



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO

KARLA SIMONE BESERRA CAVALCANTI DOURADO

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DO PNLD (2002-2020): MUDANÇAS
E PERMANÊNCIAS EM CRITÉRIOS, RESENHAS E NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

RECIFE- PE

2023

KARLA SIMONE BESERRA CAVALCANTI DOURADO

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DO PNLD (2002-2020): MUDANÇAS
E PERMANÊNCIAS EM CRITÉRIOS, RESENHAS E NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Alexsandro da Silva.

RECIFE- PE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

D739a Dourado, Karla Simone Beserra Cavalcanti.
Análise linguística no âmbito do PNLD (2002-2020): mudanças e permanências em critérios, resenhas e no livro didático de língua portuguesa. / Karla Simone Cavalcanti Dourado. – Recife, 2023.
280 f.: il.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Análise linguística. 2. Ensino de língua. 3. Livro didático. 4. PNLD. I. Silva, Alexsandro de. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-067)

KARLA SIMONE BESERRA CAVALCANTI DOURADO

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DO PNLD (2002-2020): MUDANÇAS
E PERMANÊNCIAS EM CRITÉRIOS, RESENHAS E NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA.**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora em Educação.

Aprovada por *videoconferência* em: 05/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Lino Dias Correia Neto (Examinador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Maio de 2023. Fim de um intenso ciclo de estudo, de desafios, de dificuldades e de superações. Venci! Mas essa vitória não foi construída sozinha, pelo contrário: ao longo do caminho, e que caminho, contei com inúmeras pessoas que me sustentaram, ofereceram as mãos, os ouvidos, a compreensão, a sabedoria, a empatia para que eu pudesse construir essa pesquisa. E, agora, chega o tão esperado momento de retribuir, de alguma forma, todo o carinho e contribuição àqueles que seguiram comigo nessa jornada.

É hora de agradecer! E, claro, não poderia começar senão por Deus, que me guiou e me guia a qualquer lugar que eu ouse ir. É Ele que me dá força, que me incentiva, que me move, que me ampara e que me levanta quando meu corpo insiste em cair. Minha gratidão, meu Deus, pela minha vida e de minha família, pelo dom da perseverança e por todas as bênçãos que gratuitamente me concede a cada dia. Essa conquista só foi possível porque o Senhor está comigo (Salmos 118:6).

À família que eu construí: meu amado esposo, Daniel Dourado, que me apoiou e me apoia em todos os meus projetos. Muito obrigada por sempre estar comigo, acreditando, sonhando e somando. A vida é mais leve por ter você a meu lado. A meus lindos e amados filhos: Dennis Gabriel e Ariadne, que cotidianamente me ensinam o desafio intenso que é a maternidade e como o amor não tem limites.

A meus pais, Madalena e Genecy, por terem propiciado o dom da vida para mim, por terem sido minha primeira escola e por acreditarem em mim, torcendo por minha vitória.

A meus irmãos queridos, Dilson, Sebastião, Thiago e Isaias, que continuamente estão comigo, compartilhando momentos, contribuindo, apoiando cada projeto. Todos tiveram papel especial nessa tese. Muito obrigada por cada incentivo, sou muito grata por tê-los ao meu lado.

Em especial, agradeço à minha mãe, à minha sogra, Eva Dourado, e às minhas cunhadas, Danielle Dourado, Dayane Cavalcanti, e a Naná Espíndola e a Anny Silva, pela amizade e por terem me ajudado diversas vezes ficando com meus filhos, permitindo assim que eu tivesse mais tempo de estudo. Novamente, a meus irmãos que também participaram ativamente desses momentos. Rede de apoio é isso. A vocês, minha gratidão!

Às minhas amigas de infância pelo acolhimento e palavras de incentivo. De modo especial, à Christielle Regina e Taiza Ferreira que compartilharam, além da amizade, vários materiais necessários para a produção dessa tese. À Tatiana Oliveira, pelo empréstimo da

coleção Tecendo Textos, que fez parte do *corpus* de análise. À Fabiana Júlia, amiga que o mestrado me deu e permanece comigo até hoje. Sou muito grata por sua amizade!

Ao Prof. Dr. Alexsandro Silva, com certeza o melhor orientador que eu poderia ter! Por sua competência, orientações preciosas e indispensáveis a essa pesquisa, principalmente, por sua empatia e acolhimento, por entender tão bem os desafios pessoais pelos quais passei, direcionando sempre um olhar compreensivo, acreditando e apostando em mim desde o mestrado. Meu sincero agradecimento por todo esse período de aprendizagem e acolhimento.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, pelas contribuições sempre valiosas ao meu trabalho nas bancas de qualificação e de defesa do mestrado e agora no doutorado, como também na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional. Sou muito grata por ter sido sua aluna e aprender de perto com um grande mestre.

À Prof^a. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, que, assim como os professores Alex e Artur, contribuiu de maneira muito significativa em minha formação. Foi uma honra tê-la como avaliadora deste trabalho. Agradeço pelas excelentes contribuições, com as quais aprendi e aprendo muito.

Aos professores Dr^a. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Dr. Lino Dias Correia Neto, também avaliadores dessa pesquisa, os quais, desde a qualificação, contribuíram de forma significativa para a melhoria e qualidade desse trabalho com observações e questionamentos necessários e valiosos. Sou muito grata pela participação de cada um de vocês nesse trabalho, pelo tempo que dispuseram para leitura e debate.

À Prof^a. Dra. Eliane Albuquerque, com quem tive o prazer de cursar duas disciplinas, por sua competência, ensinamentos e empatia.

Ao Prof. Dr. Dilson Cavalcanti, meu irmão, que, para além da fraternidade, procurou contribuir sempre de forma ativa com minha caminhada acadêmica, fomentando debates e discussões, visando melhorar a minha formação.

Ao amigo e diretor do Codai/UFRPE, Michel Saturnino, por todo o apoio e compreensão durante o percurso acadêmico. A todos os amigos professores desse colégio que se tornou meu segundo lugar, em especial, às minhas amigas de área, Rosana Meira, Julliane Campelo e Marta Milene.

Todos vocês são muito especiais e cada mão construiu comigo, à sua maneira, cada linha dessa pesquisa. Por isso, minha mais sincera gratidão!

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. (BARROS, 2006)

RESUMO

Este estudo objetivou investigar mudanças e permanências no tratamento dado à análise linguística (AL) nos anos finais do ensino fundamental, por meio da análise tanto dos critérios de avaliação e das resenhas das coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD (2002-2020), quanto dos exemplares de uma dessas coleções. A investigação foi realizada na perspectiva da Pesquisa Documental e da Análise de Conteúdo Temática. Foram utilizados como objetos de análise os critérios avaliativos e as resenhas das coleções de Livros Didáticos de Português (LDP) aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no período de 2002 a 2020. Também foram objeto de análise os exemplares Tecendo Texto (TT2002) e Tecendo Linguagens (TL2020), os quais foram selecionados considerando-se a quantidade de aprovações no Programa e por terem sido aprovados na primeira e última avaliação. Em relação aos critérios avaliativos, os resultados apontaram para duas ordens: uma focada na abordagem e no tratamento metodológico das coleções e outra na avaliação dos conteúdos selecionados para o ensino. Observou-se, ao longo do tempo, uma desconsideração gradativa dos critérios relacionados à abordagem e ao tratamento metodológico. As resenhas revelaram uma predominância, no período analisado, de obras transmissivas, bem como a presença progressiva de tendências reflexivas (observação e reflexão sobre a língua) e híbridas (transmissão e reflexão). Além disso, constatou-se uma possível influência das fichas de avaliação anteriores sobre os LDPs, direcionando mudanças nas edições subsequentes. No que diz respeito aos conteúdos e propostas didáticas dos LDPs analisados, identificaram-se quatro direções: I) uma mudança gradual na abordagem dos conteúdos em direção a uma perspectiva mais reflexiva; II) uma tendência mais transmissiva substituindo a inovação; III) uma manutenção da perspectiva tradicional com pouca variação na obra; IV) a manutenção de um tratamento mais reflexivo nas edições posteriores da obra. A análise dos conteúdos revelou uma “estabilidade da mudança” em relação ao tratamento da “textualidade” e do “discurso, língua e linguagem”, uma vez que ambos foram tratados majoritariamente de forma reflexiva nas duas edições analisadas (2002 e 2020). No caso dos conhecimentos morfológicos e ortográficos, buscou-se desenvolver oportunidades de reflexão, juntamente com a transmissão de regras, em ambas as edições. Quanto aos conhecimentos sintáticos na TL2020, observou-se um processo de “instabilidade da mudança” e “permanência da tradição”: em 2002, os conteúdos não apresentavam excesso de informações gramaticais, enquanto em 2020 o tratamento foi quase exclusivamente transmissivo. Quanto à sistematização, notou-se que na TT2002 esse aspecto era geralmente ausente, enquanto na TL2020 a sistematização foi um elemento presente nas propostas, predominantemente por meio de explanações e anotações de regras e conceitos. Em resumo, esta pesquisa permite compreender que o tratamento da Análise Linguística nos LDPs está em constante mudança, apresentando, em alguns casos, instabilidades das mudanças e, em outros, permanências ou estabilidades, ao longo do tempo.

Palavras-chave: análise linguística; ensino de língua; livro didático; PNLD.

ABSTRACT

This study aimed to investigate changes and continuities in the treatment of Linguistic Analysis (LA) in the final years of elementary education, through the analysis of both evaluation criteria and reviews of textbook collections approved by the National Textbook Program (PNLD) (2002-2020), as well as the examination of samples from one of these collections. The investigation was conducted from the perspective of Documentary Research and Thematic Content Analysis. The evaluative criteria and reviews of the collections of Portuguese textbooks (LDP) approved in the National Textbook Program (PNLD) from 2002 to 2020 were used as objects of analysis. The textbooks "Tecendo Texto" (TT2002) and "Tecendo Linguagens" (TL2020) were also analyzed, considering their number of approvals in the program and being approved in the first and last evaluations. Regarding the evaluative criteria, the results indicate two aspects: one focused on the approach and methodological treatment of the collections, and another on the evaluation of the contents selected for teaching. Over time, there has been a gradual disregard for the criteria related to the approach and methodological treatment. The reviews revealed a predominance, during the analyzed period, of transmissive works, as well as an appropriation of reflective trends (observation and reflection on language) and hybrid approaches (transmission and reflection). Furthermore, a possible influence of previous evaluation forms on the textbooks was observed, directing changes in subsequent editions. In terms of contents and didactic proposals, four directions were identified: I) a gradual change in the approach to the contents towards a more reflective perspective; II) a tendency towards more transmissive approaches replacing innovation; III) a maintenance of the traditional perspective with little variation in the work; IV) the work, by presenting a more reflective treatment, maintains this approach in later editions. The analysis of the contents revealed stability in the change regarding the treatment of "textuality" and "discourse, language, and linguistics," as both were predominantly treated as reflective in the two analyzed editions (2002 and 2020). Concerning morphological and orthographic knowledge, opportunities for reflection were sought along with the transmission of rules in both editions. As for syntactic knowledge in TL2020, a process of instability in change and continuity of tradition was observed: in 2002, the contents did not present an excess of information or syntactic functions, while in 2020, the treatment was almost exclusively transmissive. Regarding systematization, it was noticed that in TT2002, this aspect was generally absent, while in TL2020, systematization was a present element in the proposals, predominantly through explanations, rule notations, and concepts. In summary, this research allows us to understand that the treatment of Linguistic Analysis is constantly changing, presenting, in some cases, instabilities in the changes, and in others, continuities or stability over time.

Keywords: linguistic analysis; language teaching; textbook; PNLD.

RÉSUMÉ

Cette étude a eu pour but d'analyser les changements et la permanence dans le traitement de l'Analyse Linguistique dans le collège, à travers l'analyse à la fois des critères d'évaluation et des comptes-rendus des collections de manuels approuvées dans le PNLD (2002-2020), ainsi que des exemplaires d'une de ces collections. L'enquête a été menée sous l'angle de la recherche documentaire et de l'analyse de contenu thématique. Comme objets d'analyse nous avons utilisé les critères d'évaluation et les comptes-rendus des collections de Manuels Scolaires de Portugais (LDP) approuvés par le Programme National des Livres Didactiques (PNLD) pendant la période 2002 à 2020. Ont été également objet d'analyse les manuels Tecendo Textos (TT2002) et Tecendo Linguagens (TL2020) qui ont été sélectionnés en fonction du nombre d'approbations dans le Programme et ayant été approuvés lors de la première et de la dernière évaluation. Concernant les critères d'évaluation, les résultats pointent vers deux ordres : l'un axé sur l'approche et le traitement méthodologique des collections, l'autre sur l'évaluation des contenus retenus pour l'enseignement. Au fil du temps, on observe un mépris progressif des critères liés à l'approche et au traitement méthodologique. Les comptes-rendus ont révélé une prédominance, pour la période analysée, des œuvres transmissives, ainsi qu'une appropriation de courants réflexifs (observation et réflexion sur la langue) et hybrides (transmission et réflexion). En outre, a été constatée une certaine influence des fiches d'évaluation précédentes sur les PDL, orientant les modifications dans les éditions suivantes. En ce qui concerne les contenus et les propositions didactiques, quatre orientations ont été identifiées : I) une évolution progressive de l'approche des contenus vers une perspective plus réflexive ; II) une tendance plus transmissive remplaçant l'innovation ; III) le maintien de la perspective traditionnelle avec peu de variation dans l'œuvre ; IV) l'ouvrage, en présentant un traitement plus réflexif, maintient cette approche dans les éditions ultérieures. L'analyse des contenus a révélé une stabilité du changement par rapport au traitement de la « textualité » et du « discours, langue et langage », puisque tous les deux ont été majoritairement traités comme réflexifs dans les deux éditions analysées (2002 et 2020). Dans le cas des connaissances morphologiques et orthographiques, les manuels ont cherché à développer des opportunités de réflexion, ainsi que la transmission des règles, dans les deux éditions. Quant aux connaissances syntaxiques dans TL2020, un processus d'instabilité de changement et de permanence de la tradition a été observé : en 2002, les contenus ne présentaient pas d'excès d'informations ou de fonctions syntaxiques, alors qu'en 2020 le traitement était presque exclusivement transmissif. Quant à la systématisation, il a été noté que dans TT2002 cet aspect était généralement absent, alors que dans TL2020 la systématisation était un élément présent dans les propositions, principalement à travers des explications, des annotations des règles et de concepts. En résumé, cette recherche permet de comprendre que le traitement de l'Analyse Linguistique dans le LDPs est en constante évolution, présentant, dans certains cas, des instabilités de changements et, dans d'autres, une permanence ou une stabilité dans le temps.

Mots-clés: analyse linguistique; enseignement des langues; manuel scolaire; PNLD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo da Redescrição Representacional (Karmiloff-Smith) e sua relação com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas	51
Quadro 2: Pesquisas sobre Gramática/ Análise Linguística no Livro Didático de Língua Portuguesa na Base de Dados do Portal Capes, período de 1997 a 2019.....	74
Quadro 3: Categorização dos critérios contidos nas fichas de avaliação do PNLD relativos ao eixo de ensino da AL	87
Quadro 4: Distribuição das Coleções aprovadas em mais de três edições do PNLD no período de 2002 a 2020, com indicação da abordagem de ensino da AL predominante, de acordo com as resenhas das obras	134
Quadro 5: Coleções selecionadas para análise do perfil dos livros quanto às mudanças e/ou permanências no ensino de AL, a partir das resenhas nas diferentes edições em que foram aprovadas.	143
Quadro 6: O tratamento da análise linguística na coleção Português Linguagens, com base nas resenhas do PNLD (2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017)	144
Quadro 7: A Análise Linguística na Coleção Tecendo Linguagens, com base nas resenhas do PNLD (2002, 2005, 2008, 2014, 2017 e 2020) COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS	150
Quadro 8: Seções e subseções didáticas que compuseram a coleção Tecendo Linguagens, PNLD 2002, 2014 e 2020	181
Quadro 9: Conteúdos de AL abordados no livro Tecendo Textos/Linguagens (PNLD 2002/2014/2020).....	1888
Quadro 10: Conteúdos que semelhantes nas edições 2002 e 2020 do livro Tecendo Linguagens	201
Quadro 11: Análise descritiva da categoria “Discurso, Língua e Linguagem”	202
Quadro 12: Análise descritiva dos “Conhecimentos morfológicos” no livro Tecendo Linguagens, PNLD 2002 e 2020.	218
Quadro 13: Análise descritiva dos “Conhecimentos Ortográficos” no livro Tecendo Linguagens, PNLD 2002 e 2020.	230

Quadro 14: Análise descritiva de “Conhecimentos Sintáticos” no livro Tecendo Linguagens (PNLD 2002 e 2020)	233
Quadro 15: Análise descritiva da “Textualidade” no livro Tecendo Textos/Linguagens, PNLD 2002 e 2020.	239
Quadro 16: Comparação das categorias de critérios avaliativos relativos ao eixo de ensino da AL, nas edições do PNLD 2002 e 2020.	249
Quadro 17: Organização da Proposta Didática envolvendo o Bloco de Discurso, Língua e Linguagem	253

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro "tecendo Textos", 6ª série (PNLD 2002)	158
Figura 2: Capa do livro "Tecendo Linguagens", 7º ano (PNLD 2014)	158
Figura 3Capa do livro "Tecendo Linguagens", 7º ano (PNLD 2020)	159
Figura 4: Sumário do livro "Tecendo Textos", 6ª série (PNLD 2002)	161
Figura 5: Sumário "Tecendo Linguagens", (PNLD2014)	163
Figura 6: Sumário "Tecendo Linguagens" (PNLD 2020)	163
Figura 7: Apresentação área de AL e semiótica	171
Figura 8: Quadro de conteúdos MP, livro "Tecendo Textos" (PNLD 2002)	187
Figura 9: Comunicação - TT 2002	208
Figura 10: Comunicação (Tl 2020)	209
Figura 11: Discurso, Língua e Linguagem 1 - TT 2002	210
Figura 12: Discurso, Língua e Linguagem 2 - TT2002	210
Figura 13: Discurso, Língua e Linguagem 3 - TT 2002	210
Figura 14: Discurso Língua e Linguagem - Tl 2020	212
Figura 15: Discurso Língua e Linguagem 2 - TL 2020	212
Figura 16: Discurso Língua e Linguagem - TT 2002	215
Figura 17: Discurso, Língua e Linguagem (Atividade) - TT 2002	215
Figura 18: Discurso, Língua e Linguagem (Reflexão sobre o uso da Língua) - TL 2020	216
Figura 19: Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) - TT 2002	223
Figura 20: Exploração Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002	223
Figura 21: Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) TL 2020	224
Figura 22: Atividade Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002	226
Figura 23: Atividades Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) - TL 2020	227

Figura 24: Sintaxe (Reflexão sobre o uso da Língua) - TT 2002 ...	235
Figura 25: Sintaxe (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002	235
Figura 26: Sintaxe da Oração (Reflexão sobre o uso da língua) TL 2020	236
Figura 27: Textualidade - Sinonímia (Reflexão sobre o uso da língua) - TT 2002	241
Figura 28: Textualidade - Marcadores Temporais (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002	242
Figura 29: Coesão e Coerência (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002	244
Figura 30: Textualidade (Reflexão sobre o uso da língua) TL 2020	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil das coleções quanto o tratamento da AL nas resenhas do Guia do Livro Didático do PNLD (2002 a 2020).	105
Tabela 2: Tratamento da AL nos livros didáticos aprovados no PNLD no período de 2002 a 2020: distribuição e frequência da abordagem metodológica predominante, segundo as resenhas das coleções.	128
Tabela 3: Frequência dos exercícios com os conteúdos trabalhados como objetos de ensino no livro Tecendo Linguagens.	197

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO: DO TRADICIONAL ENSINO DE GRAMÁTICA AOS PRESSUPOSTOS DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	23
2.1	SITUANDO A DISCUSSÃO: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	23
2.2	O ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E A EMERGÊNCIA DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	27
2.3	EM FOCO, A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE É? O QUE MUDA EM RELAÇÃO AO ANTIGO ENSINO DE GRAMÁTICA?	33
2.4	ANÁLISE LINGUÍSTICA E A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	39
2.4.1	Conceituando: o que é consciência metalinguística?.....	40
2.4.1.1	<i>Dimensões da Consciência Metalinguística.....</i>	<i>42</i>
2.4.1.2	<i>Entendendo o termo “metalinguístico”: diferenças no campo da Linguística e da Psicolinguística</i>	<i>44</i>
2.4.1.3	<i>Caracterizando a consciência metalinguística: atividades epilinguísticas e metalinguísticas; aprendizagens implícitas e explícitas</i>	<i>46</i>
2.4.1.4	<i>O modelo da Redescrição Representacional e a explicitação de conhecimentos.....</i>	<i>48</i>
2.5	AMARRANDO OS NÓS: ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	51
2.6	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): ALGUMAS PALAVRAS	60
2.6.1	De 1930 a 1985: o Livro Didático antes do PNLD	60
2.6.2	O PNLD em foco: brevíssimo histórico e características gerais.....	65
2.6.3	Em foco o Livro Didático de Língua Portuguesa	72
2.6.3.1	<i>Investigando o livro didático de língua portuguesa: algumas pesquisas</i>	<i>73</i>
3	METODOLOGIA	81
3.1	ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO	81
3.2	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	81
4	ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD (2002- 2020) RELATIVOS AO TRATAMENTO DA AL NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.	85

5	ANÁLISE DO TRATAMENTO DA AL NAS RESENHAS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADAS NO PNLD (2002-2020) ...	103
5.1	SITUANDO A ANÁLISE: BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS RESENHAS	103
5.2	RESENHAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO RELATIVOS À AL: CONSTRUINDO O PERFIL DAS COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD (2002-2020).....	104
6	MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO PERFIL DAS COLEÇÕES APROVADAS EM VÁRIAS EDIÇÕES DO PNLD QUANTO AO TRATAMENTO DA AL: UMA ANÁLISE DAS RESENHAS.....	126
6.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	126
6.2	CONSTRUINDO O PERFIL DOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE DIZEM AS RESENHAS SOBRE A ABORDAGEM ADOTADA PREDOMINANTEMENTE NAS COLEÇÕES?.....	127
6.2.1	Do tratamento predominantemente transmissivo	130
6.2.2	Do tratamento híbrido: mescla de transmissão e reflexão.....	131
6.2.3	Do tratamento predominantemente reflexivo	133
6.2.4	Tratamento didático da AL nas coleções aprovadas em mais de três edições do PNLD	134
6.2.5	Análise comparativa do perfil das duas coleções aprovadas em seis edições do PNLD: mudanças ou permanências?	142
7	ANALISANDO MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO LIVRO TECENDO LINGUAGENS, VOLUME 7	157
7.1	ASPECTOS GERAIS DO VOLUME (7º ANO/ 6ª SÉRIE) DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS	158
7.2	QUE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS GUARDAM O MANUAL DO PROFESSOR NAS TRÊS EDIÇÕES INVESTIGADAS?	166
7.2.1	A apresentação da coleção.....	166
7.2.2	Dos objetivos inerentes à coleção, em relação à AL.....	168
7.2.3	Dos pressupostos teóricos e metodológicos da coleção.....	175
7.2.4	Como se configurou a estrutura das coleções?	180
8	MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO TECENDO LINGUAGENS (PNLD 2002/2014/2020)	186
8.1	CONTEÚDOS ABORDADOS NO LIVRO TECENDO TEXTOS/LINGUAGENS: ENCONTROS E DESENCONTROS	186
8.2	FREQUÊNCIA E SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS EFETIVAMENTE DESENVOLVIDOS NAS EDIÇÕES 2002, 2014 E 2020 DO LIVRO TECENDO TEXTOS/LINGUAGENS.....	195
8.3	MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS DO LIVRO TECENDO TEXTOS/LINGUAGENS	201

8.3.1 Abordagem da categoria “Discurso, Língua e Linguagem”: mudanças e permanências nas propostas didáticas.....	202
8.3.2 Conhecimentos morfológicos: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?	217
8.3.3 Conhecimentos ortográficos: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?	230
8.3.4 Conhecimentos sintáticos: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?	233
8.3.5 Textualidade: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?	238
9 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS E SUAS RELAÇÕES COM AS RESENHAS E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD (2002 E 2020).	248
9.1 CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD, PERFIL DA COLEÇÃO E PROPOSTAS DIDÁTICAS ANALISADAS: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?	248
9.2 DOS CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS: PROPOSTAS DIDÁTICAS QUE DEMANDARAM UM TRABALHO MAIS INTEGRADO DA AL COM OS OUTROS EIXOS DE ENSINO.	252
9.3 PERMANÊNCIA DA TRADIÇÃO GRAMATICAL E DA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS – A EXPLORAÇÃO DA SINTAXE NA EDIÇÃO TL 2020.	257
9.4 EM VIAS DE MUDANÇAS NOS CONTEÚDOS CONSIDERADOS MAIS TRADICIONAIS: AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA E DA MORFOLOGIA.	259
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	263
REFERÊNCIAS	271

1 INTRODUÇÃO

Discussões teóricas advindas, sobretudo, das ciências linguísticas e do campo da educação impulsionaram, principalmente a partir dos anos de 1980, diversas mudanças no ensino de língua portuguesa.

