

A análise lingüística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática

(The linguistic analysis in textbooks: contributions to better understanding of the work done in class by the teachers that are trying to innovate their grammar teaching practice)

Ana Sílvia Moço Aparício

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

anaparicio@uol.com.br

Abstract: This work, part of an investigation about how the portuguese language teachers produce innovation in their grammar classes at the ensino fundamental II, presents an analysis of how the proposals for innovation in grammar teaching are incorporated by an textbook recommended by the Programa Nacional do Livro Didático.

Keywords: innovation in grammar teaching; textbook; teachers training.

Resumo: O presente trabalho, que faz parte de uma pesquisa mais ampla que busca investigar como professores de língua portuguesa produzem a inovação em suas aulas de gramática no ensino fundamental II, apresenta uma análise descritiva de como propostas para inovação do ensino de gramática são incorporadas por um livro didático recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Palavras-chave: inovação no ensino de gramática; livro didático; formação de professores.

1- Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla (Aparício, 2006), desenvolvida no campo da Lingüística Aplicada, em que buscamos investigar como professores de língua portuguesa do ensino fundamental de escolas públicas da rede estadual de São Paulo, empenhados em inovar sua prática de ensino de língua portuguesa, produzem a inovação em suas aulas de gramática. Com base em abordagens que compreendem o ensino como trabalho, sobretudo nas noções de trabalho prescrito/trabalho realizado¹ defendidas por Amigues (2004), defendemos que para compreender as práticas efetivamente realizadas pelo professor em sala de aula é preciso analisar as prescrições que regem o seu trabalho. Geralmente ausentes das análises sobre a ação do professor, as *prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade* (Amigues, 2004, p. 42).

No Brasil, as prescrições que regem o trabalho do professor advêm de uma cascata hierárquica: no nível nacional há a lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º. e 4º. Ciclos (PCNs), depois as

¹ Para esse autor, o trabalho prescrito (prescrições) refere-se aos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia; e o trabalho realizado corresponde às ações efetivamente realizadas pelo professor em sala de aula.

Propostas Curriculares estaduais e municipais, as quais são retomadas/repensadas, no âmbito de cada escola, nas orientações para o planejamento escolar e para a elaboração do plano de ensino do professor. Com relação às prescrições dirigidas ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental II via textos oficiais, podemos dizer que, de modo geral, elas difundem os discursos de disciplinas da ciência Linguística, produzidos e divulgados sobretudo por lingüistas empenhados na divulgação de conhecimentos sobre a língua e sobre o ensino da língua junto a professores de língua materna (cf. Aparício, 1999; 2006).

No que se refere ao ensino de gramática, desde a década de 1980, com o movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, têm surgido muitos questionamentos que vão desde a validade do ensino tradicional de gramática até qual(is) concepção (ões) de gramática ensinar na escola. De qualquer modo, as discussões sempre giram em torno de alternativas oferecidas pela Linguística para a renovação do ensino de gramática na escola. Muitas dessas alternativas foram incorporadas pelos documentos oficiais – num primeiro momento, pelas Propostas Curriculares estaduais; num segundo momento, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º. e 4º. Ciclos (PCNs) – compondo um eixo do ensino da língua que inclui aspectos relacionados ao ensino de gramática, comumente chamado de eixo da *reflexão sobre a linguagem* ou da *prática de análise lingüística*. Mais recentemente, com as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) orientadas pelos PCNs, os livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II também têm incorporado novas orientações para o ensino de gramática, apresentando tentativas de inovação nas atividades para esse ensino (Bräkling, 2003; Silva 2004; Bunzen, 2007).

Nesse sentido, consideramos os livros didáticos também como textos prescritivos, pois eles fazem a mediação das orientações oficiais e continuam sendo uma importante referência do professor para a organização e desenvolvimento de suas aulas (cf. Bunzen, no prelo).

Tendo isso em vista, nosso objetivo neste artigo é desenvolver uma análise descritiva de como propostas para inovação do ensino de gramática são incorporadas por um livro didático avaliado e recomendado pelo PNLD/2002 – a coleção **Tecendo textos- Ensino de Língua Portuguesa através de projetos** (doravante **TT**), elaborada por Antônio de Siqueira e Silva²; Rafael Bertolin³ e Tânia Amaral Oliveira⁴, publicado pela editora IBEP, em 1999. Trata-se da coleção recomendada pelo PNLD mais utilizada pelos professores participantes de nossa pesquisa para a preparação e desenvolvimento de suas aulas.

