

A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA APLICADA NA ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andréa Cristina Soares Costa¹
Felipe Tiago Lima Barbosa²
Francisco Genival Biserra Braga³
Milena Teobaldo Costa⁴
Paulo Sérgio da Silva Freitas⁵

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o livro didático de Língua Portuguesa enquanto objeto de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA). Inicialmente faz-se uma sucinta conceituação sobre a Linguística Aplicada e sobre o livro didático. Em seguida, realiza-se a análise de um capítulo ou unidade de três livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e que representam as décadas de 1980, 1990 e 2000. O objetivo desta análise é o de observar a evolução da estrutura composicional dos livros didáticos de Língua Portuguesa sob a óptica da LA, bem como identificar e comparar as concepções de linguagem e de gramática adotadas em seus conteúdos programáticos (proposta curricular). Ainda em uma análise simplificada, procura-se descrever o espaço reservado na composição dos livros didáticos para as atividades de oralidade, escrita, leitura e léxico. O estudo nos incita reflexões sobre as concepções de língua e de gramática adotadas na constituição do livro didático, bem como estas influenciam a elaboração das atividades e a escolha dos textos presentes no livro. Neste sentido, a análise mostra-se primordial para os futuros professores de Língua Portuguesa pelo fato de que esta proporcionou a oportunidade de conhecer e comparar a estrutura composicional dos livros didáticos, amparada pelas contribuições da LA.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Livro Didático. Língua Portuguesa. Concepções de Linguagem e de Gramática.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el libro didáctico del portugués como objeto de investigación de la Lingüística Aplicada (en adelante LA). Inicialmente se hace una breve conceptualización de la Lingüística Aplicada y del libro didáctico. Luego se realiza el análisis de un capítulo o unidad de tres libros de texto de la escuela primaria de la asignatura de portugués y que representa las décadas de 1980, 1990 y 2000. El objetivo de este análisis es observar la evolución de la estructura compositiva de los libros de texto de Lengua Portuguesa desde la perspectiva de la LA e identificar y comparar los conceptos de lenguaje y de gramática adoptados en su plan de estudios (propuesta curricular). Incluso en un análisis simplificado, tratamos de identificar describir el marcador de posición en la composición de los libros de texto para las actividades de oralidad, escritura, lectura y léxico. El estudio incita reflexiones sobre los conceptos de lenguaje y gramática adoptados en la constitución del libro didáctico, así como influyen en el desarrollo de las actividades y en la elección de los textos que irán componer en el libro. En este sentido, el análisis es de suma importancia para los futuros profesores de Lengua Portuguesa por el hecho de que esto proporcionó la oportunidad de conocer y comparar la estructura compositiva del libro didáctico, con el apoyo de las contribuciones de Lingüística Aplicada.

Palabras clave: Lingüística Aplicada. Libro Didáctico. Lengua Portuguesa. Concepciones de Lenguaje y de Gramática.

¹ Docente no Curso de Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Orientadora e Coautora desta pesquisa. E-mail: profandreacristina@gmail.com.

² Discente do Curso de Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Autor desta pesquisa. E-mail: felipetiago.lima@gmail.com

³ Discente do Curso de Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Coautor desta pesquisa.

⁴ Discente do Curso de Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Coautora desta pesquisa.

⁵ Discente do Curso de Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Coautor desta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Notoriamente o livro didático teve o seu uso com mais assiduidade na segunda metade da década de 1960, com a assinatura do acordo MEC-USAID no ano de 1966. Neste período, os livros didáticos passaram a ser editados em grande número para acatar à demanda de um novo contexto escolar em nascimento no país.

No ano de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que vem sendo aprimorado ao longo dos anos. Entretanto, somente no início dos anos 1990 é que o Ministério da Educação (MEC) galgou os primeiros passos para participar de maneira mais direta e sistemática das discussões sobre a qualidade do livro didático nas instituições escolares do país. A mencionada iniciativa foi tomada pelo Governo Federal para que se efetivasse uma ação ampla do MEC em relação aos aspectos composicionais do livro didático, apresentando um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias do livro didático.

Também considerando os avanços nos estudos sobre a linguagem, notamos a constituição da Linguística Aplicada (LA) como área que passa a assumir fronteiras interdisciplinares e transdisciplinares, deixando de ser, neste contexto, uma subárea da Linguística e constituindo-se como campo de investigação autônomo. Assim sendo, notamos que a LA tem expandido os seus horizontes para além do ensino de línguas, da sala de aula e da formação de professores. Referimos-nos à LA como um modo de produzir conhecimentos de caráter inter/transdisciplinar, que busca a problematização e a compreensão de questões da linguagem que possam responder à necessidade da sociedade contemporânea.