Dos debates acadêmicos e das constatações realizadas a partir de dados da realidade das aulas de português, surgiram o questionamento da gramática tradicional, pautada na transmissão e memorização, e a valorização do texto como o principal elemento norteador das práticas de ensino de língua portuguesa (SANTOS, 2007). Mudava-se, assim, o objeto de ensino para o texto, em detrimento da análise da frase e da palavra isoladas, e, partindo dele, ocorreria o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Esse cenário de intensas mudanças e críticas culminou, portanto, numa proposta de ensino de língua portuguesa de forma integrada, a partir do texto, como já mencionado, numa perspectiva de articulação entre as atividades de leitura, produção oral e escrita e de reflexão sobre a língua. Nessa proposta, o eixo de ensino que era dedicado ao trabalho com aspectos gramaticais ficou conhecido como a “Prática de Análise Linguística¹” (doravante, AL).

Ao propor essa articulação e assim denominar esse eixo de ensino, Geraldi (2006)² orientava que a base da prática de análise linguística seria a reflexão sobre o uso, tomando os textos dos alunos como objeto de análise, tanto em seus aspectos mais normativos, quanto em seus aspectos mais voltados para a textualidade, como a coesão e a coerência, objetivando, com essa reflexão, a revisão e a reescritura textual. Assim, o trabalho com os conhecimentos linguísticos voltava-se agora para o texto, mas não o texto bem escrito, divulgado e publicado por bons autores. Em vez disso, privilegiavam-se as produções dos próprios alunos, focalizando os problemas detectados nelas pelo professor.

¹ Recentemente, o termo Análise Linguística sofreu um acréscimo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passando a ser denominado de Análise Linguística/Semiótica, contemplando, de forma mais explícita, outras formas de linguagens.

² Originalmente, as ideias sobre a prática de AL foram apresentadas por Geraldi na revista *Cadernos da FIDENE* (n. 18, 1981) no artigo “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa” (SUASSUNA, 2012). Posteriormente, essas ideias ganharam força e popularidade quando o referido autor publicou o texto “Unidades básicas do ensino de português”, na coletânea “*O texto na sala de aula*” (1984), editora Assoeste.

Mais tarde, percebeu-se que esse trabalho reflexivo com base nos usos linguísticos efetivos poderia ser feito a partir de outros objetos, quer seja a partir dos textos de bons autores, quer seja a partir da frase ou ainda da palavra. Mendonça (2007a), por exemplo, assume a possibilidade de a AL ser utilizada para refletir sobre as peculiaridades dos gêneros textuais, pois possibilitaria refletir e observar as regularidades em textos pertencentes a um mesmo gênero, construindo sistemática e conscientemente conhecimentos diversos sobre os aspectos constituintes dos gêneros textuais. Do mesmo modo, defende um trabalho com unidades menores da língua, a partir da observação e reflexão sobre regularidades linguísticas.

Tais mudanças se fizeram notar em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), que orientavam o ensino de língua a partir do texto e o trabalho com os conhecimentos linguísticos voltados para o uso – reflexão – uso. Isto é, o ponto de partida deveria ser o uso linguístico, seguido da reflexão sobre esse uso, analisando as diferentes possibilidades do dizer, e, em seguida, o retorno ao uso. Assim, a ideia seria a de que, ao refletir sobre a linguagem em situações interativas, os aprendizes construiriam conhecimentos sistemáticos que mais tarde poderiam ser utilizados em outras situações comunicativas.

Além dos PCN, essa orientação sobre a prática de análise linguística e o ensino dos gêneros também esteve presente, a nível estadual, na Base Curricular Comum de Pernambuco (2008) e, mais recentemente, a nível nacional, na polêmica Base Nacional Comum Curricular³ – BNCC – (BRASIL, 2018), que, longe de apresentar um consenso na comunidade escolar, definiu a última edição da avaliação do livro didático para os anos finais do ensino fundamental, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), objeto de nosso interesse nesta pesquisa, moldando e reduzindo os critérios avaliativos a um simples *check-list* de objetivos propostos no citado documento, conforme veremos na

³ Embora apresentada como uma transformação radical no cenário educacional brasileiro, é fundamental criticar a naturalização dessa ideia e a forma como esse documento foi construído, como se tivesse o apoio da comunidade escolar ou representasse seus anseios e lutas. Na realidade, a BNCC representa um retrocesso na educação, uma vez que foi elaborada e "implementada" em um contexto político conturbado, durante o processo de golpe ocorrido em 2016, sendo decretada sem diálogos ou consultas adequadas ou, até mesmo, com uma participação questionável. De acordo com Cássio (2019), o Ministério da Educação, principalmente em 2018, celebrava a BNCC como uma grande promessa para a educação do país, contando com o apoio da grande mídia, que divulgava matérias sempre favoráveis ao documento, criando um ambiente propício para a sua "implementação". No entanto, esse pesquisador destaca justamente a natureza questionável dos processos de participação na construção desse documento, uma vez que é sabido que consultores vinculados a fundações e grandes grupos empresariais tiveram envolvimento no processo.

análise dos dados. Nesse sentido, percebe-se a importância da discussão dessa temática que, apesar de não ser nova, ainda causa estranhamento e tensões no campo do ensino de língua portuguesa.

Dito isso, ressaltamos que nosso objeto de estudo diz respeito, de forma mais específica, às mudanças e permanências no que tange ao tratamento da AL no âmbito do PNLD ao longo dos anos, contemplando a análise dos critérios de avaliação, das resenhas das obras aprovadas e de uma coleção de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental constante em mais de uma edição desse Programa.

Assim, buscaremos, com esse estudo, responder ao seguinte problema de pesquisa: que mudanças e permanências ocorreram nos critérios avaliativos do PNLD, nas resenhas das coleções didáticas aprovadas e em uma coleção aprovada em mais de uma edição do Programa, no período de 2002 a 2020, em relação ao tratamento da AL?

Para tal, fizemos um levantamento prévio das pesquisas relativas ao tema no Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, buscando conhecer a produção acadêmica divulgada que tivesse, a princípio, relação com o ensino de gramática/AL. No período de 1997 a 2019, encontramos 34 dissertações e 06 teses relacionadas à temática que buscamos desenvolver em nossa pesquisa. Pelo período investigado, um pouco mais de 20 anos, acreditamos que tal produção ainda é baixa, o que, ao nosso ver, suscita a necessidade de mais investigações sobre o tema, buscando contribuir com as discussões da área e com a melhoria do ensino de língua.

A fim de compreender mais detalhadamente como está estabelecida a discussão sobre o tema, fizemos uma categorização prévia do que era estudado naquelas produções, observando e identificando quais os objetos de pesquisa, quando o assunto se tratava de gramática/AL.

Como nosso interesse de pesquisa se volta, também, para o PNLD e o livro didático, buscamos filtrar aquelas pesquisas em que, de alguma forma, o PNLD e/ou LD constituiu um dos elementos de análise. Assim, ao analisar os resumos das teses e dissertações, vislumbramos as seguintes categorias, com a indicação da quantidade de trabalho por temática, bem como uma breve descrição sobre a categoria:

- a) **Pesquisas que tratavam da gramática/AL no livro didático:** encontramos 12 trabalhos que buscavam investigar a gramática/AL no livro didático de língua

portuguesa, sendo 11 dissertações e uma (01) tese. De forma mais detalhada, encontramos: do total de 12 trabalhos, seis (06) buscavam analisar as atividades de gramática/AL no LD; três (03) trabalhos buscavam investigar o tratamento didático tanto no LD como no currículo, buscando observar, por exemplo, aproximações ou não entre os documentos curriculares e os livros investigados; havia um (01) trabalho cujo objeto referia-se às mudanças no eixo da AL numa mesma coleção – Português Linguagens – dos anos finais do ensino fundamental – aprovada em seis (06) edições do PNLD, trabalho esse que conversa diretamente com a nossa proposta de pesquisa e que será mais bem detalhado na seção sobre pesquisas acerca do livro didático; outro trabalho buscava investigar o discurso sobre AL no livro didático; por fim, o último tratava da análise da abordagem de ensino de gramática/AL usada no LD;

- b) **Pesquisas que tratavam sobre prática docente e/ou formação, concepções, saberes, apropriações dos docentes sobre AL:** nesse grupo, também encontramos 12 pesquisas, sendo nove (09) dissertações e três (03) teses. Desses trabalhos, seis (06), além de investigarem as práticas ou saberes ou apropriações, entre outros, também faziam referência ao livro didático como um dos elementos de análise, seja porque investigavam, por exemplo, as apropriações dos professores sobre o ensino de AL no LD, seja porque esse material aparecia como um dos recursos mais utilizados pelos docentes investigados e, por isso, tornava-se, mesmo que indiretamente, um dos elementos investigados;
- c) **Pesquisas voltadas para a intervenção, realização de sequência didática, projeto ou proposta didática relacionada à gramática/AL:** 10 dissertações foram encontradas com esse objeto de estudo e nenhuma tese. Em três (03) desses trabalhos, o LD foi considerado, de alguma forma, como um dos objetos da pesquisa, seja porque as atividades do LD foram analisadas previamente ou porque foram utilizadas em alguma das etapas das intervenções.
- d) **Outros:** agrupamos as pesquisas que não se relacionavam diretamente a nenhuma das outras temáticas categorizadas ou não tratavam diretamente sobre o ensino de gramática/AL, sendo, ao todo, seis (06) trabalhos, dos quais dois (02) eram teses.

Pelo exposto, podemos perceber que, para um período de 22 anos, há relativamente poucas pesquisas explorando a temática gramática/AL – 40 trabalhos –, sobretudo quando se considera que, desde a década de 1980, os debates acadêmicos criticam o trabalho com a gramática tradicional e sugerem outro tipo de abordagem e

referencial para o tratamento dos conhecimentos linguísticos. Do mesmo modo, quando se considera o livro didático como o objeto investigado, percebe-se que, no período investigado, apenas 18 trabalhos foram identificados como fazendo alguma referência a esse recurso didático.

Diante do exposto, acreditamos que nosso estudo poderá contribuir para as discussões que permeiam a área dos estudos sobre o ensino de língua, oferecendo uma visão longitudinal das mudanças e/ou permanências pelas quais o tratamento didático dado ao eixo da AL, no que diz respeito aos critérios avaliativos, resenhas e livros didáticos, vem passando ao longo de sete (07) edições do PNLD referentes aos anos finais do ensino fundamental.

Em suma, o presente estudo apresentou como objetivo de pesquisa, **investigar mudanças e permanências no tratamento dado à análise linguística (AL) nos anos finais do ensino fundamental, por meio da análise tanto dos critérios de avaliação e das resenhas das coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD (2002-2020), quanto dos exemplares de uma dessas coleções.**

Para tal, elegemos, como objetivos específicos:

- a) Analisar, em diferentes edições do PNLD, os critérios utilizados para avaliação do eixo da AL nos livros didáticos de língua portuguesa;
- b) Analisar, a partir das resenhas das coleções aprovadas, os perfis dos livros didáticos aprovados em diferentes edições do PNLD, no que diz respeito ao eixo da AL.
- c) Comparar o tratamento dado à AL em uma coleção aprovada em diferentes edições do PNLD.

A organização deste trabalho segue o seguinte roteiro: o primeiro capítulo contempla a apresentação do referencial teórico, desenvolvendo os seguintes tópicos: Situando a discussão: concepções de linguagem e mudanças no ensino de língua portuguesa no Brasil; O Ensino Tradicional de Gramática e a emergência da Prática de Análise Linguística; Em foco, a proposta de Análise Linguística: o que é? O que muda em relação ao antigo ensino de Gramática?; Análise linguística e consciência metalinguística: convergências e divergências; Amarrando os nós: Análise Linguística e Consciência Metalinguística - algumas considerações; O Livro Didático de Língua Portuguesa e o Programa Nacional do livro didático (PNLD): algumas palavras; De 1930 a 1985: o Livro Didático antes do PNLD; O PNLD em foco; Em foco o Livro Didático

de Língua Portuguesa. No segundo capítulo, apresentamos a abordagem e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Do terceiro ao sexto capítulo, apresentamos os resultados de nossa análise, nesta ordem: Análise dos critérios de avaliação do PNLD (2002- 2020) relativos ao tratamento da AL nas coleções didáticas de língua portuguesa; Análise do tratamento da AL nas resenhas das coleções didáticas de língua portuguesa aprovadas no PNLD (2002-2020); Analisando mudanças e permanências no livro Tecendo Linguagens, volume 7º ano/ 6ª série; Síntese dos principais resultados: algumas reflexões sobre as mudanças e permanências entre os livros analisados, as resenhas e os critérios de avaliação dos PNLD 2002 e 2020. Por fim, o sétimo capítulo apresenta nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: DO TRADICIONAL ENSINO DE GRAMÁTICA AOS PRESSUPOSTOS DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

2.1 SITUANDO A DISCUSSÃO: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Conforme Geraldi (2006), à determinada forma de ver e vivenciar o ensino de língua, compete determinada concepção de linguagem. Isso quer dizer que a existência de mudanças no campo do ensino de língua é fruto não somente de fatores sociais e econômicos ou da simples criação de técnicas e métodos distintos de ensino, mas, sobretudo, de novas formas de ver, entender e conceber o que é a língua e, consequentemente, seu ensino.

Isso posto, nossa discussão começa pela tentativa de compreender e correlacionar as concepções de linguagem ao movimento de mudanças no ensino de língua. A esse respeito, Soares (1998) destaca a existência de três fortes concepções subjacentes a diferentes orientações pedagógicas quanto ao ensino de língua no Brasil: a) linguagem como sistema; b) como instrumento de comunicação e, c) como interação.

A primeira concepção, a qual Bakhtin [Volochínov] (2006) denominou de subjetivismo idealista, concebia a língua como um sistema, um produto criado a partir de atos individuais de fala, tendo, na psicologia individual, seu principal fundamento. Criticando tal tendência, o referido autor sintetizou as características dessa concepção nas seguintes proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p. 72)

Dessa caracterização, depreende-se a ideia de uma língua racional, com grande valor estético, um sistema estável e pronto para ser usado, o qual não poderia ser atualizado/modificado. Perfeito (2007) também aponta o caráter racional que a linguagem

assume nessa concepção, sendo entendida (a linguagem) da mesma forma que o pensamento humano, isto é, por meio de regras universais de classificação, divisão e segmentação, o que a leva a ser concebida como “tradução do pensamento”.

De acordo com a autora supracitada, essa concepção está na base dos estudos tradicionais sobre a língua e, transposta para o ensino, identifica-se com o estudo normativo e prescritivo da gramática. Nesse caso, o foco do ensino incide sobre o reconhecimento de regras e estruturas gramaticais, já que o conhecimento de regras estava associado ao falar e ao escrever bem (SOARES, 1998; PERFEITO, 2007).

No Brasil, esta concepção já estava presente antes mesmo de a língua portuguesa ter seu ensino obrigatório e constituir uma disciplina curricular⁴. Segundo Soares (1998), até 1759, esse ensino era restrito à alfabetização e, logo após, seguia-se a aprendizagem da gramática latina. Após a Reforma Pombalina, em 1759, o ensino de língua portuguesa passa a ser obrigatório no Brasil e em Portugal, mas seguindo, ainda, o modelo da tradição latina, isto é, centrado no estudo da gramática, agora, do português.

Ainda de acordo com Soares (1998), o ensino ofertado nesses moldes, até a década de 1950, não parecia inadequado, uma vez que os alunos que frequentavam à escola, em sua maioria, pertenciam às classes sociais mais abastadas, sendo detentoras de um nível cultural e linguístico mais compatível com o padrão escolar. Em outras palavras, como os alunos, até então, dominavam, de certa forma, a norma linguística prestigiada socialmente e valorizada pela escola, não parecia incoerente um ensino pautado na memorização e no reconhecimento de estruturas gramaticais.

Dito isso, a concepção de linguagem como expressão do pensamento e, consequentemente, o ensino norteado por ela tem seu predomínio até a década de 1960, quando surgem intensas mudanças na estrutura social, política e econômica do país, que, em grande medida, engendraram uma outra concepção de linguagem e de ensino de língua, considerando-a como um instrumento de comunicação.

Essa segunda concepção foi denominada por Bakhtin [Volochínov] (2006) como objetivismo abstrato. Segundo esse autor, essa tendência entende a língua como um

⁴ Conforme Soares (1998), somente no final do século XIX é que a “Língua Portuguesa” passa a existir como disciplina curricular.

sistema que organiza todos os fatos linguísticos e, diferente da primeira concepção, que concebe a língua como fluxo ininterrupto de atos de fala, no objetivismo abstrato, “a língua é um arco-íris imóvel que domina esse fluxo” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p. 77). Nesse sentido, a língua seria uma estrutura fechada e incorporada internamente pelos indivíduos, pois, nesse sistema, há elementos idênticos (lexicais, gramaticais e fonéticos) que perpassam todas as enunciações e, por isso, são normativos a todos os falantes de um mesmo grupo linguístico.

Conforme apontado por Perfeito (2007), para o surgimento dessa concepção, concorreu a famosa dicotomia saussuriana *langue/parole*, que sofre uma simplificação pela teoria da comunicação/informação, passando a ser analisada em termos de código/mensagem. Nesse caso, seu papel na comunicação linguística é reduzido a uma função basicamente informativa. Posteriormente, com os estudos estruturalistas, a função informativa da linguagem é revista por Jakobson, que introduz outras funções constitutivas do processo de comunicação verbal: a mensagem, o canal e o código, ampliando de três para seis funções/elementos da comunicação (PERFEITO, 2007; CHALHUB, 2003).

Concordamos com Correia (2020) quando aponta que, em relação à primeira concepção, parece haver um progresso na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que nesta perspectiva já se considera a existência de um interlocutor (na realidade, de “emissor”) no processo verbal. Entretanto, como pontua o referido autor, os aspectos interacionais também não são considerados nessa abordagem.

Segundo Soares (1998), é a partir da década de 60 do século passado que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação passa a se desenvolver no Brasil, valorizando-se, no ensino, o estudo da língua como código, a noção de sujeito emissor e receptor de mensagens e as funções que a linguagem desempenha no processo comunicativo.

Dois fatores concorreram para essa mudança: de um lado, o processo de desenvolvimento capitalista desse período ditava novos rumos à educação, que, naquele momento, era tida como responsável pela qualificação dos jovens para o mercado de trabalho, o que imprimia a necessidade de dar um caráter instrumental à linguagem (SOARES, 1998).

Por outro, havia um movimento, iniciado na década anterior, que reivindicava “a abertura da escola para as classes trabalhadoras” (MARINHO, 1998), o que ocasionou mudanças no perfil dos alunos, agora oriundos das classes populares, bem como o convívio com variedades linguísticas e formas de letramento diferentes do modelo escolar (MARINHO, 1998; BEZERRA, 2002).

É nesse cenário de mudanças sociais e econômicas que, de fato, o ensino baseado na gramática começa a ser questionado, bem como o uso de textos oriundos dos grandes clássicos literários como exemplos de bom uso da língua. Nesse sentido, apesar do caráter bastante instrumental dessa concepção, dado que a língua não passava de um mero código descontextualizado de comunicação, o foco do ensino agora começava a direcionar-se para os usos da língua, entendidos como comunicação e expressão, ainda que desprovidos dos contextos sociais de utilização.

As mudanças mais substanciais são sentidas, como dissemos inicialmente, a partir dos anos de 1980, quando contribuições advindas do campo dos estudos da psicologia da aprendizagem e das ciências linguísticas começam a influenciar a forma como o processo de desenvolvimento da língua materna era pensado, bem como seu ensino. Nesse contexto, surge assim, a concepção de língua que desenvolve uma “visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento” (SANTOS, 2007, p. 18), perspectiva que busca contemplar, de fato, os usos da língua e os seus contextos sociais de utilização.

A esse respeito, Bakhtin [Volochninov] (2006, p. 125) fundamenta a concepção de língua como atividade da interação verbal, criticando e refutando os dois outros movimentos – objetivismo abstrato e subjetivismo idealista:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse sentido, a língua acontece e se concretiza nas enunciações, nas situações interativas, e o diálogo, em sentido amplo, constitui elemento importante de toda comunicação verbal; é uma atividade social e histórica que evolui e se adapta às necessidades sociais (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006). Na mesma direção, Perfeito (2007) pontua que, na perspectiva de interação por meio da linguagem, os falantes passam a ser considerados como sujeitos, e as relações sociais são o lugar onde a linguagem

acontece. Além disso, passam a ser consideradas as noções de ideologia, discurso, gênero, texto e responsividade.

É a partir dessa nova concepção de língua e de linguagem, entendida como interação, como atividade interativa, que se concretiza com a interlocução (GERALDI, 2006), que surgem novos referenciais para o ensino de língua. Entretanto, é preciso ressaltar, conforme Correia (2020, p. 32), que o desenvolvimento de uma nova concepção não invalida outras: “elas se mantêm contemporâneas tanto no âmbito teórico-metodológico de pesquisas sobre a linguagem, constituindo objetos de análise próprios a cada concepção, quanto no âmbito didático, guiando práticas pedagógicas de ensino da língua”.

Nesse sentido, embora a influência das diferentes concepções aponte mudanças no ensino de língua portuguesa, é preciso reconhecer que há movimentos de transição e de permanências percebidos nas práticas docentes e nos livros didáticos, por exemplo. Tendo isso em consideração, discutiremos, na sequência, o ensino tradicional de gramática na escola e a proposta de análise linguística.

2.2 O ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E A EMERGÊNCIA DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Década de 1980. Época de grandes transformações no ensino de língua portuguesa, marcadas pelo questionamento mais forte do papel e da relevância do ensino gramatical como ferramenta para o bem falar e escrever. Nesse sentido, novos pilares se impõem como orientação para o ensino, fundadas em uma nova concepção de língua e de linguagem: foco no texto como unidade básica do ensino; valorização da língua em uso; prática de análise linguística centrada nos textos e nos usos reais da língua.

Entretanto, para compreender esse contexto de mudanças e a proposta de análise linguística dele oriunda, é preciso conhecer como era o ensino de língua antes desse período, marcado pela gramática tradicional, como ele se caracterizava e o que estava subjacente a suas premissas.