Para a análise, consideramos o manual do professor e o livro do aluno. Desse modo, na seção a seguir apresentamos uma visão geral da estrutura e do enfoque

² Licenciado em Letras Neolatinas pela USP. Cursou Jornalismo em Roma (Itália). Professor da rede particular e pública de ensino do Estado de São Paulo. Há 21 anos dedica-se ao livro didático, nas editoras IBEP e Nacional.

³ Licenciado em Letras Anglo-germânicas pela Universidade Católica do Paraná e em Pedagogia pela Faculdade Farias Brito de Guarulhos (SP). Lecionou durante 30 anos na rede pública e particular em diversos colégios do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Co-autor de várias obras didáticas juntamente com o professor Antonio de Siqueira e Silva nas editoras IBEP e Nacional.

⁴ Licenciada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela USP. Professora do ensino fundamental e médio do Colégio Galileu Galilei e da Secretaria Municipal de Educação de Diadema.

teórico-metodológico da coleção e mais especificamente, no manual do professor, as orientações para o trabalho com os conhecimentos gramaticais (análise lingüística), buscando identificar as referências teórico-metodológicas adotadas explicita e/ou implicitamente pelos autores da coleção para o desenvolvimento desse trabalho. Na seção subsequente, focalizando no livro do aluno as seções destinadas explicitamente ao trabalho com os conhecimentos gramaticais, descrevemos e analisamos: como essas seções estão organizadas; como são organizadas as atividades que compõem essas seções; quais são os objetos de ensino privilegiados por essas atividades; quais as unidades e os níveis lingüísticos a serem observados pelos alunos; quais os procedimentos metodológicos propostos para tornar os objetos de ensino acessíveis aos alunos; quais referências teórico-metodológicas de ensino de Língua orientam as atividades analisadas.

2- Visão geral da coleção Tecendo Textos

A coleção TT está organizada na forma de projetos temáticos, ou seja, organizada em unidades orientadas por temas centrais que constituem os projetos a serem desenvolvidos. Cada uma dessas unidades constitui, então, um projeto que se subdivide em subprojetos/subtemas que, por sua vez, constituem os capítulos (unidades didáticas). Para citar um exemplo, a Unidade 3 do volume da 5ª. série refere-se ao Projeto cuja tema central é “Construindo um mundo legal”. Essa Unidade é composta por dois capítulos, sendo que o Capítulo 1 aborda o subtema “Cuidando da natureza” e o Capítulo 2 aborda o subtema “Cuidando das crianças”. Cabe ressaltar que o número de unidades e de capítulos por unidade não é uniforme em todos os volumes da coleção. O volume da 5ª. série, por exemplo, é composto por três unidades, sendo a Unidade 1 composta por cinco capítulos, a Unidade 2 por um capítulo e a Unidade 3 por dois capítulos, perfazendo um total de oito capítulos. Já o volume da 6ª. série, por exemplo, é composto por quatro unidades, sendo a Unidade 1 composta por um capítulo, a Unidade 2 por três capítulos, a Unidade 3 por três capítulos e a Unidade 4 por dois capítulos, perfazendo um total de 9 capítulos.

Cada capítulo da coleção ainda é composto por diversas seções que desenvolvem o trabalho com leitura e produção de textos orais e escritos, e com os conhecimentos gramaticais. Tais seções também não aparecem nos capítulos de modo regular, ou seja, algumas aparecem mais de uma vez em um mesmo capítulo e outras somente em um capítulo do volume. Como a coleção contempla a leitura de textos de diferentes tipos e gêneros, verbais e não-verbais, bem como a escuta de textos orais, há muitas seções destinadas à prática de leitura e compreensão textual. Dentre essas seções, as que aparecem com mais frequência nos capítulos de TT são: *Pra começo de conversa*, onde se dá a introdução ao tema do capítulo através de atividades de sensibilização, de motivação do aluno em relação ao assunto a ser tratado; *Prática de leitura*, onde são propostas as atividades de compreensão de textos escritos; *De olho no vocabulário*, onde são propostas atividades que estimulam o aluno a utilizar o dicionário e que o levam a aprender a identificar o sentido das palavras de acordo com o texto; *Textos frente a frente*, onde se propõe uma tentativa de análise intertextual, focalizando-se aspectos externos (diagramação, formato, suporte, etc.) e aspectos internos (temática, linguagem, intencionalidade, contexto de produção, etc.) dos textos selecionados para

análise; *Hora do conto*, onde é proposto o desenvolvimento de práticas de escuta de textos literários.