Neste sentido, o presente artigo que é o resultado de uma pesquisa de apreciação teórica realizada na disciplina de Linguística Aplicada, possui como objetivo geral o de analisar um capítulo ou unidade de três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II das décadas de 1980, 1990 e 2000. Nesta perspectiva, este trabalho busca averiguar o processo de evolução da estrutura composicional dos referidos livros ao longo dos anos propostos, bem como identificar e comparar as concepções de linguagem e de gramática adotadas em seus conteúdos programáticos (proposta curricular). Também procura descrever o espaço reservado na composição destes com relação às atividades de oralidade, escrita, leitura e léxico.

2 A LINGÜÍSTICA APLICADA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Partimos aqui da percepção de que a Linguística Aplicada não é uma aplicação de teorias linguísticas que visam o aprimoramento de técnicas ou metodologias de sala de aula ou mesmo de proposituras de como ensinar uma língua, mas sim de que a LA proporciona “[...] o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]”. (SIGNORINI, 1998, p. 101). Neste sentido, a LA atua a partir do entendimento de que a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que sofre variações com o passar do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no seu funcionamento, estando sensível ao contexto. (MARCUSCHI, 2008). Deste modo é possível entendermos que as transformações com relação à língua ocorrem tanto no decorrer do tempo quanto nas relações interpessoais e estas transformações constituem-se como possibilidades de investigação para a LA. Para Celani (1992), a LA se constitui como uma área de pesquisa que no primeiro momento atuou como uma subárea da linguística, mas que na atualidade é considerada como área interdisciplinar, estando dedicada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem.

Para Moita Lopes (1996, p. 123) “[...] há uma preocupação cada vez maior em linguística aplicada com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, há um interesse pelo estudo das pessoas no mundo”. A LA se interessa em estudar as práticas de uso e de aprendizagem da língua, seus problemas e contribuições, cabendo neste contexto o livro didático como objeto de investigação.

De acordo com Rojo e Batista

[...] o livro didático de língua portuguesa tem sido utilizado como objeto de investigação, desde a década de 60, na área das ciências da linguagem (letras, linguística, teoria da literatura, comunicação social, linguística aplicada), como bem mostra o resultado de uma pesquisa recente sobre o estado da arte do livro didático no Brasil, em que 37% dos trabalhos pertencem justamente a referida área. (ROJO & BATISTA, 2004, p. 123).

Quando nos referimos à linguagem escrita e/ou falada ou ao letramento como prática social, pensamos nos gêneros textuais e que estes estão também inseridos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e deste modo, eles podem configurar-se como

instrumentos das atividades de linguagem. Por esta percepção é que se pode pensar que o livro didático, por meio da linguagem expressa nos gêneros textuais, torna-se também um objeto de estudo da LA.

2.1 As Concepções de Linguagem

Bakhtin (2004) caracterizou a linguagem por meio de três concepções, a saber: o Subjetivismo Idealista, o Objetivismo Abstrato e a Concepção do Círculo de Bakhtin. Entretanto, com o decorrer do tempo, as referidas concepções de linguagem foram revistas por vários teóricos, dentre os quais destacamos Geraldi (2005, p. 41), o qual aborda a linguagem como: expressão do pensamento; instrumento de comunicação; como forma de interação social. Cabe aqui ressaltar que o que Geraldi fez foi analisar, renomear e expandir as características destas concepções, de modo a adaptá-las à situação do ensino brasileiro de línguas.

A pesquisadora Fuza (2009) elucida que os estudos a respeito das concepções de linguagem sofreram várias modificações ao longo dos anos, uma vez que cada período histórico aprecia uma visão de língua distinta, evidenciando assim o caráter ativo da linguagem no ambiente social e as diversas funções adotadas pelos educadores e alunos, os quais são diretamente responsáveis pela condução do ensino-aprendizagem da língua.

2.1.1 Linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, nomeada também de Subjetivismo Idealista (espelho da mente), idealiza a língua como um sistema inflexível a ser usufruído por determinado falante, acreditando assim que esta nasce na consciência do indivíduo e possui ainda a capacidade de transmitir fielmente o que ele pensa. Esta concepção adquiriu bastante relevância nos anos 1970, cujo processo de ensino foi marcado por práticas de repetição e pela valorização da forma gramatical, bem como pelo uso de atividades fundamentadas no estruturalismo linguístico.

2.1.2 Linguagem como instrumento de comunicação

Acompanhando esta linha teórica, tem-se a concepção do Objetivismo Abstrato ou da linguagem como instrumento de comunicação, cujo pensamento se fundamenta na ideia de a língua constitui um código, isto é, um conjunto de signos linguísticos que possuem regras específicas, tendo como única função a transmissão de informações através de textos.

Segundo as contribuições teóricas trazidas pela pesquisadora Fuza (2009) em seu artigo sobre as concepções de linguagem e de leitura da Prova Brasil, as percepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação estão diretamente vinculadas com a concepção de leitura voltada para o texto, adotando-a como um método de decodificação. Assim, parte-se do próprio texto para o leitor, contribuindo para que as atividades desenvolvidas no espaço escolar adquiram um papel apenas avaliativo, contendo itens que exigem apenas o uso da decodificação para saber se o estudante compreendeu o texto lido.