Nesse sentido, iniciamos essa discussão refletindo sobre o surgimento da gramática, sua função de origem e o aparecimento de uma norma padrão para,

posteriormente, discutir como se desenvolveu essa perspectiva de ensino tradicional de gramática que se perpetuou, aparentemente sem mudanças, até os anos finais do século XX.

A esse respeito, Bagno (2001) explica que, durante muito tempo, os estudos linguísticos estiveram ligados à tradição literária, tendo como objetivo a preservação da língua grega. De acordo com o autor citado, foi em Alexandria, por volta do século III a.C, que os filólogos, buscando preservar a língua grega de mudanças trazidas por outros povos, começaram a descrever as regras gramaticais que, comumente, eram utilizadas nos textos dos maiores poetas e escritores, com o fim de transmitir, aos próximos, um modelo de escrita literária, fazendo, assim, surgir a gramática.

Nesse caso, depreende-se que o objetivo original da gramática não estava associado diretamente a “regular” o uso da língua, marcar o que é “certo” ou “errado”, “prescrever” o que pode e o que não pode ser dito/escrito, mas servir como base, um modelo para os textos de novos poetas e escritores. Não obstante esses primeiros objetivos, o que se configurou foi uma história de dominação gramatical no uso da língua e, posteriormente, no seu ensino, feito a partir da imposição de paradigmas e exemplos, isto é, por meio de padrões linguísticos⁵ a serem observados socialmente, a despeito de outras formas linguísticas existentes e utilizadas.

Com efeito, ao explicar o surgimento da gramática tradicional (GT), Neves (2019) pontua que, dentro do conjunto de modalidades linguísticas utilizadas em determinada comunidade, há sempre uma norma⁶ que recebe tratamento diferenciado, porque

⁵ É preciso explicar, conforme Neves (2019), que não há, de fato, um discurso injuntivo na gramática tradicional (GT), que informe, explicitamente, o que pode/deve ou não ser dito no uso da língua, muito embora a falta deste discurso não diminua o caráter normativo e prescritivo das gramáticas tradicionais. A esse respeito, essa autora explica que os paradigmas linguísticos expostos na GT podem ser entendidos de duas maneiras: uma superficial, de caráter neutro, no qual os paradigmas apenas apontariam para a descrição da língua; e outra, de maneira mais profunda, identificando os paradigmas como “organizações modelares – e, portanto, diretivas – que, ao abrigar formas em um sistema, excluem outras formas e, por aí, mesmo sem que se empregue nenhum discurso injuntivo, dizem o que a língua deve ser”. (NEVES, 2019, p. 31-32). Além disso, a autora pontua que a apresentação de exemplos para cada paradigma exposto reforça o caráter normativo das gramáticas, e isso seria especialmente visível na codificação inicial da gramática helenística, uma vez que, para preservar a língua grega em sua pureza, era preciso descrever e exemplificar os usos linguísticos considerados exemplares, o que se justificou nas escolhas linguísticas dos grandes clássicos literários.

⁶ Em referência à linguagem, Antunes (2007) e Neves (2019) distinguem duas acepções para o termo “norma”: em sentido amplo, norma aponta para normalidade, isto é, remete ao que é normal, comum, isto é, os usos linguísticos que são feitos normalmente/ comumente pelos falantes; em sentido restrito, diz respeito à normatividade/ prescrição, relacionando-se não com o que é efetivamente utilizado, mas com o

apresentaria um caráter mais modelar e regrado, sendo, assim, eleita como a norma-padrão a ser observada socialmente.

Segundo essa mesma autora, isso é particularmente perceptível na época da instituição da gramática, o que, conforme já mencionado, ocasionou a descrição das regras utilizadas pelos grandes escritores como forma de preservar a língua grega de mudanças linguísticas provocadas pelo contato com outros povos ou no interior da própria comunidade.

Nesse sentido, embora as regras gramaticais até então estudadas pela gramática alexandrina não representassem a média dos usos linguísticos efetivos da sociedade, elas, ao longo do tempo, acabaram por constituir um padrão a ser observado e seguido por todos. Conforme Bagno (2001, p. 18), isso constitui o grande problema da GT, uma vez que “criada para servir de *régua/regra* para a língua escrita literária, ela passou a ser usada para medir e *regular/regrar* todo e qualquer uso linguístico”.

Foi também com esse caráter de prescrição que a GT entrou na escola, perpetuando-se sem muitas mudanças, por mais de dois séculos no ensino de língua. De fato, ao discorrer sobre a história curricular da disciplina de língua portuguesa, Soares (2002) afirma que a tradição de ensino gramatical está presente no Brasil desde a época colonial, por meio do estudo da gramática latina. Após a Reforma Pombalina é que se introduz o ensino da gramática da língua portuguesa como conteúdo curricular, mas seguindo ainda o modelo prescritivo adotado da gramática latina.

Essa estrutura curricular pautada na gramática tradicional permaneceu praticamente inalterada até os anos de 1950 (SOARES, 1998). Conforme Perfeito (2007),

que “deveria ser”. Daí decorre a expressão “norma-padrão”, que se refere à norma exemplar ou a chamada norma culta, um modelo cujas regras os indivíduos deveriam seguir visando ao bom uso linguístico, o que denota um sentido de superioridade em relação às demais normas linguísticas de uma comunidade. Conforme Neves (2001, p. 43), é na sociedade que essa diferença é crucial: “na primeira, o que está em questão é o uso, e, então, a relação com a sociedade aponta para a aglutinação social. Na segunda, trata-se de bom uso, e a relação com a sociedade aponta para discriminação, criando-se, por aí, estigmas e exclusões”.

era um ensino que se caracterizava por centrar-se na gramática normativo-prescritiva⁷, bem como com ênfase no estudo de classificações e conceituações⁸.

Tal tendência se justificava pela crença de que o desenvolvimento linguístico se daria por meio do estudo e do emprego das regras gramaticais, o que garantiria a manutenção do bem falar e do bem escrever, objetivo esse compatível com a concepção de língua como sistema. Por isso, o apego e a centralidade nas normas como modelo do bom uso linguístico. Santos (2007, p. 13) corrobora essa visão central da gramática no ensino de língua ao explicar que, no currículo tradicional, a aprendizagem da escrita, por exemplo, estava condicionada à apresentação e ao domínio da gramática.

Soares (2002) explica que, embora a disciplina de língua portuguesa, a partir da década de 50 do século XX, passe a constituir-se em torno de um conteúdo articulado – gramática e texto –, o que se via era uma relação de primazia da gramática sobre o texto, o que atesta o estatuto gramatical como centro do ensino de língua. Conforme a autora em tela, essa “articulação” foi mais perceptível nos livros didáticos produzidos entre as décadas de 1950 e 1960, quando começam a incorporar esses dois eixos em um só manual, trazendo, também, como novidade, a introdução de exercícios sobre os conteúdos tratados nos livros.

Além disso, também muito perceptível nos livros didáticos, é o papel de destaque que as nomenclaturas recebem no ensino tradicional de gramática. Antunes (2007) destaca que, desde muito cedo, há uma preocupação excessiva em apresentar as categorias gramaticais, suas definições e seus nomes, o que, posteriormente, é verificado por meio dos tradicionais exercícios de identificação e classificação, sem, no entanto, atentar para a sua funcionalidade.

⁷ De acordo com Possenti (1996), a definição de gramática aponta genericamente para “conjunto de regras”, o que poderia ser entendido de três maneiras distintas: a) conjunto de regras que devem ser seguidas – caracterizando a gramática normativa/prescritiva, que, ao prescrever o que deve ser dito, separa as formas linguísticas em certo e errado. É esse tipo de gramática a que foi, histórica e tradicionalmente, adotada na escola e nos manuais didáticos; b) conjunto de regras que são seguidas – denominando-se de gramática descritiva, por apresentar como objetivo a descrição da língua como ela é, apresentando, de forma explícita, todas as regras que são efetivamente utilizadas pelos indivíduos, sejam elas valorizadas socialmente ou não; c) conjunto de regras que o falante domina – nesse terceiro tipo identifica-se a gramática internalizada ou intuitiva, isto é, a que todo falante/usuário de uma língua ativa quando fala ou escreve; refletem, pois, as regras aprendidas pelos falantes, o que se dá, geralmente, de forma inconsciente, quando os indivíduos experenciam o uso da língua.

⁸ A esse respeito, Neves (2019) acentua a ideia de que a gramática escolar, na verdade, sempre foi muito descritiva, devido a centrar-se no estudo de classificações e conceituações.

Tal prática se tornou tão comum no ensino tradicional de gramática que chegou a confundir-se com ele. Nesse sentido, a exposição exaustiva das nomenclaturas deixa a ilusão de que saber a terminologia gramatical é saber gramática ou, pior, é saber usar a língua (ANTUNES, 2007).

A esse respeito, Suassuna (2012, p. 22 *grifo da autora*) pontua que as nomenclaturas, em qualquer área, são “*uma necessidade do pensamento científico*”, pois é por meio delas que conseguimos nomear e nos referir ao que nos cerca. Entretanto, saber o nome das coisas não significa saber usá-las, da mesma forma que aprender nomenclatura não é aprender a língua. Nesse caso, é preciso reconhecer a importância, mas também os limites, do uso e do conhecimento da nomenclatura para o estudo da língua.

De acordo com Soares (2002), é a partir dos anos de 1970 e início dos anos 1980 que a gramática perde espaço como elemento central das aulas de português⁹. Nesse período, o ensino de língua assume objetivos mais pragmáticos e utilitários, e a gramática é minimizada nos livros didáticos, chegando a ter, conforme a autora, “a impensável polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola fundamental” (SOARES, 2002, p. 170).

Não obstante isso, Perfeito (2007) pontua que, na prática, não houve o abandono do ensino tradicional de gramática, que permanecia por meio da aplicação de exercícios morfossintáticos e mecânicos, o que ocorria, inclusive, nos livros didáticos. Além disso, Soares (2006) aponta o caráter tecnicista desse período, baseado na teoria associacionista. Nesses termos, conforme a autora, o ensino de língua constituía-se, sobretudo, da aplicação de “‘técnicas’ de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura (SOARES, 2006 p.102)”, o que nos leva a entender que o sucesso escolar dependeria meramente da aprendizagem e da boa execução de técnicas.

Tal ensino, conforme Santos (2007), persistia centrado em exercícios de cópia e reprodução, o que, com exceção da ideia de ensino voltado para os usos linguísticos –

⁹ A esse respeito ver a seção “Situando a discussão: concepções de linguagem e mudanças no ensino de língua portuguesa no Brasil”

ainda que descontextualizados –, não representava uma grande mudança em relação ao que estava vigente.

Conforme Soares (1998), o ensino de língua norteador pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação começa a ser criticado quando são divulgados problemas de escrita e leitura identificados em testes de vestibulares, o que leva, de um lado, a reivindicação dos velhos padrões do ensino de língua. Por outro lado, da identificação dessas limitações, emerge um discurso voltado à construção de novas propostas para esse ensino, de forma a contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção textual.

Assim, Geraldi (2006) publica, no início dos anos 1980, um artigo sobre as unidades básicas do ensino de língua portuguesa, no qual propõe que esse ensino se dê por meio da articulação entre as atividades de leitura, escrita e de análise linguística (AL), termo inaugurado pelo autor para se referir a um trabalho que integraria tanto aspectos gramaticais, como concordância e ortografia, quanto aspectos mais voltados para o texto, como questões de coesão e coerência.

Assim, o que o autor denominou como prática de análise linguística não era meramente uma nova terminologia para o antigo ensino de gramática, agora tão criticado, mas, sobretudo, uma atividade na qual se pretende refletir sobre a língua em situações de uso e de seus efeitos de sentido.

Inicialmente, esse autor orientava que o trabalho com a prática de análise linguística deveria partir dos textos produzidos pelos educandos, com foco na superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos no momento da produção.

Entende-se, pois, que, na proposta inicial de análise linguística (AL), as produções textuais dos alunos seriam “o ponto de partida e de chegada para o planejamento e realização das atividades de análise linguística, as quais deveriam favorecer a reflexão sobre o processo de escrita dos educandos, seus porquês e para quês” (CAVALCANTI, K., 2013), o que coloca como essencial o favorecimento da correção e autocorreção dos textos produzidos pelos alunos, desde que isso não implicasse apenas uma “higienização” gramatical.

Posteriormente, outros autores (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007; MENDONÇA, 2007b; MORAIS; SILVA, 2007; SILVA, 2012) apontavam outros

caminhos para a AL, incluindo, nesse trabalho, oportunidades de reflexão sobre textos de autores profissionais e de outros tópicos linguísticos.

2.3 EM FOCO, A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE É? O QUE MUDA EM RELAÇÃO AO ANTIGO ENSINO DE GRAMÁTICA?

Nesta seção, discutiremos as ideias da proposta de análise linguística (AL) e seus desdobramentos, em que se fundamenta, quais suas características, assumindo um ponto de vista comparativo e, ao mesmo tempo, crítico com relação ao ensino tradicional de gramática.

Ao buscar refletir sobre o conceito de prática de “análise linguística”, encontramos sua base na ideia de que todo indivíduo possui uma capacidade intuitiva de refletir sobre a própria linguagem, de se posicionar e analisar os efeitos de sentido pretendidos nas situações interativas.

Assim, Geraldi (2006) explica que tal prática consiste na “recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas” (p. 91). Da mesma forma, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) afirmam que a reflexão sobre a linguagem é uma característica humana e natural, posto que é uma atividade comumente praticada em qualquer ambiente interativo.

Diante dessas colocações, fica fácil supor que praticamos AL cotidianamente, quando desempenhamos ações simples como “ponderar se fomos muito ofensivos, se vamos dizer isso ou aquilo, se de fato entendemos o trecho daquele livro, se uma palavra tem este ou aquele sentido, tudo isso é AL, ainda que assistemática e sem os objetivos escolares” (MENDONÇA, 2006, p. 225).

Transposta para a escola, essa atividade teria como objetivo, sobretudo, desenvolver e ampliar as habilidades de leitura e de escrita, uma vez que os estudantes seriam estimulados a refletir de maneira sistemática sobre o que dizem e como dizem, em detrimento de um ensino pautado na memorização de nomenclaturas gramaticais, que, dissociadas da reflexão linguística, pouco contribuem para a aprendizagem da língua. Assim, a AL constitui-se como

alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p.204, grifo da autora).

Nesse sentido, Geraldi (1997) explica que é no interior das atividades de leitura e de produção e, a partir delas, que se insere e se realiza a prática de AL¹⁰. Partindo disso, entende-se que a prática de AL traria como diferencial não só a fundamentação de uma concepção de linguagem voltada para os usos da língua, como também amplia o eixo dos conhecimentos linguísticos tratando tanto aspectos normativos como também ligados ao texto e ao discurso, constituindo, conforme Morais (2002), Mendonça (2006) e Suassuna (2012), uma prática mais ampla, pois engloba a gramática em seu interior.

Esse novo entendimento se fez presente não só nas discussões acadêmicas, mas também nas orientações oficiais para o ensino de língua. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), inspirados nessa discussão e na concepção sociointeracionista de linguagem, já apresentavam, nos anos 1990, orientações para que as propostas de ensino de língua portuguesa conduzissem à reflexão sobre formas linguísticas em situações de uso, em um trabalho articulador com a leitura e a produção de textos, configurando, dessa maneira, dois eixos a serem contemplados no ensino de língua: de um lado, o uso da língua, nas modalidades oral e escrita, e, de outro, a reflexão sobre esses usos, o que permitiria uma atuação linguística mais efetiva:

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 34).

Para caracterizar como e em qual perspectiva se dá essa prática de reflexão sobre a língua e a linguagem, Geraldi (1997, p. 189-190) esclarece que a expressão “análise linguística” busca referir um conjunto de atividades que tomam a língua como objeto de reflexão, pois “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”. Nesse sentido, como aponta o

¹⁰ No contexto escolar, entendemos que a prática de AL não precisa ocorrer apenas no interior das atividades de leitura e de produção. É possível e até mesmo necessário refletir sobre a língua a partir de unidades menores da língua que não estão vinculadas a um texto ou a um gênero do discurso.

autor, é preciso distinguir três tipos de atividades associadas à prática de AL: atividades linguística, epilinguística e metalinguística¹¹.

Conforme o referido autor, a atividade linguística caracteriza os usos da língua que fazemos nas diversas situações interacionais, visto que, “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1997, p. 20). Isto é, não demandariam, conforme o autor, a interrupção do assunto tratado e se caracterizariam como um tipo de reflexão quase “automática”.

As atividades epilinguísticas resultariam, segundo esse mesmo autor, de uma reflexão que, conscientemente ou não, toma a própria expressão como objeto de análise, o que demandaria a interrupção do assunto tratado para refletir sobre os recursos expressivos utilizados durante a interação. O autor citado salienta ainda que essas atividades se manifestariam nas negociações de sentido realizadas no ato interativo, presentes, por exemplo, em hesitações, autocorreções, reelaborações, entre outras. Além disso, incidiriam sobre aspectos estruturais e discursivos da língua, assim como em aspectos mais amplos, próprios da interação.

Já as atividades metalinguísticas são caracterizadas por Geraldi (1997, p. 25, grifo nosso) como atividades que “tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente **constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua**”. Desse modo, na concepção do autor, analisam, pois, a linguagem por meio da construção de conceitos e classificações, por exemplo, o que identifica tais atividades a construções de especialistas, remetendo, conseqüentemente, à formação cultural dos indivíduos.

Travaglia (1995) também busca distinguir essas três atividades, utilizando, para tal, as mesmas definições de Geraldi. Assim, de acordo com Travaglia (1995, p. 34), as atividades linguísticas se dariam a partir da utilização da língua nas situações interativas, sendo “atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário da língua realiza para se comunicar”. Já as atividades epilinguísticas resultariam da interrupção do assunto tratado com o fim de refletir sobre os recursos expressivos empregados durante a situação

¹¹Posteriormente, faremos a distinção entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas nos âmbitos da linguística e da Psicolinguística.

comunicativa e poderiam se dar de forma consciente ou não. Por fim, atividades metalinguísticas se identificariam, segundo o autor, com a linguagem utilizada para falar/ analisar a própria língua, produzindo uma metalinguagem própria.

Nesse sentido, observamos que a conceituação de metalinguagem/metalinguístico, na opinião desses autores, diz respeito à capacidade de a língua poder se referir e descrever a si mesma, construindo para tal uma terminologia própria permeada de conceituações e classificações.

Segundo Gerhardt (2017), o conceito de metalinguagem que norteia a discussão de ensino de língua no Brasil provém de Jakobson, que, concebendo a língua como estrutura, define a metalinguagem como um falar sobre a linguagem, identificando atividade metalinguística como descrição de estruturas linguísticas. De acordo com essa autora, esse conceito Jakobsoniano também está presente nos PCN, documento que define atividade metalinguística “como discurso descritivo sobre a linguagem: categorização, classificação, sistematização” (GERHARDT, 2017, p. 37)

Ao nosso ver, parece ser também esse entendimento que Geraldi e Travaglia assumem ao conceituar os termos metalinguagem/metalinguístico, visto que esses autores identificam descrição, conceituações e sistematização como atividade metalinguística. A esse respeito, Moraes (2002) ressalta que, no Brasil, esses termos têm sido utilizados, muitas vezes, com um significado bastante restrito, como sinônimo de ensino de nomenclaturas. Silva (2008) também acentua esse caráter ao observar que as conceituações propostas, não só nos trabalhos de Geraldi e Travaglia, mas também de outros autores, imprimem um reducionismo a esses conceitos, identificando-os, como Moraes já havia declarado, com o mero ensino e reconhecimento da terminologia gramatical¹².

Essa limitação adentra à proposta inicial de AL ao conferir às atividades metalinguísticas um papel secundário, uma vez que Geraldi (1997) sugere, no ensino de língua, o predomínio das atividades epilinguísticas sobre as metalinguísticas.

Partindo dessas conceituações, Geraldi (1997) propõe que todo o trabalho com a linguagem, ao longo do ensino fundamental, deve priorizar o desenvolvimento de

¹² Retomaremos a discussão sobre atividade metalinguística posteriormente.

atividades epilinguísticas para só depois utilizar alguma “metalinguagem”¹³, “quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua” (GERALDI, 2006, p. 45-46).

Mesmo não condenando tais atividades, Geraldi (1997) aponta que esse nível de análise só deveria ser realizado quando um trabalho epilinguístico o tenha antecedido, pois só assim as atividades metalinguísticas teriam “alguma significância” (p. 191). Nesse caso, na visão desse autor, tal abordagem parece identificar a atividade metalinguística não propriamente como uma reflexão consciente sobre a língua, mas, sim, com descrição/uso de nomenclaturas para se referir aos aspectos linguísticos já explorados em atividades epilinguísticas, visão essa que consideramos reducionista.

Essa visão parece justificar-se pela crítica relativa ao ensino de gramática tradicional, que, sem espaço para a reflexão, restringia-se quase que exclusivamente ao ensino e reconhecimento de nomenclaturas. Talvez, por isso, a necessidade de privilegiar, na visão desse autor, o desenvolvimento de atividades epilinguísticas, já que as atividades metalinguísticas¹⁴, no sentido até agora expresso, representariam, em sua visão, a manutenção de um ensino de “decoreba” gramatical.

Nesse sentido, embora a proposta inicial de AL apresente algumas imprecisões, como buscamos relacionar, torna-se relevante observar que tal proposta apresenta uma mudança significativa no tratamento dos conhecimentos linguísticos. Assim, enquanto o ensino tradicional de gramática realizava-se de forma dedutiva, isto é, baseado na generalização/sistematização de regras e posterior apresentação de exemplos – regras / exemplos / exercícios –, na perspectiva de AL, tal ensino passa a ser realizado de forma indutiva, partindo da análise de exemplos de usos para, em seguida, proceder a sistematização dos casos, contemplando o esquema “uso – reflexão/uso”.

Buscando esclarecer como se configura a abordagem da AL e o que nela se diferencia do antigo ensino de gramática, Mendonça (2006, p. 207) pontua que o ensino

¹³ Aqui metalinguagem parece assumir o significado de terminologia gramatical técnica.

¹⁴ Neste trabalho, tomamos a expressão “atividade metalinguística” não como sinônimo de ensino de nomenclaturas e terminologias gramaticais, mas, sim, como a capacidade de refletir consciente e explicitamente sobre a língua (GOMBERT, 1991), o que, como veremos na próxima seção, contribui para a aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2016).

de gramática, numa perspectiva mais tradicional, definia a língua como estrutura invariável, abordando-a por meio de uma metodologia transmissiva e com fragmentação entre os eixos do ensino, com ênfase em exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades.

Já na perspectiva da AL, a língua é vista como atividade interativa e é abordada por meio de uma metodologia reflexiva, que parte da observação de casos para a construção de conceitos; há integração entre os eixos do ensino, com olhar especial para os gêneros textuais e suas peculiaridades, com ênfase em questões abertas, comparações, reflexões sobre adequação e efeitos de sentido.

Essas características acentuam as diferenças entre as duas perspectivas e o tipo de concepção em que cada uma se embasa. Todavia, se a prática de AL traça um novo modo de entender e perceber a língua e a linguagem, bem como de conceber o ensino de língua, não podemos afirmar que dela se exclua o trabalho com a gramática, visto que ela – a gramática – é parte constitutiva da língua, sendo mobilizada nas atividades mais cotidianas de uso da linguagem (ANTUNES, 2003; NEVES, 2003; MENDONÇA, 2006). Nesse sentido, não se trata de ensinar ou não gramática, mas de perceber esse ensino por outro viés metodológico e de outra concepção de linguagem e de ensino de língua.