O trabalho com a produção de textos orais e escritos é desenvolvido, principalmente, nas seções: *Prática de produção*, onde são propostas atividades de produção individuais e coletivas sempre relacionadas aos conteúdos dos capítulos; *Prática de comunicação oral*, onde são propostas diversas atividades que objetivam desenvolver a expressão oral do aluno e conscientizá-lo a respeito dessa modalidade e das suas características que diferenciam da expressão escrita; *Hora da pesquisa*, onde são propostas atividades que auxiliam o aluno a desenvolver pesquisas a partir de recursos oferecidos pela escola, tais como livros, revistas, jornais, vídeos, cd-rom, Internet; *Projetos em ação*, onde são propostos trabalhos interdisciplinares.

Já o trabalho com os conhecimentos gramaticais é desenvolvido, principalmente, nas seções *Reflexão sobre o uso da língua*, onde são propostas atividades de análise lingüística; e *De olho na ortografia*, *De olho na pontuação* e *De olho na acentuação*, seções onde são propostas atividades que visam o estudo das convenções em relação à ortografia e pontuação. Além disso, ao final de cada volume, um apêndice traz *Tabelas gramaticais para consulta*, contendo regras de acentuação gráfica, parônimos, classes de palavras, processos de flexão e derivação, entre outros conteúdos gramaticais tradicionais.

De modo geral, considerando o espaço ocupado na coleção TT pelas propostas de trabalho com a leitura, produção e conhecimentos gramaticais, observamos o privilégio dado às práticas de leitura e compreensão de textos. O trabalho com a análise lingüística, que nos interessa mais de perto nesta análise, é o que ocupa menos espaço nas propostas de trabalho apresentadas pela coleção. O quadro a seguir evidencia, no conjunto dos capítulos de cada volume, a frequência das seções destinadas a cada uma das três principais práticas contempladas na coleção -leitura e produção de textos e análise lingüística -:

Levantamento quantitativo de capítulos e de seções de acordo com as práticas de ensino da língua por elas focalizadas nos quatro volumes de TT

Volumes	Total de capítulos em cada volume	Seções destinadas a práticas de leitura	Seções destinadas a práticas de produção textual	Seções destinadas a atividades de análise lingüística
5ª. série	8	60	35	30
6ª. série	9	60	37	32
7ª. série	8	47	23	22
8ª. série	9	43	23	17
Total	34	210	118	101

No quadro acima, podemos verificar também que nos volumes das duas últimas séries (7ª e 8ª. séries), embora se mantenha o número de capítulos, há uma redução na frequência de todas as seções. Isso decorre do fato de os capítulos das últimas séries serem menores, uma vez que propõem maior número de atividades extraclasse e interdisciplinares.

3- As orientações teórico-metodológicas do Manual do Professor

No manual do professor, a autora (ou os autores⁵) apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, como já se pode notar pela organização dos volumes e das seções, embasada na proposta da *Pedagogia de Projetos* elaborada pelo educador espanhol Fernando Hernandez (1998). Em linhas gerais, a pedagogia de projetos refere-se a uma postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

Associando esses princípios da pedagogia de projetos à perspectiva de Vigotski (1988, 1989) que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, a autora da coleção propõe um ensino de língua portuguesa que *cria condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, discursiva, sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às diferentes situações e práticas sociais*. (Silva, Bertolin & Oliveira, 1999, p. 19) Tendo isso em vista, assumindo explicitamente adotar a proposta dos PCNs, o manual do professor reproduz os objetivos gerais de ensino de língua apresentados nesse documento e desenvolve algumas considerações, especificamente, sobre a prática de reflexão sobre o uso da língua. Nessas considerações, a autora defende que a grande questão sobre o ensino de gramática não se refere à discussão em torno da necessidade ou não de ensinar gramática, e sim a *o que, para que e como* ensiná-la. Nesse sentido, a preocupação da autora é a de encontrar um “meio termo” para o ensino de gramática, conforme as orientações do manual do professor, um ensino que não despreze as regras gramaticais e o estudo de elementos mórficos e sintáticos e, ao mesmo tempo, seja desenvolvido por meio de práticas reflexivas, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulam ao redor do aluno. Ainda na opinião da autora, um ensino assim concebido contribui para desenvolver o raciocínio lógico do aluno, para a compreensão da forma como a língua se estrutura e para o manejo mais consciente, intencional da língua em suas produções.