2.1.3 Linguagem como forma ou processo de interação

Quanto a terceira e última concepção, esta é promovida no Círculo de Bakhtin e percebe a linguagem como prática social. De acordo com as ideias do referido teórico, a língua se institui em um procedimento contínuo, concretizado por meio da interação social dos falantes e não apenas como um sistema invariável. Nessa perspectiva, os indivíduos são vistos como construtores da própria sociedade na qual estão inseridos, sendo que por meio do diálogo entre estes que se dão as trocas de informações no meio social.

Koch (2002, p. 17) alega que “[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos [...]”. O texto é tido como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e compartilham conhecimentos na busca de novos horizontes a serem descobertos.

O ato de ler, nesse caso, é visto como um período de interação e produção de sentidos, fazendo com que o estudante se torne um sujeito ativo, já que tem consciência e compreende o que diz, além de ter noção de como organizar e transmitir seus pensamentos para os outros sujeitos. Assim, o significado do enunciado é formado da interação entre eles.

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Em relação à importância da leitura na formação do aluno, o autor Paulo Freire (1989, p. 20) afirma ainda que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Nessa perspectiva, a leitura corresponde a um fator essencial para o desenvolvimento da compreensão e da comunicação do educando, pois é através desta que o estudante torna-se capaz de refletir e associar de forma crítica os conceitos adquiridos nas experiências escolares aos que foram vivenciados em seu meio social. Ela consiste ainda num ato valioso para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, pois promove a ampliação dos seus conhecimentos gerais.

2.3 Concepções de gramática

Do mesmo modo que as concepções de linguagem conduzem o professor em seu fazer pedagógico, também existem as concepções de gramática que são igualmente necessárias ao educador. As concepções de gramática adotadas pelo professor de língua são importantes porque atuam como norteadoras para a elaboração de atividades com a linguagem.

Alguns teóricos da Linguística como Possenti (1996), Mendonça (2000) e Travaglia (2005) apontam a existência de três concepções de gramática, cada uma delas associada a uma concepção de linguagem, a saber: a *Gramática Normativa* (associada à teoria da linguagem como expressão de pensamento); a *Gramática Descritiva* (associada à concepção de linguagem como meio de comunicação); e a *Gramática Internalizada* (associada à concepção de linguagem como processo de interação).

2.3.1 Gramática Normativa

A concepção da gramática normativa ou prescritiva vincula-se a conceitos e regras de bom uso, defendendo o emprego da norma padrão, considerando tudo o que foge a esta norma como um “erro” cometido pelo falante. Torna-se notável que a mencionada gramática é utilizada nas escolas para a difusão da Norma Padrão da Língua Portuguesa, fortalecendo assim a visão de que falar e escrever “bem” significa dominar regras e normas gramaticais.

Assim, a concepção da gramática normativa consiste num tipo de abordagem que sustenta o ponto de vista reducionista de língua e do ensino desta, restringindo as aulas de Língua Portuguesa a exercícios de cunho gramatical.

2.3.2 Gramática Descritiva

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação aborda em sua essência o ensino da Gramática Descritiva, sendo esta conhecida como a “gramática dos linguistas” por apresentar um “conjunto de regras que são seguidas” (POSSENTI, 1996, p.65). O referido autor postula que “a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes”, ou seja, a preocupação maior desta gramática é a de explicar as línguas tais como elas são faladas. Para a gramática descritiva não existe “erros gramaticais”, mas construções linguísticas que possuem um caráter agramatical, isto é, vocábulos ou frases que não são distinguidas pelos falantes como sendo pertencentes da língua, as quais devem ser respeitadas e analisadas. Neste sentido, em oposição à concepção da gramática normativa, na gramática prescritiva não se estipula descrições de valor, sendo analisadas todas as variedades linguísticas.

2.3.3 Gramática Internalizada

Outro conceito de gramática é a internalizada. Nesta concepção, os falantes adequam os seus recursos linguísticos às diversas situações comunicativas, permitindo a estes construir um número infinito de frases e produzir textos com diferentes finalidades. É o “conjunto de regras que o falante domina” (POSSENTI, 1996, p.69). Em relação ao caráter

da gramática internalizada, Travaglia (2005, p. 28) acrescenta ainda que “a gramática internalizada corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela a sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

Deste modo, o conhecimento gramatical corresponde a algo que precede qualquer processo de aprendizagem, enfatizando a habilidade do sujeito de internalizar as regras gramaticais da língua e empregá-las de acordo com o que é estabelecido pela circunstância comunicativa de que faz parte.

Além disto, a referida concepção de gramática defende o pressuposto de que o aluno antes de ter o contato com o espaço escolar, já adquiriu um dado conhecimento linguístico em virtude de suas diversas situações comunicativas, ou seja, que sabe fazer uso de sua língua mesmo que de modo inconsciente.