Devido a isso, tais ideias tornaram-se uma bandeira para o ensino de língua materna¹⁵, sendo divulgadas por diversos autores e em diversas orientações curriculares, como nos já citados PCNs de língua portuguesa, e, mais recentemente, nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Nesse último documento, marcado por polêmicas diversas¹⁶, a AL tem seu nome alterado para “Análise Linguística/Semiótica”, mudança justificada pela necessidade de se adaptar às novas demandas da sociedade contemporânea que, a cada dia, tem as interações verbais e os atos de leitura e produção intermediados, constantemente, pelos textos multimodais e recursos midiáticos. Partindo dessa ampliação do eixo de AL na BNCC, Mendonça (2020) apresenta uma

¹⁵ Isso não significa uma mudança efetiva nas práticas docentes, visto que o professor precisa mais do que conhecer novas teorias/metodologias de ensino. Isso implica apropriar-se dessas inovações e sentir-se seguro para usá-las (MORAIS, 2002; NEVES 2007; SILVA, 2012; TENÓRIO, 2013; CAVALCANTI, T., 2015; CHARTIER, 2021), o que, nesse sentido, implica, um movimento de apropriação docente que o faz, muitas vezes, optar, ora por práticas mais tradicionais, ora por práticas mais inovadoras.

¹⁶ Esse documento parece apresentar certa ênfase na tradição gramatical, o que pode ser observado na longa exposição de conteúdos gramaticais, notadamente ligados à morfologia e à sintaxe, semelhante, ao nosso ver, ao antigo ensino de gramática.

reformulação desse conceito, antes apresentado por ela em 2006, passando a definir, agora, a prática de Análise Linguística/Semiótica, como

parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento das linguagens nas dimensões sistêmica ou (gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitura/escuta de e produção de textos orais, escritos e multimodais e de análise e sistematização dos fenômenos das linguagens linguísticos que incidem na produção de sentidos (MENDONÇA, 2020, supressões do original)¹⁷.

Atualizada dessa maneira, tal prática passa a ser tratada como um dos campos de atuação definidos para o ensino de língua, conjugando tanto conteúdos voltados para o texto e o discurso, quanto aqueles relacionados à gramática normativa e aos aspectos morfológicos e sintáticos, passando a integrar, junto a esses, os recursos multimodais que fazem parte das situações interativas e que nelas realizam diferentes efeitos de sentido.

2.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA E A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Como vimos na seção anterior, a prática de AL baseia-se na ideia de que todo indivíduo, falante e/ou usuário da língua (oral e escrita), possui uma capacidade de refletir e de analisar intuitivamente o uso que faz da língua (GERALDI, 2006).

Nesse sentido, as atividades de AL teriam como objetivo desenvolver essa reflexão de forma sistemática, contribuindo para que os indivíduos aprimorassem o uso da língua, adequando-a a diferentes situações. Para tanto, entende-se que essa reflexão se dê de maneira consciente e monitorada, fazendo com que o indivíduo não apenas faça uso da língua, mas a tome como objeto de análise e reflexão, o que significa, em outras palavras, o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Mas, o que seria a consciência metalinguística? Seria um termo equivalente à prática de análise linguística? os termos “metalinguístico” e “metalinguagem” têm o

¹⁷ Práticas de análise linguística/semiótica a partir da BNCC. Live apresentada no dia 20 de agosto de 2020 pelo canal no YouTube do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG. Disponível em <https://youtu.be/fLLelZgee0c>.

mesmo significado na Linguística e na Psicolinguística? Afinal, quando falamos de desenvolver a consciência metalinguística, a que exatamente nos referimos?

Nesta seção, discutiremos brevemente algumas ideias que embasam os estudos sobre consciência metalinguística (GOMBERT, 1992), contemplando aspectos como o conceito, o uso e a diferença do termo “metalinguístico” na Psicolinguística e na Linguística; o conhecimento implícito e explícito; e o que são atividades epilinguísticas e metalinguísticas, entre outros.

2.4.1 Conceituando: o que é consciência metalinguística?

Ao falar sobre o aprendizado inicial da língua escrita, isto é, a aprendizagem da leitura e da escrita, Soares (2018) explica que é necessário que o aprendiz vá além da comunicação e mobilize sua atenção, por um lado, para os sons da fala e o que eles representam e, por outro, para o texto e as marcas que o caracterizam, desenvolvendo, assim, sua consciência metalinguística desde a alfabetização.

Nesse sentido, Mota (2009) afirma que já é quase consenso a compreensão de que a alfabetização, entendida como aprendizagem da leitura e da escrita, e o desenvolvimento metalinguístico estão intimamente relacionados. Na mesma direção, Soares (2018) enfatiza que “o ensino da língua escrita, ao longo da escolarização, é, basicamente, o desenvolvimento da consciência metalinguística e sua tradução em habilidades de leitura e de produção textual” (SOARES, 2018, p. 124). Diante do exposto, entende-se que a consciência metalinguística é fator preponderante para o aprendizado da língua escrita, já que contribui para esse aprendizado ao longo da escolarização.

Assim, de acordo com Gombert (2013, p. 4), a consciência metalinguística consiste na “capacidade de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focalizar a atenção sobre suas propriedades linguísticas”. Isso quer dizer que é necessário tomar a língua como objeto de reflexão e análise numa ação diferente do uso comum que fazemos em nosso dia a dia.

O autor supracitado define que a reflexão é metalinguística quando praticada conscientemente pelo sujeito, o que implica supor a capacidade de reflexão e automonitoramento intencional (GOMBERT, 1992, p. 8). Esse autor explica ainda que a

atividade de manipular e refletir sobre a linguagem sob a forma de compreensão e produção ocorre, na criança, desde muito cedo, mas “de modo espontâneo e somente mais tarde a criança poderá controlar conscientemente os tratamentos linguísticos que ela opera” (GOMBERT, 2003).

De fato, as crianças usam a língua tanto como forma de interação com os outros como também pensam a respeito dela, “analisando-a, tratando a própria linguagem como objeto de reflexão” (MORAIS, 2019, p. 41). Na mesma direção, Mota (2009) afirma que as crianças conseguem apresentar conhecimentos sobre aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua desde muito cedo, mas, quando questionadas, nem sempre conseguem explicitar esses conhecimentos. Sobre esse aspecto, a autora explica que tal atividade necessita de controle e manipulação intencional da língua, conforme, também, Gombert (1992) já havia definido.

Dessa forma, entende-se que o que está no cerne da consciência metalinguística não é o objeto linguístico em si, mas, sim, o caráter cognitivo envolvido no processo, que exige monitoramento e manipulação intencional. Por isso mesmo, Gombert (1992) define essa capacidade como um subcampo da metacognição¹⁸, assim como a metamemória, entre outras capacidades.

Nesse quadro, a consciência metalinguística seria uma atividade metacognitiva que se volta para a língua e seu uso, diferenciando-se da perspectiva linguística: “a atividade metalinguística não se refere à linguagem sobre a linguagem, mas à cognição sobre a linguagem” (GOMBERT, 1992, p. 8), comportando tanto a consciência sobre recursos da linguagem quanto a capacidade de tomá-los como objetos de análise e reflexão (TUNMER; COLE, 1985), compreendendo: “1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso; 2) capacidade do sujeito de monitorar e planejar intencionalmente seus próprios métodos de processamento linguístico (na compreensão e na produção)” (GOMBERT, 1992, p. 13).

Tais atividades, esclarece Gombert (1992), podem se referir a qualquer aspecto da linguagem: se for sobre a fonologia, a atividade metalinguística é do tipo metafonológica;

¹⁸ De acordo com Gombert (1992, p. 13), seria um campo que envolve: 1) conhecimento consciente e introspectivo dos indivíduos sobre seus próprios processos cognitivos; 2) a capacidade desses indivíduos de monitorar e planejar intencionalmente seu próprio processo cognitivo, com o fim de atingir um objetivo.

atividades metassintáticas, quando a reflexão é sobre a sintaxe da língua; atividades metassemânticas¹⁹, que se referem à semântica; atividades metapragmáticas, quando se referem à pragmática, entre outras atividades²⁰.

É interessante notar que, embora as diferentes atividades metalinguísticas tenham aspectos linguísticos em suas denominações, não é, como já foi afirmado antes, o componente linguístico que mais interessa, mas, sim, a operação cognitiva por trás da reflexão e manipulação de aspectos da linguagem. Assim, Soares (2018, p. 129) explica que Gombert acrescenta, para cada aspecto da língua - sintaxe, fonologia, semântica, entre outros -, o prefixo *meta-*, “a que está subjacente um processo cognitivo: o deslocar a língua de seu uso automático, inconsciente, para o nível da reflexão e da consciência”.

Em resumo, compreende-se que a consciência metalinguística pertence ao campo da metacognição, referindo-se a atividades que tomam a língua como objeto de análise e reflexão, o que implica um distanciamento do uso cotidiano da linguagem, isto é, deslocando-a das situações interativas para refletir e analisar suas propriedades. Tal atividade caracteriza-se como ação que os sujeitos realizam conscientemente, o que envolve também monitoração e manipulação da língua de forma intencional e não automática.

A seguir, apresentaremos os tipos de habilidades metalinguísticas.

2.4.1.1 *Dimensões da Consciência Metalinguística*

Vários estudiosos (TURNER, PRATT E HERRIMAN, 1980; GOMBERT, 1992) se debruçaram sobre a consciência metalinguística, buscando definir que tipos de habilidades estavam intrínsecas a esse construto. Nessa seção, apresentaremos

19 Inicialmente foi considerada por Gombert como dimensão da consciência metalinguística. Entretanto, em trabalhos posteriores, esse autor, conforme Soares (2018), não a cita mais entre as dimensões metalinguísticas. Soares (2018, p. 163) explica que “o componente semântico da língua, oral ou escrita, não é uma das dimensões da consciência metalinguística, no mesmo nível das demais dimensões, mas sobrepõe-se a elas, presente em todas, ora como influência, ora como obstáculo”.

20 Posteriormente, faremos a discussão das dimensões metalinguísticas abordadas por Gombert (1992).

brevemente as definidas por Gombert (1992) com o fim de apenas referir os processos cognitivos implicados nas habilidades metalinguísticas.

Segundo Soares (2018, p. 129), na década de 90 do século XX, Gombert, “propõe uma maior especificação das dimensões da consciência metalinguística”, utilizando, de um lado, termos próprios da análise linguística – sintaxe, fonologia –, para indicar a que aspecto linguístico a atividade metalinguística se refere e, por outro, usa o termo “desenvolvimento”, indicando que se refere aos processos cognitivos no plano da linguagem.

Nesse sentido, fica claro que o objetivo não é simplesmente recorrer a uma análise de cunho mais estrutural e descritiva, mas, sim, observar que processos cognitivos estão presentes no desenvolvimento da linguagem escrita. Ainda de acordo com Soares (2018, p. 129), o uso do prefixo *meta-* antes do adjetivo linguístico indica a presença de processo cognitivo: “o deslocar da língua de seu uso automático, inconsciente, para o nível da reflexão, da consciência”

Dito isso, são habilidades metalinguísticas definidas por Gombert (1992): a) metafonológica: refere-se às habilidades de identificar e manipular os elementos fonológicos em unidades linguísticas (GOMBERT, 1992). De maneira mais didática, Soares (2018, p. 166) explica que a consciência fonológica seria a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que a constituem”; b) metatextual: consiste em “um conjunto de comportamentos que controlam o processamento do texto, não apenas com referência a seus aspectos formais, mas também com referência a representações da informação veiculada pelo texto não restritamente linguísticas” (GOMBERT, 1992, p. 148-149). Conforme Morais (2019), tal atividade contribui tanto na produção quanto na leitura e compreensão textual, uma vez que permite aos leitores refletir e julgar a qualidade dos textos lidos, observando fatores de coerência, adequação do gênero etc., além de analisar e decidir, na produção, sobre o gênero textual mais adequado, bem como ajuda a regular e respeitar a estrutura e a linguagem próprias do gênero escolhido; c) metassintática: “habilidade de julgar conscientemente os aspectos sintáticos da língua e exercer controle intencional sobre a aplicação de regras gramaticais” (GOMBERT, 1992, p. 39). Morais (2019, p. 43) explica que a capacidade metassintática permite, em nossas atividades de leitura ou de produção escrita, desenvolver um olhar mais analítico em relação à correção

gramatical e à análise da pertinência ou não dos períodos que estruturam nossos textos ou de outrem.

2.4.1.2 *Entendendo o termo “metalinguístico”: diferenças no campo da Linguística e da Psicolinguística*

Ao discutir sobre a consciência metalinguística, Gombert (1992, p. 8) afirma que essa capacidade “não se refere à linguagem sobre a linguagem, mas à cognição sobre a linguagem”, conforme já dito. Com isso, o autor marca uma diferença entre duas formas de analisar a atividade metalinguística e dois usos para o termo “metalinguístico”, uma forma advinda da Linguística e outra da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva.

Mota (2009) enfatiza que o termo “metalinguagem” é usado pelos linguistas em referência ao trabalho de análise e descrição linguística. Corroborando o exposto, Spinillo (2003, p. 537) afirma que, no campo da Linguística, “metalinguagem” ou “metalinguística(o)” referem-se a uma função da linguagem - a função autorreferencial ou metalinguística²¹ - na qual a língua é tomada como objeto de análise e descrição, sendo que, ao mesmo tempo em que é objeto de análise, é também usada para se referir a si mesma: “a linguagem é usada para descrever linguagem”. De acordo com Spinillo, (2003), nessa abordagem, a atividade metalinguística não contempla os processos cognitivos, mas somente a operação linguística em si, o que a diferencia da perspectiva psicolinguística.

Já na Psicolinguística, o termo “metalinguístico” relaciona-se diretamente às operações cognitivas implicadas na análise da linguagem, pois envolve pensar sobre a linguagem de forma intencional e monitorada, observar os recursos e mecanismos envolvidos, isto é, refletir e/ou manipular conscientemente a língua e seus aspectos formais, envolvendo, sobretudo, diretamente os processos cognitivos e metacognitivos inerentes a essa reflexão (GOMBERT, 1992). Em resumo, nessa perspectiva, o termo metalinguístico refere-se a “uma atividade realizada por um indivíduo que trata a

²¹ A esse respeito, ler Jakobson (2001).

linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado” (SPINILLO, 2003, p. 538).

Dito isso, podemos perceber que o termo “metalinguístico” implica significados e usos diferentes em ambas as áreas (linguística e psicolinguística), referindo-se a formas distintas de tratar a análise e reflexão sobre a língua, o que, por vezes, causa muitas confusões e mal-entendidos.

Além disso, durante bastante tempo, na verdade, a partir da década de 1980, o uso desse termo, no Brasil, foi criticado e preterido no ensino de língua por supostamente caracterizar uma abordagem pautada no ensino da nomenclatura gramatical, com ênfase na memorização de termos e conceitos da gramática tradicional (MORAIS, 2019). Concordamos com Moraes (2019, p. 44) quando ele afirma que

a crítica ao ensino que priorizava “metalinguagem” tornou-se, desde então, uma bandeira de luta compreensível, já que decorar as nomenclaturas e classificações da gramática tradicional nunca produziu pessoas capazes de compreender ou produzir textos escritos.

Apesar dessa luta ser justa, é necessário não restringir o uso do termo a essa perspectiva, tal como fizeram autores como Geraldi (1997) e Travaglia (1995), que, ao conceituarem metalinguagem como a linguagem usada para se referir à própria linguagem, parecem reduzi-la à linguagem técnica, o que constitui um equívoco. Nesse sentido, concordamos com Moraes (2019, p. 44), quando afirma que é necessário “restituir o significado rico que as palavras ‘metalinguagem’ e ‘metalinguístico’ têm na literatura psicolinguística” como sinônimo de “reflexão sobre a linguagem”, fator essencial para a aprendizagem da língua escrita durante a escolarização (SOARES, 2018; MORAIS, 2019).

Neste trabalho, embora algumas vezes possamos recorrer ao termo metalinguístico no sentido de linguagem usada para se referir à linguagem, tal como utilizado na perspectiva Linguística, é, principalmente, sua conceituação psicolinguística que nos interessa: reflexão consciente e intencional sobre a língua e seus usos. Afinal, realizar atividades de análise linguística é, sobretudo, refletir consciente e intencionalmente sobre a linguagem, monitorando as escolhas e os usos linguísticos visando uma interação verbal mais efetiva.

2.4.1.3 Caracterizando a consciência metalinguística: atividades epilinguísticas e metalinguísticas; aprendizagens implícitas e explícitas

Com relação aos termos epilinguístico e metalinguístico, novamente temos duas palavras com usos e significados diferentes nos campos da Linguística e da Psicolinguística. No campo da Linguística, como vimos, a ideia da AL no ensino de língua privilegia desenvolvimento de atividades epilinguísticas, já que representariam, na visão de alguns autores, a reflexão sobre a linguagem sem o peso das nomenclaturas (a metalinguagem). Nessa perspectiva, só após um trabalho mais solidificado de reflexão epilinguística, é que se daria a atividade metalinguística, vista como uma análise mais descritiva da língua e sua estrutura, envolvendo conhecer os termos das unidades linguísticas e suas funções.

Já no campo da Psicolinguística, essas atividades - epilinguísticas e metalinguísticas - ganham outras dimensões. Retomando o que vimos discutindo, a atividade metalinguística caracteriza-se como comportamento reflexivo sobre a língua, suas propriedades e seu uso, sendo praticado conscientemente pelo sujeito. Sendo assim, é uma atividade de análise e reflexão sobre a língua que exige habilidades de monitorar e planejar intencionalmente seus próprios métodos de processamento linguístico (GOMBERT, 1992, p. 13).

Com relação à atividade epilinguística, Gombert (1992, 2003, 2013) a define como um comportamento que implica uma sensibilidade funcional sobre a língua, suas regras de organização e de uso, que se relaciona, pois, ao comportamento metalinguístico, mas se diferencia dele por não ser conscientemente monitorado pelo sujeito.

Assim, desde os primeiros anos de idade, as crianças manifestariam comportamentos epilinguísticos sobre a língua, isto é, uma sensibilidade sobre as regras de organização e uso da língua, apresentando, por exemplo, conhecimentos sintáticos, morfológicos e fonológicos, sem, no entanto, ter controle sobre eles ou poder falar conscientemente a seu propósito. Segundo Spinillo (2009), esses comportamentos se relacionam a um conhecimento tácito da língua, não implicando o domínio consciente de regras.

Distinguindo as duas atividades, Gombert (2003) exemplifica que os conhecimentos epilinguísticos são comportamentos espontâneos manifestados pela

criança, como, por exemplo, a capacidade de perceber que determinada frase é agramatical. Já a capacidade de identificar e corrigir a sintaxe de um texto escrito seria um comportamento metalinguístico, uma vez que exige do sujeito “capacidades fundadas sobre conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados” (p. 20).

Ainda de acordo com o autor supracitado, outra diferença entre a atividade metalinguística e epilinguística reside no fato de os comportamentos epilinguísticos se instalarem “naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança” (2003, p. 20). Considera também que tais conhecimentos são ativados de forma espontânea e permanecem implícitos, já que a criança não chega a tomar consciência dos conhecimentos mobilizados.

Diferentemente, a atividade metalinguística não se manifesta de forma espontânea ou automaticamente, pois seria fruto de aprendizagens explícitas, frequentemente escolares (GOMBERT, 2003, p. 21). Assim, as atividades epilinguísticas teriam um papel importante no desenvolvimento da consciência metalinguística, pois influenciariam a emergência dos conhecimentos metalinguísticos, o que não significa dizer que esses últimos sejam resultado da explicitação consciente dos primeiros. Em outras palavras, o desenvolvimento da consciência metalinguística não implica a transformação ou desaparecimento dos comportamentos epilinguísticos²².

Sobre a relação entre conhecimentos implícitos e atividades epilinguísticas, Paula, Correa e Spinillo (2012, p. 162) esclarecem que ambos estariam relacionados pela natureza própria dos conhecimentos implícitos, uma vez que eles não são “suficientemente abertos para a reflexão consciente, controle deliberado e explicitação verbal, estando mais relacionado a um conhecimento tácito da língua do que a um domínio consciente de suas propriedades”.

²² Inicialmente, Gombert (1990) propõe que o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas se daria mediante a explicitação dos comportamentos epilinguísticos. Nesse caso, o comportamento epilinguístico seria pré-requisito para a atividade metalinguística, o que supõe o desaparecimento dos conhecimentos que a influenciaram. Posteriormente, Gombert (2013) revisa esse modelo, defendendo a ideia de que “a emergência das capacidades metalinguísticas não leva ao desaparecimento das habilidades epilinguísticas das quais resultam: estas últimas continuam a evoluir sob o efeito da repetição e da manipulação da escrita quando as pessoas leem ou escrevem” (2013, p. 121). Assim, a diferença entre uma e outra seria a natureza da aprendizagem: se implícita, habilidades epilinguísticas; se explícita, habilidades metalinguísticas (SOARES, 2018, p. 128)

Nesse caso, as crianças desenvolveriam esses conhecimentos de forma implícita, provavelmente nas situações interativas de uso da linguagem oral e/ou em situações informais de uso da escrita, sem intervenção de um ensino direto.

No caso da reflexão metalinguística, supõe-se que o desenvolvimento desses conhecimentos se dá de forma mais direta, mediante, sobretudo, situações de ensino formal, sendo necessária a explicitação consciente dos conhecimentos. Isso não ocorre com os comportamentos epilinguísticos, já que esses não mudam sua natureza de conhecimentos implícitos.

2.4.1.4 O modelo da Redescrição Representacional e a explicitação de conhecimentos

Nesta seção, discutiremos brevemente o Modelo da Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1994) por considerar, assim como Moraes (2019), tal modelo uma opção ao uso da corrente dicotomia implícito/explicito no tratamento dos conhecimentos infantis sobre a linguagem. De acordo com esse modelo, os conhecimentos passariam por mudanças cognitivas que, paulatinamente, torná-los-ia mais flexíveis, manipuláveis e explícitos.

O Modelo da Redescrição Representacional traz dois diferenciais em relação à corrente oposição implícito/explicito: em primeiro lugar, o termo “implícito”, conforme Moraes (2019, p. 56), é utilizado apenas para se referir a procedimentos/tarefas realizados pelos indivíduos de “maneira mecânica, seguindo uma rotina fixa, porque os conhecimentos que adota não estão disponíveis para ele acessar na mente”.

Em segundo lugar, as mudanças cognitivas, responsáveis pela explicitação e flexibilidade dos conhecimentos, aconteceriam em quatro níveis: Implícito, Explícito, Explícito Consciente e Explícito Consciente Verbal (MORAIS, 1998).

No Nível I – Implícito, as representações encontram-se em forma de procedimentos, como uma resposta ou análise de estímulos do ambiente (TOLCHINSKY, 1996). As representações são pouco flexíveis, não são simbólicas e encontram-se implícitas no procedimento, isto é, estão presentes no sistema, mas não acessíveis a ele. Por isso, a criança armazena informações, mas não consegue modificá-las.

Quando a criança está nesse nível, ao realizar uma atividade, só consegue executar o procedimento como um todo, do início ao fim, uma vez que ainda não tem controle de suas partes, não consegue manipulá-las. Essa fase culmina quando a criança alcança o que Karmiloff-Smith (1994; 1998) denomina de maestria comportamental ou comportamento eficiente, quando, finalmente, as representações em forma de procedimento estão estáveis e prontas para serem redescritas ou reelaboradas.

Entretanto, a autora destaca que o processo de Redescrição Representacional (RR) não substitui ou exclui as representações originárias, as quais permanecem intactas na mente e podem ser acessadas quando a criança precisa de rapidez e automatismo para desenvolver alguma tarefa.

