores do Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 e as bases que, segundo Cereja e Magalhães (2013), fundamentam os conteúdos gramaticais da coleção, assim, em relação ao objetivo que nos propomos inicialmente, tentamos aqui manter uma análise que trate dos critérios do PNLD e a base da obra separadamente, entretanto, esses critérios, muitas vezes, dialogam e entrecruzam-se, sendo difícil observá-los e comentá-los em separado.

Assim como expomos acima o quadro de Mendonça (2006), em que diferencia a AL do ensino tradicional de gramática, os conteúdos das atividades de AL devem levar em conta o desenvolvimento dos sujeitos e os objetivos de cada nível escolar. Associar a produção de texto e a leitura em função de uma progressão no ensino-aprendizagem tem que serem vistos nos LDs, que estão gatinhando rumo às novas propostas teórico-metodológicas de um ensino baseado no uso e na reflexão, como analisamos neste trabalho.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+)**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- _____. Guia de livros didáticos. **PNLD 2015: Língua Portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- _____. Guia de livros didáticos. **PNLD: Histórico**. Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, S/A. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 08 fev. 2015.
- CEREJA, W; MAGALHÃES, T. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 1.
- _____. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 2.
- _____. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 3.
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.
- GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- MANUAL DO PROFESSOR. In: CEREJA, W; MAGALHÃES, T. **Português: Linguagens**, v. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual: análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Carlos; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SOUZA, S. Estudos dos Gêneros Textuais: A Tradição em Diferentes Perspectivas no Ensino. **Revista InterteXto**, v. 7, n. 1, p.1-15 (2014).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- WACHOWICKZ, Teresa. **Análise Linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

THE LINGUISTICS ANALYSIS IN TEXTBOOK: A LOOK AT REFLECTIVE ON COLLECTION PORTUGUÊS: LINGUAGENS AND THEIR INTERACTION WITH PNLD, PCN AND PCN +

ABSTRACT : Work on dealing Analysis Linguistics activities through the genres of grammatical content or textual productions in mother tongue classes, promotes the expansion of the possibilities of language use. Therefore, this article aims to see if the theoretical assumptions guiding the Portuguese language teaching, especially about the practice analysis Linguistics, have been effectively incorporated into the textbooks recommended by the National Textbook Program - PNLD. Therefore, versaremos about the Portuguese collection: Languages (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), dedicated to the first year of high school, indicated by the Guide Textbook - School 2015. Reflection is performed based on the readback between the lines suggested by the Guide, the PCNs and PCN+.

Keywords: Mother Language Teaching ; Textbook ; Linguistic analysis.

Recebido em: 12 / 07 / 2016

Aceito em: 18 / 11 / 2016