Seguindo essa perspectiva, a autora afirma propor na coleção, de um lado, *atividades de reflexão sobre a língua, tendo como base os estudos lingüísticos*; e, de outro lado, *atividades que permitem ao aluno, com o auxílio do professor, construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo sempre de um texto*. (Silva, Bertolin & Oliveira, 1999, p. 22) Para o desenvolvimento dessas atividades, conforme salienta o manual do professor, será utilizada a nomenclatura gramatical tradicional (substantivo, adjetivo, conjunção, frase, sujeito, etc.), mas em função de facilitar a tematização de conceitos mais complexos de análise lingüística que supõe a identificação de elementos gramaticais para melhor identificar os fenômenos estudados a partir de uma abordagem funcional da gramática que analisa o emprego da língua em situação de produção.

⁵ Os autores da coleção, indicados na capa e contracapa, são Tânia A. Oliveira, R. Bertolin e A.S. Silva. No entanto, a carta de apresentação aos professores é assinada por Vânia Lopes. Essa carta, bem como as orientações do Manual do Professor são escritas em primeira pessoa do singular, o que torna contraditória a autoria da coleção.

Um aspecto interessante da proposta de ensino de gramática de TT é a sugestão, apresentada no manual, de que a prática de reflexão sobre o uso da língua seja, de preferência, desenvolvida oralmente. Segundo a autora, sua experiência tem demonstrado que essa estratégia alcança melhores resultados. Além disso, é sugerido ao professor que ele complemente as atividades de reflexão sobre a língua propostas na coleção com materiais mais relacionados à realidade do aluno, tais como atividades desenvolvidas a partir de textos produzidos pelos próprios alunos.

De fato, podemos considerar que as orientações do manual do professor de TT, que tem como interlocutor não só o professor, mas também os avaliadores do PNLD e os próprios editores, têm como referências saberes produzidos mais recentemente pela Linguística sobre a língua e o ensino da língua.

4- As atividades de análise lingüística no Livro do Aluno

Para descrever e analisar como as novas orientações para o ensino de gramática são operacionalizadas no livro do aluno da coleção TT, focalizamos a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, destinada explicitamente ao trabalho com os conhecimentos gramaticais. Para isso, selecionamos uma seção cujas atividades consideramos prototípicas do modo como esse trabalho é proposto na coleção, tendo em vista os seguintes aspectos:

- como a seção é organizada;
- como são organizadas as atividades que compõem essa seção;
- quais são os objetos de ensino privilegiados por essas atividades;
- quais as unidades e os níveis lingüísticos a serem observados pelos alunos;
- quais os procedimentos metodológicos propostos para tornar os objetos de ensino acessíveis aos alunos;
- quais referências teórico-metodológicas de ensino de língua orientam as atividades analisadas.

Em sua forma de estrutura de organização, a seção *Reflexão sobre o uso da língua* não explicita os conteúdos que são focalizados, estes aparecem apenas em um quadro resumido no manual do professor. Esses conteúdos são, em sua maioria, elementos gramaticais, mas não se objetiva recobrir os conteúdos previstos pelo ensino tradicional de gramática e nem apresentá-los de forma linear e cumulativa nos moldes dos livros didáticos pré-PNLD. As classes de palavras, por exemplo, apesar de serem mais enfatizadas nos volumes da 5^{a.} e 6^{a.} séries, são objetos de ensino focalizados em todos os volumes da coleção. Já a sintaxe da oração é mais focalizada nos volumes da 7^{a.} e 8^{a.} séries, e a sintaxe do período aparece, de modo bem resumido, apenas no último capítulo da 8^{a.} série. Essa seção também é estruturada somente com atividades relacionadas entre si, não só pelos textos aos quais elas se referem, textos esses também explorados em outras seções do capítulo, como também pelo conteúdo comum em torno do qual as atividades são organizadas. Essa seção raramente traz definições e conceitos prontos dos objetos de ensino, uma vez que objetiva levar o aluno a construí-los.

Desse modo, para tornar os objetos de ensino acessíveis aos alunos, a seção enfatiza o processo de construção de um dado objeto de ensino, induzindo o aluno,

principalmente, através da observação e reflexão sobre o uso de um elemento gramatical com vistas a construir conceitos/definições sobre esse elemento, que podem ser coincidentes ou não com os já estabelecidos pela gramática tradicional.

Vejam, então, como se dá o processo de construção da categoria gramatical artigo definido e indefinido, objeto de ensino focado na seção *Reflexão sobre o uso da língua* que selecionamos para análise, pertencente ao Capítulo 3 da Unidade 1 do volume da 5ª. série. O projeto temático que envolve essa unidade é denominado “Revelação” e o tema explorado no capítulo é “Em família”. Nesse capítulo, a seção *Reflexão sobre o uso da língua* aparece após as atividades de leitura e o texto explorado é “Já não se fazem mais pais como antigamente” de Lourenço Diaféria, publicado em 1981 na coleção “Para Gostar de Ler” V.7 da Editora Ática.