É importante esclarecer que o estudo das concepções, neste artigo, não tem como finalidade dizer que uma ou outra não deve de forma alguma estar presente na estruturação do livro didático ou no espaço da sala de aula, mas ao contrário, que cada uma destas concepções tem sua dada importância. Todavia, pretende-se deixar claro que antes de escolher uma das concepções apresentadas, que deverá levar em conta a intenção que se tem para optar por um ou mais conceitos, pois há distintos caminhos.

2.4 As atividades e o livro didático

Os critérios classificatórios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destacam a importância do uso da linguagem oral e da interação em sala de aula como instrumentos de ensino-aprendizagem, pois esta atitude explora as diferenças e afinidades que se estabelecem entre as diversas formas de uso da linguagem oral e escrita, além das características discursivas e textuais. Assim, não se pode recusar que uma relevância maior às práticas orais faz toda a diferença dentro do espaço escolar. Este fato promoverá a formação de indivíduos reflexivos e críticos diante dos materiais que lhes são oferecidos.

Em relação ao uso da escrita no livro didático, Irandé Antunes elucida que:

As particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal, própria dos contextos da comunicação pública, ou aquelas da interação coloquial privada, somente

podem ser entendidas se o livro didático providenciar contextos diferentes, nos quais esses padrões sejam reconhecidos como adequados (2008, p. 64).

Nesse sentido, as propostas do livro didático voltadas para a produção de textos pelos estudantes devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita, isto é, precisam estar relacionadas com os gêneros textuais praticados fora do ambiente escolar.

Vale ressaltar também que o exercício da leitura aperfeiçoa a atividade da produção escrita. Esta consiste numa atividade de interação entre sujeitos e pressupõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos. Segundo a concepção de Antunes (2008, p. 84), o livro didático deve explorar:

Uma leitura não só das palavras expressas no texto. Qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. Ou seja, a totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto.

Deste modo, o livro didático necessita abordar atividades de leitura que visem o conhecimento prévio do leitor, ou seja, as informações adquiridas por estes em suas vivências cotidianas. É justamente, através do saber prévio, que o aluno realiza inferências e interpreta os elementos não explicitados nos textos.

Diante dos fatos expostos nesta seção, percebe-se que as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de compreensão oral, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos, pois os conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem se exercer sobre a construção de sentido dos textos e discursos produzidos pelos próprios alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise dos livros didáticos que doravante será apresentada, foram selecionados 3 (três) livros que representam as décadas de 1980, 1990 e 2000 respectivamente. O livro 1 é da 8ª série e representa a década de 1980. O livro 2 é da 7ª série e representa a década de 1990. O livro 3 é do 8º ano e representa a década de 2000. Optamos aqui por não mencionar os títulos dos livros e os nomes dos autores para efeito de mantermos o sigilo, pois a intenção não é a de fazer críticas aos títulos dos livros ou de analisar os autores, mas apenas de identificarmos nos livros as concepções de língua e de

gramática adotadas, bem como perceber nas atividades propostas o espaço reservado à oralidade, à escrita, à leitura e ao léxico.

4 ANÁLISE / OBSERVAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

A seção a seguir busca averiguar o processo de evolução da estrutura composicional dos referidos livros ao longo dos anos propostos, bem como identificar as concepções de linguagem e de gramática adotadas em seus conteúdos programáticos (proposta curricular). Também procura descrever o espaço reservado na composição destes com relação às atividades de oralidade, escrita, leitura e léxico.

4.1 Análise do Livro 1

O Livro 1 representa a década de 1980, estando estruturado em quinze lições. A lição aqui analisada (a lição 2) aborda inicialmente um gênero textual para interpretação (a crônica) e logo após um tópico referente à técnica de redações (narração e descrição). Em seguida, apresenta um conteúdo gramatical sobre sujeito e predicado, explorando os aspectos ortográficos (acentuação gráfica).

O texto inicial é empregado apenas como plano de fundo da lição, ou seja, não é explorado e nem contextualizado com o assunto estudado na lição, demonstrando uma percepção de linguagem apenas como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Em relação, aos aspectos de redação apresentados, estes são essencialmente técnicos, abordando o texto apenas como um conjunto de regras a serem seguidas e não como um lugar de interação social. Em outras palavras, as técnicas de redação do referido livro fundamentam-se na concepção da Gramática Normativa. Além disto, o designer do livro 1 apresenta poucas ilustrações e informações adicionais no decorrer das lições abordadas.

Abaixo são apresentados exemplos de exercícios nos quais fica demonstrada a concepção de Gramática e de Linguagem adotada no respectivo livro.

Figura 4 – Atividades do Livro 1

2. A palavra *corre* é o predicado porque:

a) é a novidade da informação;
b) é o que se afirma do sujeito.

Tipos de predicado

- verbal — tem por núcleo um verbo intransitivo ou transitivo (direto e/ou indireto)
- nominal — tem por núcleo um nome predicativo (substantivo ou adjetivo)
- verbo-nominal — tem dois núcleos:
 - a) um verbo intransitivo ou transitivo.
 - b) um nome predicativo (substantivo ou adjetivo).