No Nível EI – Explícito ou, conforme Karmiloff-Smith (1994), Explicitação primária, as representações tornam-se explícitas para o sistema, mas não para o sujeito, o que significa dizer que, apesar de se tornarem explícitas, ainda não estão disponíveis para o acesso consciente ou para a verbalização. Nesse nível, “as crianças parecem analisar as informações do nível I, agora em outro formato, e extrair informações que elas contêm” (LORANDI, KARMILOFF-SMITH, 2010 não tem o ano no artigo), constituindo um primeiro nível de abstração.

Embora tais representações não estejam disponíveis para acesso consciente e verbalização, o modo de funcionamento já se dá de forma explícita, o que, ao nosso ver, parece mostrar que os comportamentos epilinguísticos também podem passar por algum processo de explicitação. Nesse sentido, apesar de a natureza da aprendizagem ser implícita, eles não permaneceriam invariavelmente implícitos, uma vez que esse nível indica operações que não se dão sempre de forma espontânea ou automática.

Pensamos isso porque, nesse nível, não há ainda nem um processo consciente que caracterize a atividade metalinguística nem as representações permanecem implícitas, que é o que, muitas vezes, se aponta sobre os comportamentos epilinguísticos. Assim, consideramos que tal nível (EI – Explícito ou Explicitação primária) é relativo à atividade epilinguística.

Nesse sentido, parece oportuno citar Morais (2019, p. 56) quando exemplifica que, no tocante a habilidades adquiridas mais cedo pela criança, ela não o faz, quando as revela, de forma implícita ou automaticamente, mas sim de modo explícito:

Se pensamos no campo de conhecimentos ligados à consciência fonológica, julgamos que, mesmo quando uma criança revela habilidades que aparecem mais cedo, como as de contar o número de sílabas de uma palavra ou identificar entre duas palavras qual a maior (porque tem mais sílabas), ela está operando de modo explícito sobre a linguagem. Usando a teorização de Karmiloff-Smith (1992, 1996) [...] não poderíamos dizer que aquelas habilidades tem um modo de funcionamento “implícito”, porque **a criança, ao acionar suas capacidades (de separar e contar as sílabas das palavras em jogo) para responder aos dois tipos de tarefa, o faz por deliberada opção.** (grifo nosso)

Em relação ao nível E2 – Explícito consciente, Karmiloff-Smith (1994) aponta que as representações E2 se encontram acessíveis à consciência, mas permanecem indisponíveis para a verbalização. Em outras palavras, a criança sabe/tem consciência por que faz determinada ação, mas não consegue explicitar verbalmente o porquê. Acreditamos que a reflexão metalinguística já acontece no nível Explícito Consciente.

Como aponta Moraes (2019, p. 58),

[...] é inadequado reservarmos o adjetivo “consciente” apenas para as habilidades em que a criança, para responder, tem que verbalizar algo, tal como um sujeito já alfabetizado [...] em nossa experiência, temos visto que o tipo de verbalização avança à medida que a criança evolui [...].

Por fim, o nível E3, Explícito consciente verbal, marca o momento em que o conhecimento, depois de redescrito em vários formatos e níveis, passa a ser verbalizável. Nesse caso, a criança tem acesso consciente a suas representações e pode, enfim, controlar, monitorar e verbalizar seus conhecimentos, o que costuma acontecer por volta de 7 a 8 anos de idade.

Como buscamos mostrar, o modelo de RR visa explicar a mudança de uma informação implícita para um conhecimento explícito. Para isso, recorre a um sucessivo e gradativo processo de redescrição das próprias representações em vários níveis e formatos, fazendo com que um conhecimento, inicialmente implícito e na forma de procedimento, transforme-se em conhecimento explícito para o sistema, depois consciente para o sujeito, podendo, ainda, tornar-se disponível à verbalização pelo sujeito.

Acreditamos que esse modelo descreve bem nossa compreensão sobre o desenvolvimento da atividade metalinguística, sem prejudicar os pressupostos que fundamentam os estudos sobre a consciência metalinguística. Para tal, adaptamos, em seguida, um quadro elaborado por Oliveira (2009), com base na teoria da Redescrição Representacional, que parece sintetizar o que concluimos por ora.

Quadro 1: Modelo da Redescrição Representacional (Karmiloff-Smith) e sua relação com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas

	Nível Implícito (I)	Nível Explícito 1 (E1)	Nível Explícito 2 (E2)	Nível Explícito 3 (E3)
Consciência	Não	Não	Sim	Sim
Verbalização	Não	Não	Não	Sim
	Natureza epilinguística		Natureza metalinguística	

FONTE: adaptado de: OLIVEIRA, 2009, p. 56.

Nota-se que os dois primeiros níveis (Implícito e Explícito 1) parecem remeter aos comportamentos epilinguísticos, enquanto os dois últimos níveis (E2 e E3) marcariam o desenvolvimento da atividade metalinguística propriamente dita, primeiro com a conscientização do sujeito sobre seus conhecimentos e depois com a verbalização.

Retomando a discussão sobre consciência metalinguística, ressaltamos também a necessidade de reconhecer as suas múltiplas dimensões, visto que essa reflexão consciente que se faz sobre a linguagem pode se dar a partir de diversos aspectos linguísticos, tais como, “seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos”. (MORAIS, 2019, p. 41). É sobre essas dimensões que discorreremos agora.

2.5 AMARRANDO OS NÓS: ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como vimos discutindo ao longo dessa explanação, a capacidade de refletir sobre a linguagem de forma intencional e deliberada corresponde à consciência metalinguística, que está intrinsecamente relacionada ao aprendizado da língua escrita. No ensino, tal desenvolvimento se daria a partir da prática de análise linguística, por meio da qual os aprendizes refletiriam de forma sistemática sobre a linguagem, confrontando seus conhecimentos em situações de uso da língua, visando refletir sobre norma linguística, os textos, os gêneros, bem como sobre os efeitos de sentido que são criados nas situações interativas (MENDONÇA, 2007). Em outros termos, no ensino de língua, torna-se imprescindível propor atividades que cumpram o papel de ativar e desenvolver o raciocínio metalinguístico, isto é, a consciência metalinguística.

Com base no exposto, o que vamos tentar construir, nesta discussão, é a ideia de que promover atividades de análise linguística é, de fato, desenvolver a consciência metalinguística, razão pela qual utilizaremos as expressões atividades de análise linguística, raciocínio metalinguístico, atividades metalinguísticas, desenvolvimento metalinguístico como termos correlatos, embora oriundos de campos diferentes – linguística e psicolinguística. Dessa forma, ao falarmos de prática de análise linguística, o faremos, sobretudo, a partir do viés da psicolinguística.

Nesse sentido, o termo metalinguístico não será utilizado meramente como sinônimo de descrição sobre a linguagem ou uso de nomenclatura, como comumente associado ao ensino tradicional de língua. Em vez disso, metalinguístico, em nossa discussão, seguirá o conceito de reflexão sobre a linguagem, realizada de forma intencional e consciente pelo sujeito, capacidade que objetivamos desenvolver com a proposta de análise linguística. Assim, na perspectiva que buscamos defender, um e outro termo (consciência metalinguística e análise linguística) não são excludentes, mas sim complementares. Na realidade, a consciência metalinguística é constitutiva da prática de análise linguística.

Embora não discuta diretamente sobre a consciência metalinguística, Costa Val (2002, p. 118) ressalta que o ensino de língua deveria ser voltado, primeiramente, para a “utilização **intencional, observação deliberada, reflexão pessoal e interessada**” (**grifos nosso**). Se observarmos, tais características são relativas ao desenvolvimento metalinguístico, que supõe reflexão e controle consciente, intencional, bem como – mas não necessariamente – explicitação verbal dos conhecimentos construídos durante a análise e reflexão sobre a língua.

Na mesma direção, Neves (2019, p. 18), ao falar sobre gramática e usos linguísticos pontua que cabe à escola “ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre o uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática”. Assim como Neves, Gonzalo (2012, p. 91) aponta que

que el conocimiento de la normativa de las lenguas es una responsabilidad atribuida a la escuela desde sus inicios y que la corrección es uno de los requisitos de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. También en este caso la finalidad es mejorar el uso, especialmente el uso escrito, y para hacerlo, el contraste explícito entre las diferentes lenguas que se utilizan es un recurso que fomenta a reflexión metalingüística del hablante.

Com base no exposto, compreendemos, com Neves (2019), que a base para uma gramática que ressalte, de fato, o funcionamento da linguagem deve levar em conta: a) que independe de ensino gramatical a competência que todo falante tem de produzir enunciados em sua língua, uma vez que ative seus esquemas cognitivos; b) o que está no cerne do estudo de uma língua seria a explicitação reflexiva dos usos linguísticos e do funcionamento da linguagem; c) a natureza dinâmica da língua e suas variações não devem ser ignoradas no ensino, reduzidas e encaixadas em categorias estanques (NEVES, 2019, p. 19).

Dito isso, compreendemos que o trabalho com a língua na escola deve ser norteado por atividades que, ao mesmo tempo em que se busca refletir sobre a linguagem, a norma e os efeitos de sentido em situações de uso, também deve promover a explicitação dos conhecimentos linguísticos, de forma que os aprendizes possam ampliar, analisar, comparar e utilizar conscientemente esses conhecimentos. Tal perspectiva rompe com a abordagem de ensino mais tradicional, pautado na pura transmissão e memorização de regras e nomenclaturas, sem reflexão sobre a língua e o seu uso, o que nem sempre é fácil de ser efetuado na sala de aula.

Gonzalo (2012, p. 89) ressalta que, apesar de as investigações sobre a atividade metalinguística dos falantes, entre outros fatores, contribuírem para um certo consenso sobre a importância do desenvolvimento metalinguístico, não se pode esquecer que ainda há poucas mudanças nas aulas de gramática/AL²³, uma vez que, geralmente, “ou se ignora ou é abordado de uma perspectiva focada principalmente em descrição das categorias gramaticais e na análise sintática, com abordagens ligadas à educação tradicional (memorização de definições e exercícios de identificação e análise)”.

²³ É inegável que, na atualidade, o termo “análise linguística” tem ganhado mais espaço nos estudos sobre didática da língua, substituindo, por vezes, o termo “gramática”, que, sobretudo a partir da década de 1980, tem sido associado a um ensino transmissivo e improdutivo de regras e nomenclaturas gramaticais. Entretanto, considerando a perspectiva de língua como atividade sociointerativa e respeitando o uso que boa parte dos autores consultados – inclusive brasileiros – Maria Helena de Moura Neves, Maria da Graça Costa Val, Irlandé Antunes – faz do termo “gramática” em uma perspectiva funcional, de uso, de interação, não faremos diferença nítida entre AL e gramática, embora acreditemos que a AL constitui, conforme Moraes (2002), Mendonça (2006), Suassuna (2012), uma prática mais ampla que inclui a gramática em seu interior. Desse modo, utilizaremos, de modo geral, a expressão “gramática/AL”, tal como Silva (1998), que recorreu a essa opção para demarcar as aproximações e os distanciamentos entre os dois termos. Já para se referir ao ensino mais tradicional de língua, utilizaremos construções linguísticas como “ensino prescritivo de língua ou de gramática”, “ensino transmissivo”, “ensino baseado na abordagem de regras e nomenclaturas” e ainda “ensino pautado na memorização e repetição de regras e nomenclaturas”.

Na mesma direção, Milian e Camps (2006, p. 27), ao questionarem qual a finalidade de ensinar e o sentido de aprender gramática/AL, argumentam que, se o conhecimento gramatical é concebido apenas como “metalinguagem” no sentido de descrever o sistema linguístico, então pode ser que algo mais valioso esteja sendo excluído desse saber:

a atividade e o raciocínio metalinguísticos que conduzem a um conhecimento consciente e explícito do funcionamento da língua. Talvez também estejamos deixando de lado o conhecimento metalinguístico manipulativo, que nos permite explorar todas as possibilidades de uso linguístico e dominá-las, um conhecimento que permite observar, estabelecer relações, refletir sobre a arquitetura da língua, uma arquitetura variável em função da situação e dos usos.

Nesse caso, compreendemos que o viés metalinguístico no ensino de língua a que os diferentes autores citados aqui se referem não diz respeito ao ensino com base na aprendizagem da nomenclatura e memorização das categorias gramaticais, mas, sim, à atividade manipulativa, intencional e consciente que o sujeito aprendiz pode fazer sobre a linguagem, o que lhe permitirá agir sobre a língua em diferentes situações. Essa perspectiva, conforme Milian e Camps (2006), aponta a complexidade da relação entre saberes de uso da língua e saberes sobre a língua, sendo nessa relação que o ensino e a aprendizagem de gramática/ AL deve se situar.

Entendido assim, o ensino de gramática/AL se fundamentaria como ponte entre o saber intuitivo e implícito e o saber sistematizado sobre a língua e seus usos, o que necessita de manipulação e explicitação consciente, tal como orientam os estudos sobre a consciência metalinguística no campo da Psicolinguística.

É nesse sentido que Gonzalo (2012, p. 97) afirma que

una enseñanza basada en la actividad del discente ha de tener en cuenta cómo este actúa sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella, y ha de establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento.

Essa autora também aponta que, na atualidade, os estudos sobre o ensino de língua e gramática/AL parecem concentrar-se em dois grandes blocos: aqueles que envolvem a investigação do cotidiano escolar, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de gramática/AL; os trabalhos que atualmente buscam investigar outras formas de

intervenção, com vista a abordar a gramática como desenvolvimento da capacidade metalinguística dos estudantes (GONZALO, 2012, 97).

No que diz respeito ao segundo bloco – abordagem da gramática/AL como desenvolvimento da consciência metalinguística –, os trabalhos estão voltados, por um lado, para a investigação da reflexão sobre a língua e sua relação com a leitura e a produção textuais, observando, mais diretamente, que reflexão linguística é necessária de acordo com o gênero textual. Por outro lado, os estudos desenvolvidos visam a investigar sobre as condições didáticas necessárias para que a reflexão explícita sobre a linguagem torne possível o desenvolvimento da consciência metalinguística. Nos dois casos, aponta a autora, são imprescindíveis os conteúdos desse ensino e a abordagem metodológica.

É importante dizer que, em nossa investigação, consideraremos esses dois vieses que são adotados na investigação da gramática/AL como desenvolvimento da consciência metalinguística dos estudantes, tendo em vista que tais habilidades contribuem não só para a explicitação dos conhecimentos linguísticos relativos à sintaxe, à morfologia, à semântica, como também influenciam a leitura e a produção de textos. No caso dessa última atividade, que necessita de controle intencional sobre o planejamento e revisão textuais, Gonzalo (2012, p. 105-106) esclarece que

Escribir un texto es un saber hacer que consiste, parcialmente, en destrezas automatizadas e inconscientes pero también requiere operaciones conscientes, como la planificación según las variables del contexto y del género, la textualización del plan de texto en una sucesión de enunciados cohesionados con la modalización exigida por el contexto y mediante oraciones gramaticalmente aceptables, y la revisión, como operación recursiva que permite identificar, diagnosticar problemas y también, encontrar soluciones alternativas. Estas operaciones necesitan de conocimientos explícitos de naturaleza lingüística, textual y discursiva, como en el análisis, pero en este caso, con la finalidad de ampliar el repertorio expresivo del alumno y para fomentar el control sobre los textos propios.

Para tanto, nos últimos anos, tem sido utilizado o modelo de sequências didáticas para o trabalho com a produção de textos orais e escritos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), modelo esse que permite que os estudantes leiam, comparem, analisem diferentes marcas características dos gêneros, construindo, dessa forma, habilidades para a escrita e controle sobre o processo de produção e revisão. Nesse caso, esse modelo também permite que sejam abordados conhecimentos linguísticos pertinentes aos gêneros estudados, o que se relaciona aos trabalhos que visam a analisar a relação entre a atividade metalinguística e a produção de textos escritos.

Embora tal modelo tenha extrema relevância para o ensino da produção oral e escrita, Gonzalo (2012) salienta uma limitação no que diz respeito à sistematização dos aspectos gramaticais abordados em função dos textos ensinados, como, por exemplo, aspectos relacionados à morfossintaxe que não se justificam, necessariamente, apenas em função do texto, entre outros que precisariam de um trabalho mais intensivo.

Na mesma direção, embora não trate de sequências didáticas, mas do trabalho com a gramática do texto e no texto, Costa Val (2002, p. 119) ressalta que a sistematização dos conteúdos abordados nas aulas de gramática/AL não pode ser perdida de vista durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa autora orienta que não se pode, com o objetivo de trabalhar gramática/AL a partir de textos, simplesmente eleger, de forma desconexa e sem objetivos previamente elaborados, diferentes aspectos gramaticais que aparecem em determinado texto, como crase, modos verbais, elementos coesivos, sem que haja uma progressão e organização que mobilize o ensino desses elementos.

Em outras palavras, não se justifica um ensino sem organização dos objetos linguísticos que deverão fazer parte das situações didáticas, em função dos objetivos que se buscam atingir. Nesse sentido, a autora supracitada alerta que

a única maneira de evitar esse problema é definir previamente que orientação se deseja dar ao curso, prevendo o trabalho articulado e progressivo com determinados conteúdos e habilidades e selecionando, criteriosamente, os textos que servirão a esse projeto pedagógico. Entendo, pois, que o ensino será mais eficiente se se fizer de maneira planejada, consciente, sistemática, com os professores definindo previamente o que, por que, para que querem ensinar e, a partir daí, criando atividades e estabelecendo estratégias didáticas adequadas aos objetivos pretendidos. (COSTA VAL, 2002, p. 119-120)

Observando o exposto, percebe-se que, apesar de os aspectos linguísticos serem trabalhados a partir do texto, não é ele que determina o que será trabalhado, mas sim o planejamento prévio do professor. O que está no cerne dessa mudança é perceber que o trabalho com os conhecimentos linguísticos não se dá de maneira pontual e aleatória, mas, sim, planejada, organizada no tempo necessário para sistematização e explicitação dos conhecimentos abordados.

Tampouco se trata de voltar no tempo e dar a esses conteúdos um tratamento exaustivo baseado na memorização e aplicação de regras, sem reflexão, sem análise dos diferentes usos. Enfim, a proposta é dar aos conteúdos de gramática/AL a atenção necessária de modo a construir a competência metalinguística dos estudantes a partir de

oportunidades de reflexão sobre a linguagem em uso visando a explicitação dos conhecimentos observados.

Semelhante à orientação de Costa-Val (2002), está a proposta de usar a gramática/AL a serviço dos gêneros textuais, o que se daria pela seleção dos gêneros como objeto de estudo e, a partir deles, definir os conhecimentos linguísticos vinculados a eles que seriam abordados/sistematizados.

Conforme Mendonça (2007, p. 73), essa proposta se baseia na ideia de que as escolhas linguísticas e discursivas realizadas no interior dos gêneros não se dão de maneira aleatória, mas em função de suas características, de seu modo de funcionamento, o que permite vislumbrar os gêneros como modelos que apresentam certas regularidades, as quais podem ser sistematizadas, contribuindo para que se compreenda a função social de cada gênero.

Nesse sentido, entendendo que “cada recurso gramatical, cada estratégia textual pode ter uma finalidade diferenciada, dependendo do gênero” (MENDONÇA, 2007a, p. 84), caberia explorar, sempre que possível, os recursos da língua de acordo com o gênero analisado. A esse respeito, Antunes (2009) exemplifica que

o estudo dos pronomes, de cada uma de suas subclasses, por exemplo, atenderia ao que é comum acontecer em cada gênero; assim, os pronomes de tratamento seriam estudados quando se estivesse explorando as especificidades das cartas e de outros tipos de comunicação interpessoal e, não, a partir da sequência das classes de palavras (ANTUNES, 2009, p. 58).

Vale destacar que esse trabalho não poderia ser realizado de qualquer maneira, sem planejamento prévio e articulado, escolhendo um gênero qualquer e observando os recursos nele utilizados, sem atentar para a sistematização dos conhecimentos abordados. Pelo contrário, trabalhar a gramática/AL a partir dos gêneros, exige, conforme, Mendonça (2007, p. 76), que o professor, tenha, em primeiro lugar, familiaridade com os gêneros selecionados, “com suas formas de circulação e funcionamento”, o que implica pesquisa, estudo e planejamento prévio sobre o gênero selecionado, sobre os recursos linguísticos e discursivos que são comuns a ele e que, nesse caso, podem ser observados em outros exemplares, levando à sistematização dos conhecimentos linguísticos abordados.

É necessário considerar que a AL pode ser feita a partir dos gêneros, em articulação com leitura e produção de textos, mas também fora deles, a partir do estudo de determinados tópicos que não estão vinculados a um gênero ou ao texto (MENDONÇA, 2007a; MORAIS; SILVA, 2007; SILVA, 2012).

Ante o exposto, outra proposta que permite trabalhar tais conhecimentos de maneira sistemática, planejada e organizada é o modelo de Sequências Didáticas de Gramática (SDG) elaborado por Camps (2003), o qual pode ser utilizado para vivenciar aspectos linguísticos relacionados ao texto, mas também para a abordagem de outros conteúdos gramaticais não necessariamente voltados para o texto ou para habilidades metatextuais.

A SDG teria como objetivo levar docentes e discentes a uma reflexão ativa e sistemática sobre variados aspectos gramaticais, por meio da criação de atividades que implicassem a participação dos estudantes e o gosto pelas descobertas e construção de novos conhecimentos. Essa proposta viabilizaria o desenvolvimento, por exemplo, de habilidades de observar, argumentar, comparar, sistematizar e sintetizar os conhecimentos construídos, elaborando um nível de raciocínio metalinguístico mais explícito e sofisticado.

Sobre o exposto, Gonzalo (2012) esclarece que esse procedimento pode ser utilizado tanto para a abordagem daqueles conteúdos mais tradicionais, como morfologia e sintaxe, sendo direcionado inclusive ao nível da oração, quanto para aspectos mais interativos, voltados para o texto e para o discurso.

Nesse sentido, o modelo SDG permitiria a integração de diferentes habilidades metalinguísticas, as quais os falantes e usuários da escrita de uma língua podem desenvolver e ampliar: habilidades metatextuais, metassintáticas, metamorfológicas, metafonológicas, entre outras, criando, assim, “puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito y el explícito (manipulativo o verbalizado en lenguaje cotidiano o mediante metalenguaje) (GONZALO, 2012, p. 107).

O objetivo da proposta da SDG é semelhante ao que Costa Val e Gonzalo orientam sobre a oportunidade de sistematizar os conteúdos de gramática/AL abordados em situações de ensino. Nesse caso, a partir de pesquisas, variadas leituras e discussões, experimentações até que se possa estabelecer conclusões relevantes sobre os saberes que estão sendo construídos. Conforme a proposta objetiva, seriam esses momentos de discussões e pesquisa que levariam à construção e explicitação dos conhecimentos linguísticos vivenciados.

Millian e Camps (2006) esclarecem que, como o principal objetivo da investigação metalinguística é entender como os estudantes constroem o raciocínio

metalinguístico, a SDG volta-se para a língua como objeto de conhecimento e não simplesmente de uso, isto é, o objetivo das sequências é ver a língua além do uso linguístico, embora essas reflexões possam tomar o uso como ponto de partida para a construção de um conhecimento explícito sobre a linguagem (MILIAN; CAMPS, 2006).

Numa perspectiva semelhante, embora não faça referência a sequências didáticas, Costa Val (2002) orienta que as atividades de gramática/AL devem

permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida.

Com base no exposto, entendemos que a organização proposta dessas atividades contempla, assim como na SDG, diversas oportunidades para análise e reflexão sobre os conteúdos de gramática/AL, de modo sistemático e organizado, tendo em vista a construção de uma gramática explícita e funcional que contempla atividades que buscam desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes.