Na referida seção, o processo de construção do objeto principal de ensino organiza-se em 4 etapas:

- *preparação para a introdução do objeto de ensino;*
- *introdução e explicitação do objeto de ensino;*
- *aplicação do conhecimento sobre o objeto de ensino;*
- *elaboração do conceito/definição do objeto de ensino.*

Observemos, no quadro a seguir, as atividades que compõem a primeira etapa:

1ª. Etapa: preparação para a introdução do objeto de ensino

1	Leia o trecho a seguir e descubra que palavra foi ocultada na segunda e na terceira frases: A- “Os técnicos chegaram cedo, de macacão. Eram dois. Desparafusaram as madeiras, juntaram as peças brilhantes umas às outras, em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura.”
2	Como você conseguiu descobrir a palavra oculta? Agora leia uma outra forma de transmitir as mesmas idéias do parágrafo anterior: B- Os técnicos chegaram cedo, de macacão. Os técnicos eram dois. Os técnicos desparafusaram as madeiras, juntaram as peças brilhantes umas às outras, em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura.
3	Pense e responda: a- Qual dos parágrafos ficou melhor redigido na sua opinião? Por quê? b- Por que vc acha que o autor do parágrafo A ocultou palavras?

De início, como podemos observar no quadro acima, as três primeiras atividades enfocam a coesão referencial através da elipse de sujeito, tendo como unidade de observação e de análise o primeiro parágrafo do texto. Além disso, as atividades propostas não fazem uso de terminologia da gramática tradicional nem da lingüística textual, a área de estudos da língua responsável pela elaboração das noções que estão sendo trabalhadas. Como vemos, não se trata de atividades que objetivam, pelo menos nessa etapa, a explicitação metalingüística referente à classe gramatical focalizada (artigo), mas que objetivam a observação e reflexão sobre o uso de determinado recurso da língua: a coesão referencial através de elipse de sujeito. Para isso, as três atividades reproduzidas acima utilizam questões indutivas (Leia o trecho a seguir e descubra que

palavra foi ocultada na segunda e na terceira frases/ Como você conseguiu descobrir a palavra oculta?/ Por que você acha que o autor do parágrafo A ocultou palavras?) que levam o aluno, progressivamente, a reconhecer, ainda que seja em um parágrafo, a funcionalidade de tal recurso. O movimento metodológico adotado na seqüência das três atividades pode ser esquematizado da seguinte forma: 1- identificação, no parágrafo retirado do texto, das expressões elípticas (exercício 1); 2- explicitação de como foi possível identificar o que está elíptico (exercício 2); 3-observação do mesmo parágrafo, desta vez, reescrito sem as elipses (exercício 2); 4- comparação de duas formas de redação do parágrafo: com elipse e sem elipse (exercício 3a); 5-identificação da melhor forma de redação (exercício 3a); 6-reflexão sobre a opção do autor ao utilizar as elipses na composição do parágrafo (exercício 3b).

Dessa forma, essas atividades induzem o aluno a reconhecer que a elipse é utilizada intencionalmente pelo autor para evitar a repetição, já que o sentido global do parágrafo e a flexão dos verbos indicam a palavra que está apagada e que não faz falta para a compreensão. À primeira vista, o estudo da noção da elipse do sujeito como um recurso de construção de texto parece não ter qualquer relação com o estudo da classe gramatical artigo, objeto principal de ensino da seção que estamos analisando. Porém, se atentarmos para o modo como a categoria artigo definido e indefinido é introduzida ao aluno, isto é, também como um elemento de coesão referencial, reconheceremos que as três primeiras atividades funcionam como uma preparação para a introdução e explicitação do objeto principal de ensino nas atividades subseqüentes, reproduzidas no quadro a seguir:

2ª. Etapa: introdução e explicitação do objeto de ensino

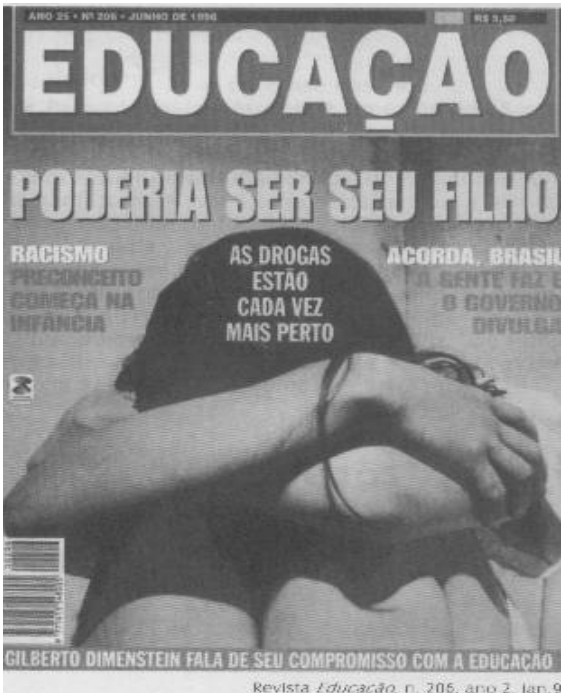
4	<p>O texto “Já não se fazem pais como antigamente” começa com a seguinte frase: “A grande caixa foi descarregada do caminhão com cuidado”</p> <p>Pense e responda: a- Para que serve a palavra A em destaque?</p>
	<p>Observe agora a transformação da frase: “Uma grande caixa foi descarregada de um caminhão com cuidado.”</p> <p>b- O que mudou? Que efeito a mudança provocou no sentido da frase?</p>
<p>VOCÊ SABIA?</p> <p>As palavras o, as, os, a, um, uma, uns, umas são chamadas de artigos.</p> <p>o, os, a, as = definidos</p> <p>um, uma, uns, umas = indefinidos</p>	
5	<p>Observe: “Em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura.”</p> <p>Agora pense e responda: Por que o autor não escreveu “um boneco” e “o homem de mediana estatura”?</p>
6	<p>Suponha que a personagem da história tenha apenas um filho. Verifique se faz sentido, dentro do texto, a transformação ocorrida em uma das frases a seguir e justifique sua resposta no caderno.</p> <p>a) “O filho espiava pela fresta da porta, tenso. A mãe o chamou: Filhinho vem ver o papai que a mamãe trouxe.”</p> <p>b) “Um filho entrou na sala, acanhado diante do artefato estranho...”</p>

Como se pode perceber na reprodução acima, o objeto principal de ensino (artigos definidos e indefinidos) é introduzido e, apesar da explicitação desse objeto no quadro *VOCÊ SABIA?*, as atividades continuam não fazendo uso de terminologias seja da gramática tradicional seja da lingüística textual, e mantendo os procedimentos metodológicos de observação e reflexão através de questões indutivas, nessa etapa, com vistas à compreensão do artigo como elemento de coesão referencial que, geralmente, é anafórico, quando é definido e, catafórico, quando é indefinido. Para a construção dessa noção funcional textual do artigo, as atividades propostas, embora partam de fragmentos retirados do texto, consideram o texto como unidade de análise. No exercício 4, por exemplo, para que o aluno reconheça a função remissiva dos artigos e os diferentes efeitos de sentido evocados pela utilização, na frase inicial do texto, do artigo definido “A” ou do artigo indefinido “Uma”, é preciso considerar essa frase dentro do texto, sobretudo porque, na frase original, o artigo “A” que a inicia e inicia também o texto tem função referencial catafórica, remetendo a informações subseqüentes no texto.

Quanto às atividades dos exercícios 5 e 6, o texto também é considerado como unidade de análise, pois, para que o aluno, mais uma vez, reconheça as funções referenciais dos artigos definidos e indefinidos nos trechos retirados do texto é preciso contextualizá-los. Inclusive, no exercício 6, é explícita a necessidade de considerar o texto como unidade de análise, na instrução *Verifique se faz sentido, dentro do texto, a transformação ocorrida em uma das frases (...)*.

Além dessas atividades que, como vimos, têm por objetivo o estudo de uma categoria gramatical a partir da funcionalidade de seu uso, a seção sob análise ainda traz atividades de aplicação desse conhecimento, desta vez, fazendo uso de procedimentos metodológicos de orientação mais tradicional. Em outras palavras, são atividades que, fazendo uso de nomenclaturas gramaticais, partem da identificação e classificação da categoria gramatical em textos e, através da observação e reflexão sobre o uso dessa categoria, induzem o aluno a chegar à explicitação metalingüística. Observemos, no quadro a seguir, a reprodução dessas atividades que correspondem à terceira etapa do processo de construção do objeto principal de ensino:

3ª. Etapa: aplicação do conhecimento sobre o objeto de ensino

7	<p>Observe a capa da revista a seguir:</p>  <p>Na capa da revista, há mais artigos definidos ou indefinidos? Que efeitos eles provocam na compreensão da mensagem?</p>
	<p>Depois de observar as palavras que vêm acompanhadas dos artigos, pense e responda:</p> <p>Os artigos só acompanham substantivos?</p>

Como podemos ver no quadro acima, a primeira atividade do exercício 7 é de simples identificação e classificação do artigo. A segunda atividade do mesmo exercício, tomando o texto como unidade de análise, já exige a observação e reflexão sobre o uso do artigo definido no texto em questão e os efeitos de sentido provocados por tal uso.