EXERCÍCIOS

1. Ponha as frases abaixo na ordem direta e a seguir separe-as em sujeito e predicado:
 - a) No jardim, tranqüilamente, passeiam as pessoas.
 - b) Ganhou um lindo barco à vela aquele menino.
 - c) Naquele pomar cantam, alegremente, muitos passarinhos.
 - d) No último verão, nadou o menino bastante no mar.
 - e) Várias opiniões, o homem pediu aos vendedores.
2. Verifique a classe gramatical e a função sintática (morfossintaxe) das palavras das frases seguintes:
 - a) A pequena Ana corre nos jardins.
 - b) A água da fonte é saudável.
 - c) Os meninos têm bastantes brinquedos.
 - d) Rosa e o belo Joaquim passeiam.
3. Verifique o tipo de sujeito das orações abaixo:
 - a) Encontramos todos os amigos no passeio.
 - b) Precisa-se de argumentos para a vitória.
 - c) O homem, a vegetação e os animais deveriam viver em paz.
 - d) Deixaram este objeto aqui.
 - e) Aquela criança é minha irmã.
 - f) Há flores no jardim.

Figura 5 – Atividades do Livro 1

4. Invente sujeitos para os predicados abaixo:
 - a) Obedece a seus pais.
 - b) Corremos assustados pelo campo.
 - c) Encontraram seus brinquedos naquela cesta.
 - d) Está sobre a mesa.
 - e) Lêem todos aqueles livros.
5. Invente predicados para os sujeitos abaixo:
 - a) As meninas e seus pais/.
 - b) Eu, papai, mamãe e nossos amigos/.
 - c) Elas/.
 - d) Alguém/.
 - e) Gabriel/.
6. Retire os sujeitos das orações abaixo e classifique-os:
 - a) Nós e aquela moça precisamos nos conhecer.
 - b) Eles quebraram o silêncio com um suspiro.
 - c) Aquelles dois meninos morenos são irmãos.
 - d) Quebraram o vaso, os amiguinhos.
 - e) Um grande estrondo, eu ouvi.
7. Retire os verbos dos predicados e verifique se são verbos transitivos diretos; verbos transitivos indiretos; verbos intransitivos ou verbos de ligação:
 - a) Ganhei um presente, ontem.
 - b) Todos pareciam cansados.
 - c) Dei um lápis para João.
 - d) Voltei apressadamente para minha casa.
 - e) Penso sempre em você.
8. Atenção: período simples = oração absoluta;
período composto = duas ou mais orações.
Verifique se as frases abaixo contêm período simples ou período composto:
 - a) João olhou o objeto, pôs-se a pensar e entrou na loja para comprá-lo.
 - b) Maria ficou a olhar as estrelas.
 - c) A Lua cintila no céu, enfeita-o e ilumina a Terra.
 - d) Correu, caiu e levantou-se calmamente.
 - e) A professora corrige os cadernos dos alunos.
9. Faça como o exemplo:
Aquela menina brinca = período simples, oração absoluta.
Sujeito simples: *aquela menina*.
Núcleo do sujeito: *menina*.

Como podemos notar, em relação ao espaço reservado no respectivo livro para as atividades envolvendo a oralidade, a escrita, a leitura e o léxico, este não revela em seus conteúdos e exercícios propostos o desenvolvimento da oralidade dos discentes, detendo-se apenas à prática da escrita e do vocabulário (léxico) no decorrer dos assuntos abordados. As atividades propostas no livro 1 não partem do texto, mas utilizam frases soltas e fora de contexto. Os exercícios apresentam enunciados que indicam apenas a mecanização e a repetição de regras e nomenclaturas gramaticais.

4.2 Análise do Livro 2

O livro 2 divide-se em 15 unidades e representa a década de 1990. A unidade averiguada (unidade 4) apresenta primeiramente um gênero textual (reportagem) seguido de uma atividade interpretativa a respeito do vocabulário de algumas palavras empregadas no referido texto (conversando com o texto). Logo após, traz um tópico destinado à produção de uma redação (dissertativo-argumentativa) sobre a problemática do texto inicial do capítulo. Além disto, também aborda um tópico referente a um conteúdo gramatical (Orações Subordinadas Adjetivas) e ao emprego ortográfico.

O texto inicial da unidade é abordado como plano de fundo do conteúdo abordado e de maneira descontextualizada, empregando a linguagem somente como expressão e instrumento de comunicação. Os aspectos de redação apresentados ainda possuem um caráter técnico, isto é, o texto é percebido como um simples produto da codificação de um emissor a ser decifrado pelo leitor, contendo critérios de avaliação puramente linguísticos (Gramática Normativa). As atividades de gramática e de ortografia apresentadas a seguir confirmam as concepções de linguagem e de gramática identificadas no referido livro.