Por fim, vale ressaltar que essa mudança na forma de ver e trabalhar com os conhecimentos de gramática/AL não é fácil nem rápida, mas, sim, gradativa, o que leva tempo, pesquisa, experimentação, planejamento, além de uma mudança conceitual. Ora se critica o ensino exaustivo de gramática, ora se critica o trabalho de gramática não sistemático em função apenas das ocorrências no texto. É necessário, portanto, perceber que há um outro caminho que não é nem voltado para a memorização de regras e aplicação em exercícios exaustivos e improdutivos, nem se detém apenas ao uso restrito dos textos utilizados para leitura e produção.

Assim, trata-se de ver os conhecimentos de gramática/AL para além do uso linguístico, tomando a língua como objeto de investigação e análise, refletindo sobre as diversas formas de dizer e depois ampliando esse repertório por meio de atividades que permitam a construção de um conhecimento consciente e explícito sobre os fatos linguísticos. A perspectiva, nesse caso, vai da reflexão sobre o uso à construção da consciência metalinguística, tão necessária para o aprendizado da língua escrita (SOARES, 2018; MORAIS, 2019) e para o uso mais efetivo da linguagem.

2.6 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): ALGUMAS PALAVRAS

Nesta seção, apresentaremos, primeiramente, um breve histórico do livro didático no Brasil, doravante LD, abordando aspectos anteriores à criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse sentido, abordaremos brevemente os principais decretos, leis e programas que nortearam a criação e distribuição dos LD, a crítica ao livro descartável e de baixa qualidade, isto é, os fatores que mais tarde influenciariam a criação do PNLD, discutindo, pois, a ideia do livro durável, com melhoria da qualidade e participação do professor na escolha, já que, até então, ele era um mero expectador do processo.

Em seguida, discutiremos a criação do PNLD, com as características de hoje, suas modificações, para, por fim, discutirmos alguns resultados de pesquisas que enfocam o LD como objeto de estudo e que se relacionem à problemática por nós investigada.

2.6.1 De 1930 a 1985: o Livro Didático antes do PNLD

Ao pesquisarmos a história do livro didático no Brasil, deparamo-nos com uma série de decretos e leis que regulamentaram a sua produção e distribuição, os quais, no entanto, nem sempre apresentaram uma continuidade de ações políticas.

De fato, Freitag (1989) afirma que “o livro didático não tem uma história própria no Brasil”; o que se vê, então, é uma “sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade” (p. 11). Ainda de acordo com essa autora, a compreensão dessas medidas só se faz possível através de um olhar sobre as mudanças ocorridas no período do Estado Novo até a Nova República, observando-se o fato e a ação política, que é o que buscaremos explorar na sequência.

Em 1938, é criado o Decreto-Lei 1.006/38 que tinha como matéria estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático (BATISTA, 2003). Esse

decreto trazia também a primeira definição sobre livro didático no Brasil, especificando, em seu Art. 2º, que:

§1º compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980 apud FREITAG, 1989, p. 13).

Observamos que a definição exposta engloba várias denominações para o que se entendia como “livro didático”, contemplando o objetivo de fornecer matéria de estudo pertinente às disciplinas, o que entendemos que se relaciona com a função de currículo, definindo e organizando os conteúdos escolares, ao mesmo tempo em que se constituía como um material de leitura para os estudantes em situações de ensino e aprendizagem.

Por meio desse mesmo decreto, o Ministério da Educação instituía a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e a ela estavam subordinadas as comissões estaduais do livro didático (CELD). (SILVA, M., 2012). Entre os objetivos da CNLD, estavam o exame e o julgamento dos livros didáticos no Brasil. Entretanto, na prática, o que se via era muito mais o exercício de controle político-ideológico na produção e distribuição dos livros didáticos durante a era Vargas (SILVA, 2012). Na mesma direção, Freitag, concordando com Bomény (1984 *apud* FREITAG, 1989), enfatiza que esse caráter de controle se sobressaía em detrimento da função didática que a comissão deveria exercer: “no artigo 20 do decreto em questão, são enumerados onze impedimentos à autorização do livro e somente cinco dizem respeito a questões genuinamente didáticas” (BOMÉNY, 1984 *apud* FREITAG, 1989).

Além do caráter controlador, destacam-se mais dois aspectos negativos do período: tempo longo de adoção dos livros; a escrita dos livros não era feita por especialistas na área disciplinar. Em relação ao primeiro aspecto, Soares (1996) destaca que o tempo de adoção de um livro poderia ser muito longo, uma vez que os manuais poderiam passar por diversas edições, chegando a ser utilizado por até cinquenta anos.

O segundo aspecto também causa bastante inquietação, pois, naquele período, era comum que os livros fossem escritos por personalidades consagradas no meio intelectual da época, sem que tivessem formação acadêmica na área. Assim, era comum que alguém formado em engenharia, por exemplo, pudesse escrever livros voltados para o ensino de língua portuguesa, como é o caso de Carlos Laet, que, apesar de sua formação em

Engenharia e bacharelado em Ciências Físicas e Matemáticas, era um autor de livros para o ensino de língua portuguesa. Do mesmo modo, Olavo Bilac, importante poeta, de fato, mas que não concluiu nenhuma formação – iniciou Medicina e Direito –, era autor de livros de leitura. (SOARES, 1996, p. 60)

De acordo ainda com Freitag (1989, p. 13), essa comissão só começa a ser questionada em 1945, no fim da gestão de Capanema. Entretanto, data do mesmo ano o Decreto 8.460/45, que “consolida a legislação 1.006/38, deliberando sobre três grandes blocos”: autorização e adoção do LD; atualização e substituição das obras didáticas; questões sobre especulação comercial.

Passado esse período, a década de 1960, palco da democratização do ensino e do acesso de uma nova clientela à escola, traz novas páginas para a história do LD no Brasil, como o desenvolvimento de políticas de barateamento de material didático, dada a chegada de alunos de outros setores sociais com baixo poder aquisitivo (SILVA, 2012), bem como a assinatura de acordos de financiamento para produção e distribuição de livros didáticos.

Em 1966, é assinado um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando, também, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que tinha como objetivo coordenar a produção, edição e distribuição do LD. Nesse sentido, o convênio MEC/USAID viabilizou a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos aos estudantes brasileiros, o que revestiu o acordo de um caráter de continuidade (BATISTA, 2003).

De acordo com Silva, M. (2012, p. 809), “a COLTED enviava a lista de livros didáticos e técnicos já publicados ao MEC (depois de aprovados e selecionados por entidades especializadas), solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles”.

A esse respeito, Freitag (1989) ressalta que esse acordo recebeu diversas críticas dos educadores brasileiros, uma vez que pertencia ao órgão americano todo o controle da produção dos livros didáticos, ficando ao encargo do MEC e do SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) apenas responsabilidades de execução do Programa.

Além disso, é nesse período que o livro descartável é introduzido no Brasil pelos técnicos da USAID, os quais alegavam que a necessidade desse material se devia à falta de funcionários mais técnicos no Brasil (FREITAG, 1989).

Freitag (1989) explica que o livro didático descartável era constituído dos textos de leitura e de um caderno de exercícios em um único volume. Feito para durar apenas o período de um ano letivo, era ali que os alunos faziam as atividades e, ao final do ano, logo o livro era desativado.

Assim, com a vida útil tão curta, optou-se por fazer esse livro em papel de baixa qualidade, não durável, barateando a produção e aumentando a tiragem, já que todo ano seria necessário renovar o material, o que constituiu outro aspecto bastante criticado, uma vez que, por ano, “estavam sendo produzidos entre vinte e trinta milhões de livros descartáveis, de qualidade discutível, promovidos e financiados pelo Estado” (FREITAG, 1989, p. 44).

Além disso, criticava-se a opção pela concepção psicopedagógica *behaviorista* para nortear o ensino proposto no livro em detrimento de teorias cognitivas que dão à criança um papel ativo na construção do conhecimento. Assim, por meio de exercícios que se baseavam nos pressupostos *behavioristas*, de estímulo e repetição, concebia-se a criança como uma tábula rasa, “na qual o ensino programado vai depositando os seus ensinamentos. A ênfase está na *reação* a uma ação (ou estímulo) vindo de fora dela” (FREITAG, 1989, p. 43. Grifo da autora).

Já na década de 1971, a COLTED é então extinta e o Decreto 68.728/71 institui o Programa do Livro Didático (PLID), que ficou sob a direção do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão que assumiu a administração e o gerenciamento dos recursos financeiros dos quais a COLTED era responsável. Convém ressaltar que, com o fim do convênio MEC/Snel/USAID, configurou-se a necessidade de contrapartida estadual para produção e distribuição dos livros, a qual foi efetivada “com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático” (BATISTA, 2003, p. 65).

A partir de 1976, os programas do livro didático passam a ser responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), a qual competia, entre outras funções: a definição de diretrizes para produção e distribuição de material escolar/didático; executar os programas do livro didático; cooperar com instituições

educacionais, científicas e culturais no tocante à execução de objetivos comuns (FREITAG, 1989).

Quanto ao financiamento do Programa, era feito com base nos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com a contrapartida dos governos estaduais. No entanto, esse investimento não se mostrou suficiente para suprir o ensino fundamental público, o que ocasionou a exclusão de diversas escolas públicas municipais do Programa (BATISTA, 2003).

É nessa mesma época, mais precisamente no ano de 1980, que, segundo Freitag (1989), aparece pela primeira vez uma vinculação explícita entre a criança carente e a política do livro didático, a partir da criação de diretrizes para os programas do livro didático do ensino fundamental (PLIFED), do ensino médio (PLIDEM) e do supletivo (PLIDESU), os quais tinham o objetivo de dar assistência aos estudantes carentes de recursos financeiros.

Já em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que absorve diversos programas de órgãos vinculados ao MEC, como a FENAME, que visavam assistência ao estudante, tais como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e o PLIFED (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental) (FREITAG, 1989; HÖFLING, 2000).

Importa ressaltar que, ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1960, foi crescendo o número de críticas e denúncias quanto às políticas de produção e distribuição dos livros didáticos, as quais se dirigiam, por exemplo, à adoção do livro descartável, às concepções teórico-metodológicas utilizadas, ao uso de livros desatualizados, às incorreções conceituais, ao caráter discriminatório e ideológico, à qualidade duvidosa dos livros, à centralização da política assistencialista do LD, entre outros aspectos. (FREITAG, 1989; BATISTA, 2003).

Esse quadro configurou a necessidade de discutir e analisar os problemas relativos ao LD, o que foi realizado por um grupo de trabalho – Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica – que, como resultado, propôs que a escolha do livro didático fosse feita pelo professor que o utiliza em sala de aula, além da inclusão das demais séries do ensino fundamental no Programa (FREITAG, 1989; BATISTA, 2003).

Assim, em 1985, é assinado o Decreto 91.542/85 por meio do qual é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no lugar do antigo PLIDEF. De acordo com Freitag (1989), essa legislação busca corrigir alguns dos problemas apontados pelo comitê supracitado, além da descentralização administrativa do PNLD.

Entre as mudanças advindas com a nova legislação e criação do PNLD, destacam-se, como já discutido, a indicação do LD pelo professor que o utiliza em sala de aula; adoção do livro reutilizável, de boa qualidade, abolindo, assim, o uso do livro descartável, além de melhorias na produção do livro, com aperfeiçoamento de especificações técnicas; distribuição gratuita às escolas e aquisição com recursos do governo federal (BATISTA, 2003).

Na subseção a seguir, discutiremos mais detalhadamente o PNLD, principalmente, como se configurou após a inclusão da avaliação pedagógica dos livros didáticos, a questão da qualidade, situando o livro didático de língua portuguesa nessa discussão, e os critérios de avaliação voltados para a área de língua portuguesa, entre outras questões.

2.6.2 O PNLD em foco: brevíssimo histórico e características gerais

Como visto na seção anterior, o PNLD é um programa do Ministério da Educação que visa à aquisição e a universalização da distribuição gratuita de livros didáticos para a rede pública do ensino fundamental do país.

Resultado de diferentes ações, as quais visavam regulamentar e definir a relação entre Estado e livro didático (BATISTA, 2003), tal iniciativa tem início em 1985, quando é publicado o Decreto 91.542/85, que dispõe sobre as normas de sua execução e dá outras providências, que, entre outras medidas, designa, como já abordamos, o professor como responsável pela escolha do livro.

Em seus primeiros dez anos, de 1985 a 1995, o Programa, conforme Batista (2003), sofre os seguintes percalços e mudanças:

1992 – Limitações orçamentárias restringem a distribuição dos livros, só atendendo até a 4ª série do ensino fundamental;

1993 – É estabelecido um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição do livro didático para alunos da rede pública por meio da Resolução CD FNDE nº 6/93, que captou e vinculou recursos para esse fim;

1993/1994 – Publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO);

1995 – Volta gradativa da universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. No mesmo ano, são contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, contempla-se a área de Ciências e, em 1997, Geografia e História;

1996 – Ano em que tem início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, 1ª a 4ª série, com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos”. Antes disso, o envolvimento do MEC com o LD limitava-se à aquisição e distribuição dos livros escolhidos pelos professores;

1997 – O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assume a responsabilidade pela política de execução do PNLD, após a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em fevereiro. Amplia-se o PNLD, e o MEC passa a adquirir livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para o ensino fundamental completo (1ª a 8ª série).

A observação desse rápido histórico nos permite perceber que, durante os primeiros anos do PNLD, não havia, por parte do MEC, ações mais sistemáticas que visassem à boa qualidade do livro didático. Embora, como exposto na seção anterior, houvesse, principalmente, desde a década de 1960, uma insatisfação constante com o LD, bem como pesquisas que criticavam e denunciavam a qualidade duvidosa dos livros, as ações do MEC limitavam-se à compra, distribuição e encaminhamento às escolas dos livros didáticos escolhidos pelos professores.

De acordo com Batista (2003), é na década de 1990, mais precisamente em 1993, que essa história começa a mudar: primeiramente, com o Plano Decenal de Educação para Todos, que, entre as diretrizes, estão a capacitação adequada dos professores quanto à análise e escolha dos manuais a serem utilizados em aula, bem como a definição de uma nova política do livro didático que possa garantir a melhoria desse recurso.

Além disso, no mesmo ano, é realizado, por uma comissão de especialistas formada pelo MEC, um estudo sobre a qualidade dos livros mais solicitados ao MEC, o que pôs em evidência os principais problemas das obras analisadas, quanto à metodologia, aos conceitos e à editoração. Partindo disso, é publicado, em 1994, como já dito, a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, com os requisitos mínimos que um bom livro didático deveria ter (BATISTA, 2003, p. 29).

Entretanto, essas mudanças só se fariam sentir em 1996, quando tem início a avaliação pedagógica dos livros didáticos e o PNLD começa a ser escrito com as características que, de modo geral, apresenta atualmente, passando o MEC a executar um conjunto estruturado de medidas que visavam à garantia da qualidade do livro didático, por meio da correção de aspectos inadequados e do diálogo com os setores envolvidos na produção e no uso do LD (BATISTA, 2003).

Para tal empreitada, foi necessária a formação de comissões por área de conhecimento, que eram coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental, com assessoria do Cenpec (BATISTA, 2003). De acordo com Costa Val (2009), a partir do ano 2000, a avaliação dos livros passou a ser desenvolvida por diferentes universidades, cada instituição se responsabilizando por uma área de conhecimento. A autora citada explica que, no caso de Língua Portuguesa, incluindo a área de Alfabetização, a avaliação era feita pela UFMG, por meio do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Em 2016, o Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL) assumiu a avaliação as obras de alfabetização e língua portuguesa (1º a o 5º ano)²⁴.

Como características da avaliação, o Programa apresentava: as edições do PNLD recebem como nome o ano em que as obras devem chegar às escolas que as escolheram. Nesse caso, sua realização precede a escolha e distribuição dos livros (COSTA VAL, 2009) que são inscritos por suas editoras ou detentoras dos direitos autorais (BATISTA, 2003), que participam, assim, do processo, o qual tem critérios e princípios próprios que as coleções devem se adequar a fim de serem aprovadas.

Convém ressaltar que as primeiras avaliações incidiram apenas sobre a produção de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Já os livros de 5ª a 8ª séries só foram contemplados a partir do PNLD 1999 (BATISTA, 2003). Assim, temos uma outra característica do Programa: a alternância entre as edições que ora contemplam o segmento das séries iniciais, ora as séries finais do Ensino Fundamental (COSTA VAL, 2009). Pontuamos que, a partir de 2007/2008, tem início a avaliação dos livros didáticos dedicados ao Ensino Médio, por meio da edição do PNLEM 2008 (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio).

Além dessas características, os livros cumprem o objetivo de serem duráveis, isto é, ao fim do ano letivo, em vez de serem descartados, como acontecia entre as décadas de 1960 a 1980, antes da criação do PNLD, os livros são recolhidos para serem reutilizados no ano seguinte, permanecendo por três anos, quando devem ser substituídos por outros livros também escolhidos via Programa.

Convém informar que, nas primeiras edições, os livros avaliados eram categorizados da seguinte maneira: a) livros excluídos, quando apresentavam erros graves, desatualização, preconceitos ou alguma forma de discriminação; b) não-recomendados, que, embora aceitos pelos Programa, constituíam livros que apresentavam insuficiência conceitual ou metodológica que poderiam trazer prejuízos ao ensino; c) recomendados com ressalva, quando as coleções reuniam, ao mesmo tempo, os requisitos mínimos para sua aprovação e problemas que não chegavam a atrapalhar sua eficácia, quando contornados pelos professores; recomendados, quando as coleções apresentavam uma boa avaliação em todos os aspectos analisados (critérios comuns e específicos)²⁵ (BATISTA, 2003).

Com os objetivos de divulgar os resultados e de auxiliar e orientar os docentes na escolha dos livros didáticos, foi publicado o Guia do Livro Didático – PNLD 1997 – contendo todas as coleções aprovadas no processo. O Guia do Livro Didático é considerado uma inovação do Programa, posto que, até essa edição, não havia documento no Programa com essas características.

²⁵ Em edições posteriores, acrescentou-se a categoria de “recomendados com distinção” – PNLD 1998 – e eliminou-se a classificação de “não-recomendados” – PNLD 1999 (BATISTA, 2003).

Partindo disso, a cada edição do PNLD é produzido um novo Guia no qual constam os critérios avaliativos, as resenhas dos livros avaliados e aprovados, a ficha de avaliação, além de sugestões de procedimentos que objetivam auxiliar a escolha do LD. Para que isso seja possível, o MEC/FNDE envia esse material às escolas um semestre antes da escolha, o que permite condições mais adequadas para que os professores possam selecionar as coleções mais apropriadas às suas necessidades (BATISTA, 2003; COSTA VAL, 2009).

Cumprе informar que, para que um LD seja aprovado, ele precisa reunir qualidades mínimas na avaliação, as quais são aferidas por meio de critérios eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios são comuns a todas as áreas e versam sobre a correção conceitual e de informações básicas; a coerência e adequação metodológicas; seguir preceitos éticos que visam garantir uma convivência ética e plural (COSTA VAL, 2003). Já os critérios classificatórios são específicos a cada área de conhecimento. No caso de Língua Portuguesa, tratam da coletânea textual e dos quatro eixos do ensino de língua: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos ou AL²⁶.

Tais critérios classificatórios da área de língua portuguesa são regidos por princípios gerais que, por sua vez, baseiam-se nos objetivos centrais para o ensino de língua, mantendo, conforme Costa Val (2009), praticamente a mesma definição desde o Guia do Livro Didático - PNLD 2002: a) desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita e oral; b) domínio da norma de prestígio social; c) a prática de análise e reflexão sobre a linguagem. Em 2008, acrescentam-se: d) a fruição estética e a apreciação crítica da produção; e) desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades na compreensão da variação linguística e convivência dialetal.

No PNLD 2011, esses princípios são organizados em dois tópicos, sendo o primeiro o que está disposto no item “a” e o segundo denominado de “pleno acesso ao mundo da escrita”, que engloba os itens “b”, “c”, “d”, “e”, acrescentando-se o princípio de “proficiência em leitura e escrita”. Essa organização permanece até o PNLD 2017.

²⁶ Nas edições do PNLD, no Guia do Livro Didático, encontramos a expressão “conhecimentos linguísticos” nomeando o eixo que corresponde à análise e reflexão sobre a língua/linguagem. Na BNCC, temos a nomeação “Prática de Análise Linguística/Semiótica”. Esclarecemos que utilizaremos, em nosso estudo, as expressões “Eixo da AL” e “Eixo dos conhecimentos linguísticos”, para nos referirmos a esse eixo de ensino, e as expressões “Prática de Análise Linguística”, “Ensino de Gramática/AL” para nos referirmos ao ensino propriamente dito.

Como podemos observar, esses são os princípios teórico-metodológicos que têm norteado as avaliações do PNLD para os anos finais do ensino fundamental, os quais se baseiam nos objetivos para esse ensino e configuram critérios específicos relacionados tanto à natureza do material textual como a cada um dos eixos do ensino de língua. Esses critérios, assim como os princípios, praticamente não sofreram modificações ao longo das edições do PNLD com a publicação dos Guias do Livro Didático, o que mostra um caráter de permanência e continuidade.

No que se refere à coletânea textual, observamos que, em linhas gerais, os Guias do Livro Didático, considerando o período de 2002 a 2017²⁷, têm destacado que um bom material deve ser livre de pseudotextos, ser representativo da heterogeneidade da cultura e da escrita, ter adequação ao nível de escolarização, inclusão equilibrada de gêneros textuais da esfera literária, incentivar a pesquisa de outros materiais textuais. Em resumo, a diversidade textual e o predomínio de textos autênticos são, como diversos autores (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006; SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007; BUNZEN, 2007) já haviam observado, um dos principais critérios do PNLD.

Já os critérios relativos ao eixo da leitura visam à formação do leitor como um todo e ao desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes e, para tal, as atividades devem considerar: a leitura como processo de interlocução de forma contextualizada; as convenções e os modos de ler, próprios de cada gênero; o desenvolvimento de estratégias e capacidades de leitura relacionadas tanto aos gêneros quanto ao nível de proficiência proposto.

De modo semelhante ao trabalho com a leitura, os critérios relativos à produção de textos escritos visam à formação do produtor de texto e à proficiência em escrita. Pela leitura dos Guias, observamos que as propostas de produção deverão embasar-se na

²⁷ O PNLD 2020 tem novo desenho, baseando-se na BNCC e nas competências e habilidades desse documento. Assim, não utiliza a mesma estrutura que os Guias do Livro Didático já haviam consolidado. Nele, os critérios eliminatórios, além dos apresentados nos demais Guias, são citados vários dispositivos legais, ligados ou não à educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB Lei 9.394/96), a Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei 8.069/1990), entre outros. Já os critérios classificatórios específicos são definidos de acordo com a BNCC: “a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC; b. **Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuírem adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC**” [inserção nossa]. Como pode-se notar, as obras precisam replicar, basicamente, tudo o que dispõe esse documento oficial, sob pena de serem excluídas do certame.

perspectiva de escrita como prática socialmente situada, considerando a produção como processo, no qual deve ser assegurado o ensino explícito das etapas de planejamento, revisão e reescrita dos textos. Além disso, é necessário contemplar gêneros textuais diversos e pertinentes aos objetivos propostos, desenvolvendo estratégias de produção adequadas às particularidades de cada gênero e ao grau de proficiência que se pretende alcançar.

No tocante ao eixo da oralidade, busca-se favorecer a interação entre professores e alunos, respeitando a linguagem que os estudantes usam e dominam, utilizando-a como estratégia para desenvolvimento e domínio da fala em situações e contextos diversos. Nesse caso, os critérios para esse eixo de ensino orientam que o LDP recorra à oralidade como estratégia nas atividades de leitura e de produção, além de trabalhar com a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando o ensino das normas de prestígio social e desenvolvendo capacidades de usos linguístico-discursivos que se relacionem às situações comunicativas formais e/ou públicas adequadas ao nível de ensino.