As atividades do exercício 8 também requerem a identificação de outra categoria gramatical – os substantivos - , como também exige a observação e reflexão, nesse caso, voltada para a explicitação metalingüística, uma vez que as atividades objetivam levar o aluno à observação de uma regularidade que caracteriza o artigo que é a de preceder um substantivo, ou palavras de outras classes quando substantivadas, para chegar ao

reconhecimento da função gramatical do artigo como determinante do substantivo. Interessante observar que somente na etapa da aplicação dos conhecimentos estudados sobre o artigo é quando se evidencia a função tradicionalmente estudada do artigo, isto é, a de determinante do nome.

Finalmente, sob o título *Vamos concluir*, a última atividade proposta na seção, ou seja, a quarta etapa do processo de construção do objeto de ensino, solicita ao aluno uma definição de artigo definido e indefinido, como podemos ver no quadro a seguir:

4ª. Etapa: elaboração do conceito/definição do objeto de ensino

VAMOS CONCLUIR?

Explique no caderno, com suas palavras, o que é artigo definido e indefinido.

Nessa última etapa, como vemos, é solicitada uma definição elaborada pelo próprio aluno que, a partir do desenvolvimento das atividades propostas na seção, pode até não ser coincidente com as definições já estabelecidas pela tradição gramatical. Salientamos que nas sugestões de respostas às atividades do manual do professor não aparece qualquer sugestão de resposta à última atividade.

Em suma, o exame das atividades propostas na seção *Reflexão sobre o uso da língua* que selecionamos para análise nos permitiu constatar que o processo de construção da noção de artigo como objeto de ensino parte do estudo da funcionalidade de seu uso, isto é, de sua função como elemento de referência no texto, para o estudo de seu papel gramatical de determinante do nome. No primeiro caso, as atividades propostas (4, 5, 6, 7) abordam elementos de análise de texto que envolvem relações sintático-semânticas, entre os artigos e os referentes textuais, e relações pragmáticas, uma vez que o uso do artigo definido ou indefinido é totalmente dependente do conjunto de circunstâncias, não somente as lingüísticas, que cercam a produção do enunciado. No segundo caso, a atividade proposta (atividade 8) aborda relações morfossintáticas, já que a unidade a ser analisada é o sintagma nominal, ou seja, o nome e seu determinante.

Para tornar esses objetos de ensino acessíveis aos alunos, as atividades analisadas de TT utilizam procedimentos metodológicos de *observação e reflexão* voltada para a *explicitação* de aspectos predominantemente estruturais de elementos gramaticais seguidas de *identificação e/ou classificação* desses elementos, ou de *observação e reflexão* sobre o *uso* desses elementos em textos ou fragmentos de texto, sendo esse último procedimento o privilegiado pela coleção.

Sendo assim, concluímos que a proposta apresentada no manual do professor de TT para o trabalho com os conhecimentos lingüísticos não está totalmente incoerente com a sua operacionalização no livro do aluno. De acordo como o manual do professor, a coleção TT busca um “meio termo” para o ensino de gramática, ou seja, um ensino que não despreze as regras gramaticais e o estudo de elementos mórficos e sintáticos e, ao mesmo tempo, seja desenvolvido por meio de práticas reflexivas, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulam ao redor do aluno.

Para a operacionalização dessa proposta, conforme nossa análise evidencia, a maioria das atividades da seção *Reflexão sobre o uso da língua* enfocada é orientada pela proposta para o desenvolvimento da análise lingüística que privilegia a *reflexão*

sobre o uso de elementos gramaticais, correspondente, portanto, ao tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (1996), embora essa abordagem de ensino de gramática não seja citada explicitamente no manual do professor e esse autor apareça apenas nas referências bibliográficas da coleção como co-autor, juntamente com Koch (1989, 1990), das obras *A coerência textual* e *Texto e coerência*. A gramática reflexiva proposta por Travaglia (1996) centra-se nos efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, caracterizando-se, portanto, como uma proposta de ensino de gramática mais voltada para aspectos semânticos e discursivos da língua.