Figura 6 – Atividades do Livro 2

GRAMÁTICA

Orações subordinadas adjetivas

Observe:

Você ouviu falar dos garotos || que picharam o Cristo Redentor?

↓
substantivo

↓
substantivo + adjetivo

↓
oração subordinada adjetiva

↓
pichadores

↓
substantivo + adjetivo

A oração **que picharam o Cristo Redentor** modifica o substantivo **garotos**, ao qual se subordina ou do qual depende como um adjetivo (que picharam = pichadores). Por isso tem o nome de **oração subordinada adjetiva**.

A oração adjetiva vem introduzida por um pronome relativo: **o qual, a qual, os quais, as quais, que, quem, cujo(s), cuja(s), onde, quanto**.

Observe:

a) Você ouviu falar dos garotos || que picharam o Cristo Redentor?

↓
adjetiva restritiva

b) Conheço Binho e Neto, || que picharam o Cristo Redentor.

↓
adjetiva explicativa

Na frase **a**, o substantivo e a oração adjetiva formam um todo, na maneira de ler e no sentido. Lemos as duas partes num só conjunto, sem qualquer pausa, como se estivesse escrito assim: **garotos que picharam**. A oração adjetiva restringe ou limita o sentido de garotos: não se trata de quaisquer garotos, mas **apenas daqueles que picharam**. Essa oração subordinada se chama **adjetiva restritiva**. Não pode haver nem pausa nem vírgula entre ela e o substantivo cujo sentido ela restringe.

Na frase **b**, os dois substantivos, Binho e Neto, não formam um todo com a oração adjetiva, nem na maneira de ler nem no sentido. Lemos as duas partes **separadamente**, fazendo pausa e abaixando um pouco a voz na leitura da oração adjetiva: **Binho e Neto, || que picharam o Cristo Redentor**. A oração adjetiva não foi usada para restringir o sentido dos dois substantivos, mas apenas para acrescentar uma **explicação** informativa. Há uma vírgula obrigatória entre os substantivos e a oração adjetiva. Essa oração subordinada se chama **adjetiva explicativa**. A adjetiva restritiva é necessária para a identificação dos garotos. A adjetiva explicativa apenas acrescenta uma explicação; os substantivos, por si mesmos, já se apresentam plenamente identificados.

Figura 7 – Atividades do Livro 2

Se, em vez de orações adjetivas, empregássemos adjetivos, a situação de restrição ou de mera explicação também poderia ser apreciada.

a) Você ouviu falar dos garotos pichadores do Cristo Redentor?

↓
restrição

b) Conheço Binho e Neto, pichadores do Cristo Redentor.

↓
explicação

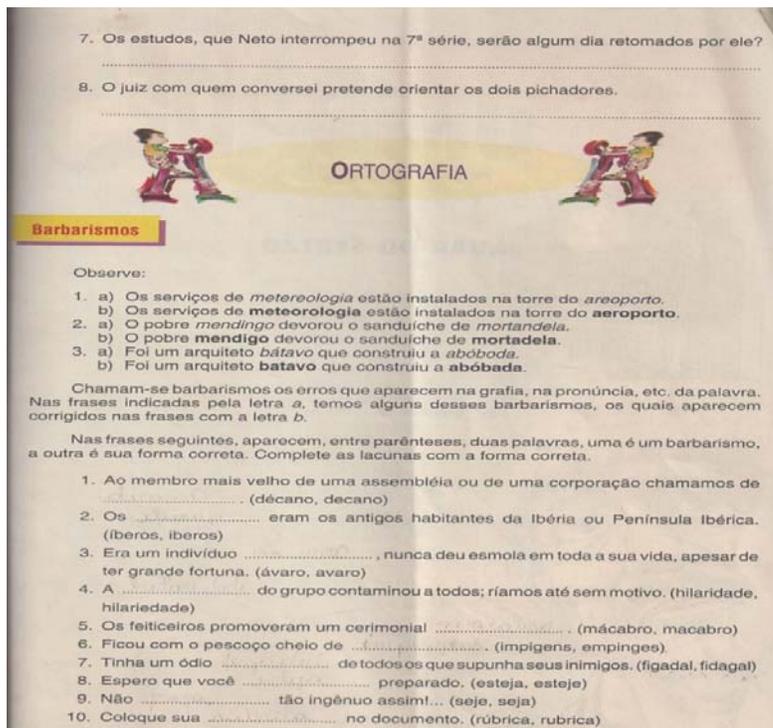
1. Reescreva as frases seguintes, substituindo as orações subordinadas adjetivas em destaque por adjetivos.

1. O ladrão de chapéu vermelho, **que arrombou o cofre**, está preso.
.....
2. O burro **que transportava a carga** voltou para a tropa.
.....
3. Estes teus lábios, **que encantam**, têm um contorno sensual.
.....
4. Os olhos **que brilham** revelam inteligência e poder.
.....
5. O homem, **que Deus criou à sua imagem**, é um ser racional.
.....
6. Os amigos **com os quais chegaste** já se foram?
.....
7. Os gestos **cujas intenções captamos** são diferentes destes.
.....