Com relação ao eixo da AL/conhecimentos linguísticos, objeto de nosso estudo, os critérios de avaliação do LDP dos anos finais do ensino fundamental voltam-se, de maneira geral, para a reflexão do aluno acerca dos usos linguísticos, de forma a desenvolver a proficiência oral e escrita, como também o desenvolvimento de uma análise mais sistemática de fatos da língua e da linguagem.

Convém informar que, durante as edições do PNLD, os critérios para esse eixo sofreram pequenas modificações/nova redação. De acordo com os Guias do Livro Didático PNLD 2002 e 2005, eram critérios específicos: a) ter peso menor que as atividades de leitura, escrita e oralidade, especialmente os conteúdos voltados para a morfossintaxe; b) estar relacionados a situações de uso; c) respeito à diversidade linguística, situando o ensino das normas de prestígio nesse contexto; d) subsidiar as demais atividades, abordando adequadamente a estrutura e o funcionamento dos diferentes gêneros e tipos textuais; e) reflexão e construção dos conceitos abordados. Em 2008, é retirado o critério do item “a”. A partir do PNLD 2011, consolida-se, até o PNLD 2017, a seguinte redação:

- a) abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em **situações de uso**, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;

- b) **considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua**, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- c) estimular a reflexão e propiciar a **construção dos conceitos** abordados. (BRASIL, 2011)

Em resumo, podemos perceber que, nos critérios voltados para o eixo da AL/conhecimentos linguísticos, ao longo das edições do PNLD, pesa a abordagem de atividades articuladas ao ensino da leitura, produção escrita e oralidade, que permitam aos estudantes refletir sobre a língua e a linguagem em situações de uso, garantindo o respeito e a consideração das variedades linguísticas e primando pela construção/sistematização dos conceitos estudados.

Posteriormente, na seção de análise, discutiremos de modo mais aprofundando como esses critérios se desdobram nas fichas de avaliação, bem como o que é considerado em cada edição do PNLD.

2.6.3 Em foco o Livro Didático de Língua Portuguesa

Situando a discussão

No breve histórico sobre o livro didático, abordado na seção “De 1938 a 1985: o livro didático antes do PNLD”, discutimos que esse recurso, principalmente na década de 1980, recebeu diversas críticas e denúncias devido a questões ligadas à sua qualidade questionável, erros conceituais, desatualização dos conteúdos, natureza descartável, entre outras.

Soma-se a isso o fato de que a produção de livros didáticos no Brasil, mesmo antes das avaliações do PNLD, parece ter constituído sempre um investimento rentável ao mercado editorial: na década de 1980, a produção dos chamados livros didáticos descartáveis financiados pelo governo chegou a ocupar 90% da produção total de LD (FREITAG, 1989); na década de 1990, já com o PNLD, a publicação de LD ocupou cerca de 60% da produção nacional (SILVA, A., 2012). Com um negócio tão rentável, era necessário, ao menos, garantir a qualidade desse material.

Assim, do exame desse quadro geral, surgiu a necessidade de investir em reformulações que alterassem significativamente a qualidade dos LDs, não só do ponto de vista editorial, mas também dos seus conteúdos e atividades.

No caso do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), seria necessário diminuir a distância que havia entre as propostas de leitura, produção e AL apresentadas nos livros e o que propunha os novos referenciais teóricos e metodológicos para o ensino de língua, a fim de disponibilizar um material que efetivamente contribuísse com a formação linguística dos estudantes (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007).

Tais mudanças, influenciadas pelos debates acadêmicos acerca do ensino de língua e do que deve constituir esse ensino, se fariam sentir principalmente após o início das avaliações pedagógicas realizadas pelo PNLD em 1996, as quais também influenciam alterações no interior do LD, uma vez que as editoras buscam adaptar e reformular suas propostas visando à participação no PNLD. Nesse sentido, entendemos, como destaca Batista (2003), que a realização desse Programa causa impactos bastante positivos, como a renovação das práticas de ensino por meio da oferta de livros didáticos de melhor qualidade.

Esse cenário, por sua vez, cria uma nova história para o LD ao torná-lo, agora, um objeto de estudo em evidência. Assim, no caso do LDP, a necessidade de compreender como os livros didáticos estão incorporando mudanças nos seus conteúdos e objetos de ensino tem constituído um interesse crescente pelo desenvolvimento de pesquisas acerca de variados aspectos dos livros didáticos de língua portuguesa.

Nesse sentido, discutiremos na sequência algumas pesquisas relacionadas ao tratamento da AL no livro didático de língua portuguesa.

2.6.3.1 Investigando o livro didático de língua portuguesa: algumas pesquisas

Inicialmente, pontuamos que realizamos um levantamento das pesquisas desenvolvidas nessa área tomando como referência o período de 1997 a 2019, a partir do catálogo de teses e dissertações do Portal da Capes. Nesse levantamento, buscamos categorizar todas as pesquisas que se relacionassem à AL, sem, nesse primeiro momento, delimitar o livro didático como o objeto a ser investigado.

Com isso, obtivemos o seguinte panorama inicial: 34 pesquisas entre teses e dissertações, sendo doze pesquisas cujos objetos voltavam-se diretamente para a investigação da gramática/AL no livro didático; doze pesquisas com objetos voltados para

a investigação de práticas, formação, apropriações e/ou saberes docentes, sendo que uma dessas buscava investigar as apropriações de professores sobre livros didáticos, razão pela qual será analisada junto às pesquisas sobre AL no livro didático; dez (10) pesquisas voltadas para a realização de intervenções ou sequências didáticas sobre AL; seis (06) pesquisas que não se enquadravam em nenhum dos grupos definidos, sendo categorizadas como “outros”.

Exposto isso, passaremos na sequência a discutir os trabalhos cujos objetos de pesquisa se relacionavam à AL e livro didático.

Quadro 2: Pesquisas sobre Gramática/ Análise Linguística no Livro Didático de Língua Portuguesa na Base de Dados do Portal Capes, período de 1997 a 2019.

TEMÁTICA	INSTITUIÇÃO/ TIPO/ANO	TÍTULO	AUTOR
Tratamento da AL no livro didático mediante a análise de atividades e/ou conteúdos	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Dissertação/ 2006	O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade	Jorge <u>Luís Lira da Silva</u>
	Universidade Estadual de Londrina Dissertação/ 2008	Livro didático: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa	<u>Andréia Cardoso Monteiro</u>
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Dissertação/ 2010	A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático	Karla <u>Daniele de Souza Araújo Gulart</u>
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Dissertação/ 2013	A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa.	Cavalcanti, Karla Simone B.
	Universidade Federal do Ceará (UFC) Dissertação/ 2014	Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio	<u>Souza, Francisco Elton Martins</u>
	Universidade Federal do Ceará (UFC) Dissertação/ 2015	Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA)	<u>Costa, Luiz Carlos</u>
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE)	A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental	Piano, Kalen Franciele

	Dissertação/ 2018		
Tratamento da AL no livro didático e em documentos curriculares	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Dissertação/ 2007	A análise linguística nos PCN e no livro didático: o caso da concordância nominal	<u>Favaro, Selma Marques da Silva</u>
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Tese/2008	Entre ensino de gramática e análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos	<u>da Silva, Alexandro</u>
	Universidade Federal de Goiás Dissertação/ 2017	Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano) – os des(usos) das orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais	<u>Cardoso, Ronaldo José</u>
Discurso didático sobre AL no manual do professor	Universidade Federal de Santa Catarina Dissertação/ 2017	O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística	<u>Huff, Luana de Araújo</u>
Apropriações pelos professores sobre a AL no livro didático.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Dissertação/ 2002	Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa	<u>Nascimento Souza de Andrade, Eliane</u>
Mudanças no eixo da AL em diferentes edições do PNLD	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Dissertação/ 2015	Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português	<u>Carolina Ximenes, Santos</u>

Das 34 pesquisas encontradas inicialmente, 13 delas se relacionavam mais diretamente à prática de análise linguística no livro didático de língua portuguesa, conforme pode ser visto no Quadro 2. Das 13 pesquisas, sete (7) delas investigavam a AL no livro didático, como discutiremos a seguir.

A pesquisa de Silva, J. (2006) pretendeu investigar o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística (AL) em duas coleções de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental recomendada no PNLD 2005. Para tanto, o autor analisou atividades voltadas para a ortografia, a pontuação, a variação linguística e a referenciação, contemplando, assim, o eixo da normatividade e da textualidade.

Os resultados demonstraram orientações distintas nas duas coleções, indicando, por vezes, que elas seguiam caminhos quase extremos. Assim, enquanto uma das coleções buscava, em relação a todos os conteúdos observados um tratamento mais voltado para a

reflexão, a outra seguia um caminho oposto em todos os conteúdos. De maneira geral, os resultados parecem ter apontado que uma das coleções buscava se aproximar dos novos referenciais para o ensino de língua, com atividades mais próximas da AL, enquanto a outra coleção, mesmo em um conteúdo mais voltado para o texto (no caso, a referenciação), oferecia um trabalho mais próximo da perspectiva da gramática tradicional.

Monteiro (2008) buscou compreender, em uma coleção didática, como as atividades de análise linguística eram propostas numa coleção didática, buscando observar se tais atividades se relacionavam às práticas de leitura, tendo como eixo integrador os gêneros textuais. Como resultados dessa pesquisa, a autora destacou que o ensino dos conhecimentos linguísticos ainda permanecia arraigado numa perspectiva mais tradicional de ensino, com foco na descrição do funcionamento da língua. A autora pontuou que, embora tenham acontecido avanços importantes no campo teórico, tais mudanças não se fazem presentes ainda no tratamento de conteúdos gramaticais, observando-se a língua como sistema homogêneo e a abordagem desses conhecimentos como resultado de práticas de ensino já cristalizadas na tradição gramatical.

Já a pesquisa de Gulart (2010) buscou analisar se a AL era contemplada no LDLP do Ensino Médio como ferramenta para a compreensão textual, observando as particularidades formais e discursivas dos gêneros em que os textos das atividades de compreensão eram construídos. A categorização dos dados baseou-se, em primeiro lugar, na identificação das atividades que poderiam articular a prática de análise linguística aos gêneros textuais. Em seguida, a autora fez a associação dos conhecimentos linguísticos trabalhados nas atividades identificadas aos aspectos constituintes dos gêneros. Os resultados apontaram apenas seis (6) propostas de compreensão que poderiam estabelecer um diálogo entre os fenômenos linguísticos abordados nas atividades de compreensão e os aspectos constituintes dos gêneros: conteúdo temático, forma composicional, estilo e o contexto sócio-histórico no qual o texto se insere, indicando, assim, a falta de propostas que relacionem AL e gêneros textuais.

O trabalho de Cavalcanti, K. (2013) analisou, em duas coleções de livros didáticos de LP, como as atividades de análise linguística contribuíam para a apropriação dos gêneros textuais. Para tanto, foi realizado um levantamento das atividades que se relacionavam ao ensino dos gêneros textuais, analisando as propriedades abordadas e os

tipos de atividades utilizados. Os resultados apontaram que as atividades de AL nos livros didáticos examinados podem contribuir para a apropriação dos gêneros, mas se constatou que nem todas as dimensões dos gêneros foram trabalhadas de modo reflexivo, necessitando de investimento, principalmente, na análise dos aspectos sociodiscursivos e do conteúdo do gênero.

O trabalho de Souza (2014) buscou investigar as abordagens do ensino de gramática presentes em exercícios de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa voltadas para o ensino médio. Para tanto, o autor buscou analisar nos exercícios a presença de três abordagens do ensino de gramática: abordagem produtiva, abordagem prescritiva e abordagem descritiva. Como resultados, o autor constatou a presença equilibrada dessas três abordagens nos exercícios investigados, observando-se que a abordagem prescritiva conduzia ao uso da variedade de prestígio social; a abordagem produtiva buscava desenvolver habilidades de compreensão e produção textual e, por fim, a abordagem descritiva propiciava o desenvolvimento da reflexão metalinguística, isto é, das habilidades de reflexão e raciocínio intencional sobre a linguagem.

O trabalho de Costa (2015) buscou analisar questões de análise linguística no contexto de textos literários em uma coleção didática voltada para os anos finais do ensino fundamental da EJA aprovada pelo PNLD 2014. Para tanto, o autor analisou um *corpus* de 40 questões que abordavam conhecimentos linguísticos associados a algum texto literário. Os resultados apontaram uma predominância da abordagem descritiva gramatical identificada pela ênfase em exercícios de identificação e classificação das unidades da língua, faltando, assim, uma articulação entre os aspectos linguísticos abordados nas questões e os textos literários aos quais se referiam, o que demonstra, de acordo com o autor, a permanência da tendência tradicional no ensino de língua portuguesa.

Já o trabalho de Piano (2018) buscou compreender a prática de análise linguística teórica e metodologicamente, analisando, para tanto, os encaminhamentos de trabalho com a língua em um livro didático voltado para os anos finais do ensino fundamental. De acordo com a autora, os resultados apontaram que apenas algumas atividades propostas no livro investigado se aproximavam da perspectiva da análise linguística. Nesse caso,

como a maioria das atividades não permitia um trabalho de AL, caberia ao professor desenvolver essa prática de forma a atingir um nível mais amplo e significativo da língua.

Ainda conforme o Quadro 2, três (3) pesquisas voltavam-se para o tratamento da AL em livros didáticos e em documentos curriculares, as quais discutiremos em seguida.

A pesquisa de Favaro (2007) buscou analisar o tratamento dado à concordância nominal em três livros didáticos publicados antes e após a publicação dos PCN, buscando observar a existência ou não de mudanças no tratamento desse conteúdo em relação às orientações dos PCN sobre o trabalho reflexivo a partir dos usos da língua. Como resultados, a autora pontuou que o peso do "ensino tradicional" da gramática ainda se fazia presente e forte nos livros didáticos analisados.

A pesquisa realizada por Silva (2008), investigou o tratamento didático dado ao ensino de gramática/AL em currículos e em três (3) coleções de livros didáticos voltados para os anos iniciais do ensino fundamental, analisando mudanças em relação ao antigo ensino de gramática. No tocante aos documentos curriculares investigados, os resultados apontaram que enquanto alguns currículos utilizavam a terminologia “análise linguística”, outros mantinham a denominação “gramática” para o eixo dos conhecimentos linguísticos. Além disso, em relação aos conteúdos orientados nos currículos, havia um investimento maior na indicação de conhecimentos textuais e discursivos.

Quanto à análise dos livros didáticos, os resultados obtidos indicaram que os conteúdos gramaticais considerados tradicionais, como o estudo da ortografia e das classes de palavras, dividiam espaço com novos conteúdos de AL, como as propriedades dos diversos gêneros textuais. O autor observou que os conteúdos mais tradicionais eram abordados por meio de atividades voltadas para a identificação e classificação, e as dimensões dos gêneros eram mais exploradas mediante atividades de análise/reflexão. Entretanto, o autor alerta para o fato de que as coleções recorriam, de forma geral e desnecessária, a textos produzidos com a finalidade de “ensinar” as dimensões dos gêneros, em vez de utilizar textos autênticos, transmitindo também, em algumas situações, informações demasiadas sobre os gêneros e sua estrutura, como acontecia comumente no ensino tradicional. Assim, os resultados apontaram um movimento de mudanças e permanências com relação ao antigo ensino de gramática, o que parece indicar um período de transição entre uma perspectiva e outra.

A pesquisa de Cardoso (2018) buscou analisar a execução da proposta para os conhecimentos linguísticos apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais numa coleção didática do PNLD 2015. Para tanto, o autor analisou atividades voltadas para os conteúdos de ortografia, variação linguística e léxico. Como resultados, o autor aponta que a coleção investigada ainda privilegiava o uso da metalinguagem, exigindo conhecimentos apenas normativos, sem muito espaço para a reflexão propriamente dita. Assim, o autor chegou à conclusão de que a coleção analisada, mesmo tendo passado por inúmeras reedições ao longo das avaliações do PNLD, ainda não procedeu a uma adequação significativa em relação à proposta emanada dos PCN de Língua Portuguesa no tocante aos conteúdos analisados.

Já o trabalho de Huff (2017), embora tenha sido categorizado entre as pesquisas sobre a AL no livro didático, foge ao propósito de analisar o tratamento dado à AL, distanciando-se do nosso objetivo de pesquisa. Por esse motivo, falaremos brevemente do objetivo desse estudo sem nos deter a seus resultados. Nesse sentido, essa pesquisa analisou as orientações didáticas do manual do professor intercalado ao livro didático, buscando compreender como se constitui o discurso desses manuais quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Andrade (2002) buscou investigar a apropriação, por professores das séries iniciais, dos novos encaminhamentos didáticos referentes ao eixo Análise Linguística (AL), presentes nos livros aprovados pelo PNLD 2000/2001. Para tanto, analisou as coleções didáticas utilizadas pelas professoras, observando, como resultados, uma ênfase dada à dimensão textual, em que aspectos normativos da língua apareciam secundarizados, não havendo, também, clareza em relação à didatização do eixo AL. Em relação às concepções e práticas das professoras, verificou-se a prevalência de um ensino mais transmissivo, baseado nas classificações e nomenclaturas da gramática normativa tradicional. Além disso, as docentes relataram ter dificuldades em encontrar conteúdos de AL nos LDs e, dessa forma, complementavam o ensino com outros materiais ou livros.

Por fim, o trabalho de Santos (2015) pretendeu investigar as mudanças do ensino da análise linguística ao longo da última década e como tem incorporado as mudanças decorrentes de uma perspectiva discursiva de linguagem, de acordo com o que se observa nos Guias de Livro Didático de Português (LDP), do PNLD, por um lado, e nos próprios LDP, por outro. Para tanto, a autora analisou o Guia de LDP dos anos finais do Ensino

Fundamental relativo às edições do PNLD dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014 e a coleção Português: linguagens (a única presente em todas as edições do PNLD em análise), representativa para o estudo de como e do quanto as mudanças nos princípios e critérios do PNLD podem ter impactado na produção/concepção do LDP.

Os resultados indicaram uma mudança significativa em relação aos Guias investigados, pontuando que o PNLD aprimorou a compreensão do trabalho discursivo/pragmático com os conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, a perspectiva e os procedimentos de análise. Nesse caso, a autora aponta um refinamento na compreensão dos conceitos que foram base para elaboração do PNLD e de como, efetivamente, eles se aplicam nos livros aprovados. Quanto ao LD, embora a coleção busque se identificar com uma abordagem mais textual e discursiva, percebe-se ainda uma prevalência da abordagem tradicional. Ao longo das reedições, é possível observar que as propostas de reflexão textual, semântica e discursiva vão se tornando mais acertadas e recorrentes ao longo dos anos. Entretanto, no tocante aos conteúdos gramaticais, há o predomínio da análise da frase tanto nos exercícios como nas conceituações, o que indica que há dificuldades em se proceder, no LD, ao ensino de gramática que privilegia os usos linguísticos, em práticas reais de interação verbal.

Após o quadro com as principais pesquisas encontradas sobre o tratamento da AL no livro didático, apresentaremos o percurso metodológico que seguiremos nesse estudo.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo baseia-se numa abordagem de natureza qualitativa que, segundo André e Lüdke (1986), constitui uma abordagem apropriada para a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade e determinação histórica, com o uso também de dados quantitativos imprescindíveis para a nossa investigação.

Minayo (1994, p. 22) ressalta que não há uma oposição entre dados quantitativos e qualitativos, os quais devem ser complementares, uma vez que “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Assim, pontuamos que nossa proposta de estudo se situa nessa relação de complementariedade e interação entre qualidade e quantidade.

3.2 SELEÇÃO E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

Para compor o *corpus* de nossa análise, utilizamos, primeiramente, sete edições do Guia do Livro Didático (PNLD 2002; 2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2020), analisando os critérios avaliativos constantes nas fichas de avaliação de cada edição. Posteriormente, analisamos as resenhas de todas as coleções aprovadas em cada uma dessas edições.

Em seguida, nossa análise incidiu sobre o tratamento da AL no Livro Didático de Língua Portuguesa, que foi selecionado *a posteriori*, tomando como base os seguintes critérios:

- a) Ter tido um número significativo de aprovações no PNLD no período de 2002 a 2020;
- b) Apresentar, no exame do perfil das coleções, indícios de mudanças e permanências quanto ao tratamento da AL, uma vez que pretendíamos comparar como tais fenômenos aconteceram ao longo do tempo;

- c) Como critério adicional, selecionamos a coleção que participou da primeira (2002) e da última (2020) edições analisadas.

Contemplando o primeiro critério de seleção, percebemos que duas coleções estiveram presentes em seis (06) das sete (07) edições analisadas. São elas:

- I. Português linguagens (Thereza Cochar Magalhães, William Roberto Cereja)
- II. Tecendo Textos (2002)/ Tecendo Linguagens (2020) (Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo)

Em relação ao segundo e terceiro critérios, selecionamos a coleção “Tecendo Textos (2002) / Tecendo Linguagens (2020)²⁸”, uma vez que esta apresentou, conforme será evidenciado nos resultados, bastante oscilação quanto ao perfil no tratamento da AL nas sete edições, como também constituiu a única coleção presente na primeira e na última edições analisadas (2002 e 2020).

3.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para produção dos dados, utilizaremos a pesquisa documental, que constitui o instrumento mais adequado ao nosso objeto de estudo: investigar, no período de 2002 a 2020, mudanças e permanências do tratamento dado à AL nos anos finais do ensino fundamental, a partir da análise dos critérios e das resenhas das coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovadas no PNLD e de uma mesma coleção aprovada em mais de uma edição desse Programa.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa documental consiste uma técnica relevante na abordagem de dados qualitativos, posto que os documentos constituem fonte rica,

²⁸ Ressaltamos aqui a dificuldade em encontrar a obra mais antiga selecionada para análise, tendo em vista tratar-se de um documento de vinte anos atrás. Nesse sentido, após recorrer à Secretaria de Educação de Pernambuco e à Secretaria de Educação de Tupanatinga, além de algumas escolas municipais, encontramos apenas um exemplar da coleção do PNLD 2002, relativo ao volume da 6ª série, que corresponde atualmente ao 7º ano. Dada essa dificuldade e objetivando realizar uma análise comparativa em relação ao tratamento da AL em duas edições distantes no tempo, mas com semelhança em, pelo menos, um aspecto (no caso, os conteúdos desenvolvidos), decidimos fazer a análise tomando como base apenas um volume dessas duas edições – 2002 e 2020 –, sendo o da 6ª série na primeira e o do 7º ano na segunda.

natural e contextualizada de informação, fornecendo elementos necessários para explicitar o contexto de produção dos documentos.

Laville e Dionne (1999, p. 167) também acentuam o caráter de relevância da pesquisa documental como fonte de informação direta: “os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”. Esses autores resumem que essa pesquisa consiste, principalmente, na reunião e descrição do conteúdo dos documentos e implica a possibilidade de “efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168).

Sendo assim, realizamos, num primeiro momento, a pesquisa documental nos Guias do Livro Didático de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental nas edições do PNLD 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2020, observando os critérios de avaliação relativos ao eixo da AL, bem como as resenhas das coleções didáticas aprovadas, a fim de observar o tratamento dado à AL no âmbito do PNLD – critérios de avaliação e resenhas – ao longo do tempo.

Em seguida, a pesquisa documental objetivará analisar, a partir das resenhas das coleções aprovadas, os perfis dos livros didáticos aprovados em diferentes edições do Guia do Livro Didático, no que diz respeito ao eixo da AL; e, por fim, comparar o tratamento dado à AL em uma coleção aprovada em diferentes edições do PNLD.

Posteriormente, realizaremos a análise dos dados gerados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Conforme Moraes (1999), tal método conduz a descrições e interpretações qualitativas e sistemáticas de diversos tipos de documentos e textos, revelando-se, assim, um método adequado e pertinente à natureza de nossa pesquisa, ao instrumento de produção de dados – pesquisa documental – e ao objeto que investigamos.