Por outro lado, é possível perceber, mais explicitamente, nas atividades de análise lingüística apresentadas em TT, a tentativa de operacionalização de orientações teórico-metodológicas de base funcionalista que privilegiam aspectos semânticos e discursivos em textos, tendo como referência estudos da Lingüística Textual sobre coesão e coerência textual. Além disso, essas noções aparecem na relação de conteúdos apresentada no manual do professor de TT, bem como nas referências bibliográficas da coleção nas obras de Koch (1989) e de Koch & Travaglia (1990). Cabe lembrar que, para a constituição/caracterização de uma prática reflexiva de ensino de gramática, os estudos sobre coesão e coerência desenvolvidos pela lingüística textual vêm sendo amplamente considerados.

A nosso ver, essa *solidarização* (cf. Rafael, 2001) entre noções da gramática tradicional e da Lingüística textual ocorre mais facilmente porque a análise de fenômenos de ordem textual (por exemplo, a coesão) envolve aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, incorporando elementos (categorias, funções, etc.) e terminologias da gramática tradicional com os quais os professores e os alunos já estão habituados a lidar.

5- Considerações finais

Conforme pudemos verificar nessa análise das atividades de análise lingüística propostas por um livro didático recomendado pelo MEC, a idéia de reflexão sobre a língua e a linguagem, como orientadora das propostas de inovação do ensino de gramática disseminadas pelos textos oficiais (Propostas Curriculares e PCNs), é operacionalizada por esse livro sob duas perspectivas principais: uma enfatiza o domínio pelo aluno de habilidades de observação e reflexão voltadas para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua; outra enfatiza o reconhecimento pelo aluno - através da observação e reflexão sobre o uso situado de elementos gramaticais - da funcionalidade desses elementos em textos ou fragmentos de texto.

Ressaltamos que atividades de análise lingüística que se atêm aos fatos textuais discursivos a partir da noção de gêneros de texto, como sugerem os PCNs, não são contempladas pelo livro didático analisado.

Nossa análise nos permitiu verificar também que o livro didático focalizado, enquanto instância de didatização de saberes para o professor, solidariza noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística dando origem a noções escolares de análise lingüística não totalmente incompatíveis/incongruentes com as noções veiculadas pelos textos de referência, mas diferentes dessas. cremos que essa

solidarização é uma maneira de atender a duas expectativas do professor (do editor, do próprio aluno e da sociedade): a de um ensino inovador e produtivo de gramática e a da não exclusão, na escola, do ensino de gramática tradicional.

Enfim, essa análise nos permitiu evidenciar alguns modos como as orientações teórico-metodológicas para inovação no ensino de gramática são operacionalizadas em uma importante fonte de referência dos professores: a dos livros didáticos.

Considerando o papel relevante das instâncias e dos processos de didatização de saberes acadêmico-científicos na construção da prática docente, acreditamos que os resultados das análises desenvolvidas neste artigo, além de contribuir para uma melhor compreensão do trabalho realizado na sala de aula por professores que estão tentando transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática, podem contribuir para as discussões que envolvem a formação inicial e continuada de professores. Resultados de uma pesquisa desenvolvida por Reinaldo (2007), sobre os conflitos que emergem nos processos de apropriação de saberes lingüísticos inovadores por professores em curso de especialização, demonstram que os professores estabelecem relações mais produtivas - entre os novos saberes de referência e os saberes já adquiridos em suas práticas escolares - quando as atividades formativas contemplam, ao lado da instância científica, as instâncias de didatização de saberes, como a de material didático.

6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A.R. (org). *O Ensino como trabalho- uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

APARÍCIO, A.S.M. *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: Unicamp/IEL. 1999.

_____. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. Tese de Doutorado inédita. Campinas: Unicamp/IEL, 2006.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª. a 8ª. Séries: Que rio é este pelo qual corre o Gânges??. In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. (orgs) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 211-254.

BUNZEN, C. Reapresentações de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: Signorini, I, (org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, Mercado de Letras, 2007. p. 79-110.

_____. Formas de avaliação e de re(a)apresentação dos conhecimentos lingüísticos nos livros didáticos de português. (no prelo).

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOCH, I.V. *A Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. & TRAVAGLIA, L.C. *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. & TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

RAFAEL, E. L. *Da Lingüística à sala de aula: (re)construindoos conceitos de texto e de coesão textual*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). IEL/UNICAMP, 2001.

REINALDO, M. A. G. de M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: Signorini, I, (org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, Mercado de Letras, 2007. p.171-196.

SILVA, W. A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, 2004, v. 43, n. 1, p. 35-49.

SILVA, A.S., BERTOLIN, R. & OLIVEIRA, T.A. *Tecendo textos- ensino de língua portuguesa através de projetos*. São Paulo: IBEP, 1999.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. grau*. São Paulo:Cortez, 1996.

VIGOTSKI, L.S. 1988. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.