2. Reescreva as frases seguintes, substituindo os termos em destaque por orações subordinadas adjetivas.

1. A estátua **resplandecente** continua no alto do morro.
.....
2. São artistas consagrados, **restauradores de estátuas antigas**.
.....

Figura 8 – Atividades do Livro 2



Como podemos observar, em relação ao layout, o livro 2 possui algumas ilustrações coloridas nas unidades abordadas, apresentando uma pequena evolução em comparação com o designer do livro da década de 1980. Além disso, ao contrário do primeiro livro, este passa a valorizar em seus conteúdos e atividades didáticas o aprimoramento da linguagem oral e escrita dos alunos, proporcionando, deste modo, o conhecimento da variedade de vocabulário (léxico) por parte destes.

4.3 Análise do livro 3

O livro 3 representa a década de 2000 e está estruturado em módulos (cada módulo possui dois capítulos). O capítulo examinado (capítulo 2) aborda inicialmente um gênero literário (cordel) seguido de uma atividade interpretativa sobre as características deste gênero (dialogando com o texto). Logo após apresenta um tópico gramatical (estudo do verbo ser e estar) com um exercício de fixação, sendo este contextualizado com outro

gênero textual (tirinha). Além disso, o final do capítulo apresenta uma proposta de produção textual (elimina-se o termo redação) sobre memórias.

A produção textual sugerida no mencionado livro focaliza o processo de construção do texto (etapas) e não somente o produto. O texto é tido como lugar de interação, sendo a partir dele que professor e aluno interagem através de um jogo interlocutivo, além de compartilharem conhecimentos na busca de novos horizontes a serem praticados. Deste modo, o Livro 3 adota, além da concepção de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, a concepção de língua como processo de interação social, fundamentando os seus conteúdos na proposta da Gramática Descritiva e Internalizada, ou seja, busca que o aluno seja capaz de se comunicar bem, de usar a variedade adequada em qualquer que seja a situação de interação social (competência comunicativa).

Percebeu-se também que o livro analisado apresenta em seu conteúdo textos variados, os quais valorizam o processo de apropriação da linguagem escrita e da linguagem oral do educando e que contempla as expectativas de variação linguística e estética abordadas no processo classificatório do Programa Nacional do Livro Didático. Dentro destes conteúdos é possível localizar textos literários, charges, histórias em quadrinhos, tiras jornalísticas, sempre ressaltando a temática do capítulo.

Vale ressaltar ainda que a valorização de gêneros textuais nos conteúdos didáticos engrandece o aprendizado e proporciona o conhecimento da variedade de vocabulário (léxico) por parte dos alunos, além de desfazer a convicção pré-concebida de que o ensino de língua deve ser centralizado apenas nos aspectos gramaticais, o que restringe o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa a exercícios gramaticais descontextualizados.

Em relação ao designer, o livro apresenta muitas ilustrações no decorrer dos conteúdos trabalhados, além de vocabulários, informações adicionais e curiosidades. As páginas abaixo exemplificam os aspectos linguísticos, gramaticais e estruturais identificados no citado livro.

Figura 9 – Atividades do Livro 3

7. Releia a 12ª estrofe e responda.

- Que recurso foi utilizado para revelar a impetuosidade do cangaceiro?
- Por que, na sua opinião, a narradora não empregou adjetivos e/ou advérbios para caracterizar o cangaceiro e sua ação?

8. Na 13ª estrofe, Bertulina, após o beijo, afirma estar assustada.

- Qual a preocupação dela em relação ao beijo?
- Na fala de Bertulina, o que as reticências podem revelar?

9. Doralice e Bertulina são a mesma pessoa.

- Que pistas, no texto, podem levá-lo a concluir isso?
- Com que objetivo a narradora pode ter usado essa estratégia na sua história?

O cordel e o acróstico

O acróstico é um recurso empregado pelos autores de cordéis para enriquecer o ritmo e a musicalidade das narrativas. Para isso, o nome de cada letra do texto, além de ser usado para formar o nome do autor do texto, pode ser usado para formar o nome de uma palavra ou expressão.

Exemplo:

A sorte pintou o drama
Lentamente, como um giz,
Deserto, seco, desolado,
Sertão foi feito
Tudo foi feito por orgulho.
Desceu de comprar baratas
Assim, seu destino quis
Ficou de comprar baratas
Assim, seu destino quis

Fonte de pesquisa: *Cordéis do Brasil: um guia para o ensino médio*, coordenado por Helena Magalhães Araújo. São Paulo, Cortez, 2002.

LEIA TAMBÉM

O livro *Uma vida simples* de Doralice, de Doralice, narra a história de uma mulher que viveu em um mundo simples e cheio de dificuldades. O livro é uma ótima opção para quem quer conhecer a vida de uma mulher que viveu em um mundo simples e cheio de dificuldades.

VEJA

Um lugar chamado Doralice. História de Doralice, de Doralice, narra a história de uma mulher que viveu em um mundo simples e cheio de dificuldades. O livro é uma ótima opção para quem quer conhecer a vida de uma mulher que viveu em um mundo simples e cheio de dificuldades.

Figura 10 – Atividades do Livro 3

O cordel e sua história...

A história do cordel está ligada à tradição medieval, em que a arte de contar histórias estava presente na comunidade. Um narrador, geralmente anônimo, contava suas experiências e transmitia, por meio de suas histórias, um ensino moral, um provérbio ou uma norma de vida.

Os temas geralmente tratados nos cordéis são: as pelejas, os romances históricos e de aventuras, as histórias de amor e as narrativas de acontecimentos sensacionais, atuais ou da época em que os fatos aconteceram.

Fonte de pesquisa: *Cordéis do Brasil: um guia para o ensino médio*, coordenado por Helena Magalhães Araújo. São Paulo, Cortez, 2002.

2. Na 4ª estrofe, a narradora começa a contar a história da garota que amava um cangaceiro.

- Que aspectos do cangaceiro são ressaltados nessa estrofe?
- Que expressão tipicamente nordestina é usada para qualificar o cangaceiro?
- Transcreva a expressão da linguagem oral empregada pela narradora. Que significado ela adquire no contexto?

3. Ao referir-se à mocinha da história, na 5ª e 6ª estrofes, a narradora não a identifica claramente. Por que ela utiliza essa estratégia?

4. A primeira vez que Bertulina viu o cangaceiro, algo aconteceu.

- Que imagem representa o despertar do amor em Bertulina?
- Que verso expressa a emoção incontrolada desse momento?
- Que efeito de sentido é decorrente dessa escolha?

5. O cangaceiro é caracterizado na 9ª estrofe.

- Que versos mostram o seu jeito de ser?
- O que esse trecho revela sobre as características do cangaceiro?

6. A 11ª estrofe narra o momento em que explode a paixão de Bertulina.

- Que substantivos empregados nessa estrofe podem ser associados às sensações vividas por Bertulina?
- Que sentidos os substantivos empregados nessa estrofe atribuem ao momento narrado e conseqüentemente ao sentimento de Bertulina?

A seleção de algumas palavras na construção da narrativa é um recurso que ajuda o leitor a compreender de forma mais viva e expressiva a caracterização de seres e objetos e a ação dos personagens no desenvolvimento dos fatos da história.

Como podemos observar, o Livro 3 apresenta em seu layout mais textos e imagens quando comparado com o Livro 1, característica esta que corrobora com as concepções de linguagem e de gramática mais contemporâneas, pois o amadurecimento do entendimento do caráter social da linguagem parece ter se mostrado na visão e na caracterização do livro didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada neste artigo nos forneceu enquanto futuros docentes de Língua Portuguesa a possibilidade de tecer reflexões sobre as concepções de linguagem e de gramática que são importantes ao processo de organização do livro didático, já que são norteadoras das atividades que estarão no livro, bem como influenciam a escolha dos textos que também estarão presentes.

Somando-se a isto, os livros didáticos analisados revelaram também que ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, o layout do livro didático de Língua Portuguesa mudou bastante, quando este passou a apresentar mais imagens, mais cores, mais textos e variedades de gêneros textuais e de atividades que partem do texto. Tais mudanças parecem apontar para a promoção de um novo ensino de Língua Portuguesa no país, visando não apenas o estudo de regras gramaticais e de textos descontextualizados da realidade do estudante em sua grade curricular, mas, principalmente, o desenvolvimento da competência comunicativa deste, isto é, torná-lo capaz de se comunicar bem, de usar a variedade adequada em qualquer que seja a situação de interação social.

Vale ressaltar que a contribuição teórica da disciplina de Linguística Aplicada foi primordial para a produção do referido trabalho. Este fato se deve à preocupação da respectiva ciência linguística com as questões práticas de uso da linguagem (problemas linguísticos socialmente relevantes), nesse caso, na estrutura de livros didáticos (concepções de linguagem). Além disso, a LA nos faz ajuizar que a linguagem permeia todos os campos da vida política, econômica, social e educacional, desempenhando um papel essencial na construção social do indivíduo.

Por último, para nós é visível que as concepções de linguagem e de gramática contribuem na aplicação da metodologia de ensino do livro didático para a disciplina de Língua Portuguesa, servindo como norte para o desenvolvimento de atividades que envolvam a produção e a compreensão de diversos gêneros discursivos e textuais. Estes colaboram também para uma reflexão dos professores com relação ao uso da linguagem, dos aspectos semânticos e do aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, estando direcionados para a concepção de linguagem como processo de interação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CELANI, Maria A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 20.

FUZA, Ângela Francine. **Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil: um olhar para o linguístico**. Maringá. 10 v. 2009. p. 15 e 16.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. C. **Língua e ensino: política de fechamento**. In: MUSSALIM, F. E. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.