De acordo com Minayo (1998) há, na atualidade, várias técnicas de análise de conteúdo, as quais se propõem à realização de objetivos diversos. Com base nisso, ressaltamos que nossa atividade de pesquisa foi norteadada pela constituição do *corpus*, adequado aos objetivos da pesquisa e a elaboração das categorias para a orientação da interpretação final, a partir da análise de conteúdo temática categorial numa relação de complementariedade entre quantitativo e qualitativo.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 216), “uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro de categorias”. Nesse sentido, nosso primeiro passo, no trabalho de análise, foi proceder a uma leitura dos dados, tal como proposto por Bardin (2011) – “leitura flutuante”, da qual emergiram algumas categorias, mas estas não foram definitivas, servindo como primeira categorização, posteriormente revisada e adaptada. Essa segunda etapa – revisão das categorias – foi fundamental para a análise dos dados, possibilitando, em seguida, o trabalho de inferências dos elementos, então, categorizados, construindo, assim, os resultados de nossa pesquisa.

Na sequência, apresentaremos a análise e discussão dos nossos resultados.

4 ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD (2002- 2020) RELATIVOS AO TRATAMENTO DA AL NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Nesta seção, discutiremos os dados pertinentes ao exame dos critérios avaliativos em relação à AL contidos nas fichas de avaliação dos Guias do Livro Didático de Língua Portuguesa.

A relevância das fichas reside, por um lado, na contribuição ao trabalho do parecerista e na construção das resenhas, representando também, conforme Santos (2015, p. 82), “um instrumento de análise de LD que consolida as decisões tomadas pelos analistas e coordenadores do PNLD”. Por outro lado, essas fichas também podem ter um papel jurídico significativo, uma vez que representam documentos que podem ser utilizados em instâncias judiciais em caso de recursos. Elas podem ser empregadas, por exemplo, quando ocorrem exclusões de obras ou quando são solicitados ajustes nos materiais didáticos.

Em relação à forma de preenchimento, observamos algumas mudanças ao longo das edições em análise. Em 2002, o modelo utilizado era o de resposta binária (Sim/Não), que só se prestava à identificação ou não de determinado aspecto, sem distinguir se eram positivos ou não²⁹. Em 2005, a forma de atribuição das respostas mudou para o esquema 1/0, no qual era atribuído o valor 1 nos casos de adequação ou aspecto positivo e 0 quando os itens eram negativos, inadequados ou ausentes (SANTOS, 2015). Em 2008, retoma-se o modelo binário (S/N), sendo a resposta (S) utilizada para avaliação positiva ou adequada e (N) para inadequado ou ausente. Em 2011, há mais uma mudança e agora a indicação da resposta aos critérios consiste apenas na marcação de um (X).

Em 2014, mantém-se o modelo binário, mas se sugere também uma avaliação discursiva. Assim como Santos (2015), consideramos essa uma mudança significativa, já que traz a possibilidade de os avaliadores justificarem, por meio de comentários, suas respostas. Em 2017, esse modelo é aprimorado: continua a indicação S/N, mas agora o avaliador deve preencher S ou N diante de cada questão por volume da coleção, elencando

²⁹ A esse respeito, ver Brakling (2003).

também comentários, exemplos ou justificativas em relação a cada item observado. Por fim, há um espaço para a síntese dos aspectos observados, organizada, também, por cada volume. Por fim, a ficha 2020 é elaborada, como já dissemos, a partir da BNCC e observando os campos de atuação e as habilidades de cada área definidas nesse documento. Para cada habilidade avaliada, o parecerista deve responder “Sim com profundidade”, “Sim”, “Sim minimamente”, “Ausente”. Além disso, após cada habilidade, há um espaço para justificativas e ocorrências.

Como última consideração, observa-se que com exceção do PNLD 2020, essas fichas são construídas em observância aos critérios classificatórios relativos à área de Língua Portuguesa, que, em linhas gerais, orientam que as propostas para o ensino de AL devem: possibilitar o estudo de diferentes conhecimentos linguísticos em atividades articuladas ao ensino de leitura, produção de textos e oralidade, possibilitando a reflexão sobre a língua e a linguagem em situações de uso; promover o estudo da norma de prestígio social, garantindo o respeito e a consideração de outras variedades linguísticas; primar pela reflexão na construção/ sistematização dos conceitos estudados.

Os critérios classificatórios baseiam-se nos princípios que regem o ensino de língua portuguesa e são praticamente os mesmos desde a edição do PNLD 2002. Entretanto, os critérios³⁰ que compõem as fichas de avaliação, objeto de nossa análise, são modificados a cada edição do programa, tendo em vista a construção de um instrumento de análise cada vez mais eficaz (BUNZEN, 2009).

Dito isso, elaboramos um quadro – Quadro 3 – que traz os critérios adotados ao longo das edições do PNLD, no período de 2002 a 2020³¹, no que se refere ao ensino de AL nos anos finais do ensino fundamental. Eis os dados:

³⁰ Importa esclarecer que aquilo que estamos chamando como critérios remetem nas fichas de avaliação aos itens, rubricas, questões avaliadas e, em 2020, às habilidades da BNCC. Ao nosso ver, constituem critérios porque guiam a avaliação, sendo tomados como objetos de análise e apreciação.

³¹ A escolha desse período se deve ao fato de que apenas a partir de 2002 é que o Guia do Livro Didático para os anos finais do Ensino Fundamental explicita as resenhas das obras aprovadas e a ficha de avaliação.

Quadro 3: Categorização dos critérios contidos nas fichas de avaliação do PNLD relativos ao eixo de ensino da AL³²

CATEGORIAS	PNLD 2002	PNLD 2005	PNLD 2008	PNLD 2011	PNLD 2014	PNLD 2017	PNLD 2020	TOTAL
ABORDAGEM E TRATAMENTO METODOLÓGICO								
Abordagem linguística adotada pela coleção				X				1
Exploração/ tipos de habilidades desenvolvidas: memorização; análise; generalização; sensibilização/ observação; aplicação.	X	X						2
Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)	X	X	X	X	X	X		6
Proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas	X	X	X					3
Foco na transmissão de conteúdos gramaticais	X							1
Foco na prescrição de regras.			X					1
Foco na descrição do sistema linguístico			X	X				2
Foco na reflexão sobre usos da língua	X			X	X			3
TOTAL	5	3	4	4	2	1	0	
SELEÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS								
Conhecimentos morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos	X	X		X			X	4
Conhecimentos lexicais e semânticos	X	X	X	X		X	X	6
Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais	X	X	X	X			X	5

³² Para compor essa categorização, consideramos os critérios utilizados em cada ficha de avaliação no período de 2002 a 2020. Como a cada edição era elaborada uma nova ficha, a qual, muitas vezes, não mantinha os critérios anteriores, optamos por agrupá-los com base na aproximação de temáticas ou itens avaliados. Assim, por exemplo, quando falamos da categoria “Norma e Variedade Linguística”, estamos remetendo a diferentes critérios nas edições, mas que se relacionam pela temática principal, sendo alguns mais genéricos: “Consideram e valorizam a variação linguística na abordagem das diferentes normas?” (PNLD 2017) e outros mais específicos, como: “A variação linguística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas? 61. As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído?” (PNLD 2008)..

Conhecimentos relativos aos gêneros e tipologias textuais			X				X	2
Conhecimentos relativos às convenções da escrita	X	X	X	X	X	X	X	7
Estabelecimento de relação entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido			X				X	2
Abordagem da variação e da norma linguística	X	X	X	X	X	X	X	7
Tratamento das modalidades escrita e falada da língua			X					1
TOTAL	5	5	7	5	2	3	7	
TOTAL GERAL DE CRITÉRIOS POR PNLD	10	8	10	9	4	4	7	

A observação do Quadro 3 nos permite, pelo menos, duas leituras: uma horizontal, relativa à frequência/ recorrência dos critérios ao longo das edições do PNLD, nas quais também poderemos observar mudanças e permanências; e outra vertical, relativa ao que cada Guia privilegiou em cada edição. Em nossa análise, consideraremos essas duas leituras, mas não de forma separada; faremos, pois, o imbricamento entre os dados, apresentando ora as recorrências e mudanças nos critérios, ora focalizando determinada edição do Guia, correlacionando, quando possível, às mudanças e permanências no interior de cada PNLD.

Além disso, consideramos importante apontar que as categorias podem ser agrupadas em dois grandes blocos: No primeiro, que inclui os critérios relativos à Abordagem e ao Tratamento Metodológico da AL nas coleções, a preocupação reside em como esses conhecimentos são tratados (por exemplo, de forma mais reflexiva, transmissiva ou prescritiva). Nesse Bloco, situam-se as categorias: “Abordagem linguística adotada pela coleção”; “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)”; “Proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas”; “Foco na transmissão de conteúdos gramaticais”; “Foco na descrição do sistema linguístico”; “Foco na prescrição de regras”; “Foco na reflexão de usos da língua”.

Já o Bloco 2 inclui critérios ligados à Seleção de Conhecimentos Linguísticos ou conteúdos que são abordados nas coleções, como, por exemplo, aspectos morfológicos,

sintáticos e semânticos. Esse bloco conta, assim, com as seguintes categorias: “Conhecimentos morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos”; “Conhecimentos lexicais e semânticos”; “Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais”; “Conhecimentos linguísticos relativos aos gêneros e tipologias textuais”; “Conhecimentos relativos às convenções da escrita”; “Abordagem da variação e da norma linguística”; “Tratamento das modalidades escrita e falada”; “Estabelecimento de relações entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido”.

Dito isso, uma primeira observação que podemos fazer é que o Bloco 2 foi, de modo geral, o mais enfatizado nas fichas de avaliação. Nas categorias “Conhecimentos relativos às convenções da escrita” e “Abordagem da variação e da norma linguística”, estão reunidos os critérios mais abordados nas fichas de avaliação, estando presentes nas sete (07) edições do PNLD investigadas. Em seguida, destacam-se, nesse bloco, “Conhecimentos lexicais e semânticos”, que só não foi abordado na edição de 2014, e “Conhecimentos pragmáticos, discursivos e textuais”, presente em cinco edições. Com relação ao Bloco 1, apenas a categoria “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)” apresentou alta frequência nas avaliações, estando presente em seis (06) das sete (07) edições do Programa.

À primeira vista, a recorrência de critérios relativos ao texto, discurso e aos usos linguísticos em diferentes edições parece evidenciar o papel e a relevância que eles assumem em um contexto em que se privilegiam os usos e a reflexão sobre eles e os efeitos de sentido que os conhecimentos linguísticos provocam nos textos, em detrimento de uma perspectiva mais estrutural de ensino de língua e de gramática.

Os critérios que categorizamos como “conhecimentos sobre as convenções da escrita” também estão presentes em todas as edições. Nesse caso, entendemos que, de um lado, a incidência de conhecimentos textuais, discursivos etc. e, por outro, conhecimentos vinculados às convenções da escrita e à norma linguística, mas atentando para as variações da língua, parecem demonstrar que são contempladas diferentes dimensões da AL: discursividade, textualidade e normatividade. Embora o ensino das convenções tenha tido espaço significativo na tradição do ensino de língua, o ensino delas continua sendo importante, mas em outra perspectiva.

Feitas essas primeiras observações, faremos, na sequência, uma leitura mais vertical dos dados, descrevendo os critérios privilegiados em cada edição do PNLD para,

posteriormente, tecer algumas considerações sobre as mudanças e/ou recorrências que observamos na análise do material.

Assim, a partir do Quadro 3, podemos observar que o Guia do Livro Didático de 2002 contemplou, ao todo, 10 critérios: Exploração/ tipos de habilidades desenvolvidas: memorização; análise; generalização; sensibilização/ observação; aplicação; Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso); Proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas; Foco na transmissão de conteúdos gramaticais; Foco na reflexão sobre usos da língua; Conhecimentos morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos; Conhecimentos lexicais e semânticos; Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais; Conhecimentos relativos às convenções da escrita; Abordagem da variação e da norma linguística.

Ressalta-se que, nessa edição, a quantidade de critérios relativos ao Bloco 1 e 2 é a mesma, o que parece indicar uma preocupação tanto com o tratamento das abordagens e propostas metodológicas de AL quanto com os conteúdos a serem ensinados.

O Guia 2005 contemplou oito (08) critérios, sendo praticamente os mesmos abordados na edição 2002. Na verdade, foram retirados os critérios que versavam sobre os tratamentos transmissivo e reflexivo, mantendo-se inalterados os demais critérios.

Assim como na edição 2002, o Guia 2008 também apresentou dez critérios para a avaliação do eixo de ensino da AL. Com relação ao Bloco 1, esta edição contemplou quatro (04) categorias: “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)”; “Proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas”; “Foco na prescrição de regras”; “Foco na descrição de regras. Quanto ao Bloco 2, o Guia trabalhou com (06) categorias: “Conhecimentos lexicais e semânticos”; “Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais”; “Conhecimentos relativos aos gêneros e tipologias textuais”; “Conhecimentos relativos às convenções da escrita”; “Estabelecimento de relação entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido”; “Abordagem da variação e da norma linguística” e “Tratamento das modalidades escrita e falada da língua”.

O Guia 2011 contemplou 9 critérios, divididos, na ficha de avaliação, em três partes: a) tipos de objetos linguísticos abordados: conhecimentos morfossintáticos, lexicais e semânticos, discursivos, textuais e pragmáticos, convenções da escrita e a abordagem da norma e da variação linguística; b) perspectiva linguística adotada na abordagem dos conhecimentos linguísticos: se predominantemente estrutural, textual ou

discursiva; c) tratamento dado aos conhecimentos linguísticos: se funcional, se há economia na descrição dos conceitos, se o tratamento conduzia à reflexão e se as atividades desenvolviam habilidades de uso da língua. Assim, categorizamos o item a) como integrante do Bloco 2 – Exploração de Conhecimentos Linguísticos, sendo um total de cinco (05) critérios nesse bloco. Já os itens b e c foram incluídos no Bloco 1, totalizando quatro (04) critérios.

Já os Guias 2014 e 2017 contemplaram, cada um, apenas quatro³³ (04) critérios. Na edição de 2014, dois (02) dos critérios são voltados para o tratamento metodológico – Bloco 1 – e dois (02) para os conteúdos abordados – Bloco 2. Nesse caso, a edição priorizou avaliar se as coleções investiam no desenvolvimento de habilidades de uso da língua, estimulando a reflexão e construção dos conceitos estudados e se, com relação aos conteúdos, investia no ensino-aprendizagem das convenções da escrita (pontuação, ortografia, etc.), bem como da norma e da variação linguística. Com relação à edição 2017, do Bloco 1, foi considerado apenas o critério de desenvolvimento de habilidades de uso da língua. Quanto ao Bloco 2, acrescentou-se aos critérios de convenções da escrita e abordagem da norma e variação linguística o critério de estabelecer relação entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido.

Por fim, o Guia 2020 apresentou sete (07) critérios avaliativos para o eixo de ensino da AL, todos voltados para a exploração de diferentes conhecimentos linguísticos que deveriam ser abordados nas coleções: morfo sintáticos, lexicais e semânticos, discursivos textuais e pragmáticos, relativos aos gêneros e tipologias textuais, às convenções da escrita, norma e variação linguística, relações entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido, não fazendo nenhuma especificação sobre como esses conhecimentos deveriam ser tratados³⁴.

³³ A Ficha de Avaliação da edição 2014 traz seis (06) critérios. Entretanto, dois (02) deles não foram considerados em nossa análise por não se referirem de forma mais específica ao trabalho com a AL.

³⁴ Essa edição é, sob nossa ótica, a que mais apresenta mudanças, o que não se pode dizer que seja necessariamente positivo. Na verdade, parece-nos uma total ruptura com o que vinha sendo feito até então: de uma perspectiva em que se nota mais diálogo com a comunidade científica, as universidades e o que nela se produz, para outra em que pesa, em nosso ver, apenas um documento imposto em meio a muitas controvérsias: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Isso posto, convém salientar que, ao longo das edições, houve um apagamento gradativo dos critérios que se relacionavam ao tratamento mais metodológico das propostas de ensino da AL, principalmente nas últimas três edições do Programa: em 2014, observamos apenas dois (02) critérios categorizados como Bloco 1; em 2017, apenas um (01) critério e, em 2020, ausência de critério relacionado ao tratamento metodológico.

Isso nos aponta a necessidade de observar e compreender como os critérios avaliativos foram mudando no decorrer das edições, quais permaneceram ou foram alterados. Assim, procederemos, na sequência, a uma leitura horizontal dos dados, buscando relacionar as principais mudanças e permanências dos critérios constantes nos Guias do Livro Didático investigados, partindo do mais recorrente ao menos recorrente.

O conjunto de critérios que categorizamos como “Abordagem da variação e da norma linguística” esteve presente em todas as edições analisadas do PNLD. Por um lado, isso era esperado, já que a consideração das variedades linguísticas e o ensino da norma de prestígio social constituem um dos objetivos de ensino de LP.

Conforme diversos autores (BAGNO, 2001; ANTUNES, 2007; NEVES, 2019), cabe à escola promover o ensino da norma-padrão/culta/de prestígio social, considerando e abordando as variedades linguísticas que os estudantes já dominam, visando, assim, a produção de enunciados bem elaborados e socialmente adequados. Dada à sua relevância, tal objetivo está contido de forma expressiva nos critérios específicos do PNLD para a área de língua portuguesa (BRASIL, 2002; 2005; 2008; 2011; 2014; 2017) que orientam a avaliação dos livros didáticos, muito embora a abordagem de tal aspecto no LD nem sempre aconteça de maneira satisfatória. Isso é o que algumas pesquisas (BRAKLING, 2003; SANTANA, 2017; CORBARI, 2017) vêm mostrando por meio do exame do PNLD ou de manuais didáticos.

Brakling³⁵ (2003), por exemplo, ao realizar uma pesquisa sobre propostas de ensino de gramática em livros didáticos avaliados no PNLD 2002, a aprovação dos critérios contidos nas fichas de avaliação dessa edição, observando que, no tocante ao

³⁵ Embora esse estudo seja muito antigo, aqui o utilizaremos como forma de se referir a algumas percepções de mudanças durante as edições do PNLD.

trabalho com a variação linguística, a quantidade de atividades, na avaliação dessa autora, era bem inexpressiva (cerca de 25%), o que, conforme Brakling, indicava que, de modo geral, os livros aprovados no PNLD 2002 não pareciam priorizar a variação como conteúdo de ensino, visto que esse tópico tendia também a ficar restrito, geralmente, a um único volume.

Além dessa análise geral, essa autora ainda selecionou seis coleções das aprovadas na referida edição do PNLD para uma análise mais aprofundada. Entre as suas observações, verifica-se que o quesito da variação linguística só foi atendido em três (03) das coleções selecionadas, o que mostra que, apesar de a consideração da variação e da norma linguística ser um dos critérios avaliativos, esses aspectos nem sempre estão sendo suficientemente abordados no livro didático.

Santana (2017), ao investigar o tratamento da variação linguística em uma coleção didática dos anos finais do Ensino Fundamental, observou que a abordagem desse conteúdo era mais intensa apenas no livro do 6º ano e que os demais volumes concentravam a atenção no estudo da gramática normativa.

Segundo essa autora, a menção à variedade linguística nos demais volumes só acontecia em situações “para mostrar ao aluno que os textos devem ser escritos na variedade padrão” (SANTANA, 2017, p. 70). Assim como na pesquisa de Brakling, esse trabalho evidencia que nem sempre o atendimento ao que está explícito nos critérios avaliativos do PNLD acontece de maneira efetiva ou produtiva.

Outra categoria que se fez presente em todas as edições analisadas foi a de “Conhecimentos relativos às convenções da escrita”. De acordo com Brakling (2003), os aspectos fono-ortográficos ocupavam 90,3% das atividades dos LDs aprovados no PNLD 2002, desenvolvendo, de modo geral, um ensino dos conhecimentos linguísticos ainda orientado para a transmissão, o que se perpetua também no tratamento dos conhecimentos de natureza sintática e morfológica. Em outras palavras, embora a discussão de uma base de ensino mais reflexiva com foco nas habilidades de uso da língua esteja em pauta já há algumas décadas, ainda predominava um ensino pautado na transmissão e memorização de regras (BRAKLING, 2003).

Em pesquisa realizada sobre os conteúdos de gramática/AL mais frequentes em coleções didáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Silva (2008) concluiu que a ortografia era um dos três conteúdos mais frequentes. Esse autor observou que o

tratamento dado ao conteúdo ortográfico ocorria de modo mais tradicional, a partir de atividades de identificação e classificação, por exemplo.

Soares, A. (2014) também realizou pesquisa sobre o ensino de ortografia em quatro (04) coleções de livros didáticos voltados para o 4º e 5º anos, com o objetivo de investigar se o tratamento dado a esse conteúdo conduzia à reflexão, se era sistemático e que tipos de atividades metacognitivas eram utilizadas, entre outros objetivos. Como resultados, a autora apontou que o tratamento dado às atividades metacognitivas e às unidades linguísticas se dava de modo diferente nas coleções analisadas, sendo que duas das coleções realizavam um trabalho mais produtivo, que conduzia à reflexão a partir de atividades de produção e comparação, por exemplo, enquanto as outras duas apresentavam um trabalho mais tradicional, utilizando a cópia e a composição/decomposição de palavras como estratégia para o ensino da ortografia.

Assim como Soares, A., Couto (2020) também observou tratamentos distintos em coleções didáticas do 6º e 7º anos do ensino fundamental, concluindo que havia LDs que realizavam um trabalho reflexivo com a ortografia e outras coleções ainda pautadas numa perspectiva de ensino mais transmissivo, com aposta de estratégias de memorização em detrimento da compreensão e generalizações.

Como pode ser observado, todos os exemplos parecem apontar para um tratamento híbrido das perspectivas nas obras mais recentes – transmissão e reflexão –, embora a transmissão pareça predominar ou ter um espaço significativo nos LDs³⁶.

Com presença em seis edições do PNLD, estão as categorias “Conhecimentos lexicais e semânticos” e “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)”. Em relação à primeira, Brakling (2003) verificou que 88,9% dos livros avaliados no PNLD 2002 enfatizavam conhecimentos de natureza semântica. Ao investigar o ensino do léxico no LD, Leal (2003) observou um movimento de transição nas atividades envolvendo o vocabulário, uma vez que havia tanto propostas com base numa perspectiva estruturalista, focada na análise da frase, quanto atividades que se aproximavam de uma perspectiva mais sociointeracionista.

³⁶ Em momento oportuno, também nos debruçaremos sobre o tratamento que este e os demais conteúdos recebem segundo as resenhas das coleções e a partir da análise direta de livros didáticos.

Quanto à segunda categoria, isto é, “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)”, Brakling (2003) esclarece que apenas 44,4% das coleções aprovadas na edição 2002 se voltavam para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, o que mostra um baixo investimento nesse quesito, em detrimento do que tem sido discutido e orientado para o ensino de língua nos últimos anos.

A categoria de “Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais” apresenta uma regularidade nos quatro primeiros Guias (2002/2005/2008/ 2011), estando ausente em 2014 e 2017 e reaparecendo em 2020. Uma primeira hipótese para essa recorrência nos primeiros Guias poderia dizer respeito ao fato de tal categoria se relacionar aos novos conteúdos de AL (SILVA, 2008), sendo assim importante essa presença num período de apropriações dos novos referenciais para o ensino de língua. Isso. Porém, não explica o seu reaparecimento em 2020.

Com base nisso, voltamos nossa atenção ao PNLD de 2014 e 2017, nos quais vislumbramos a presença de apenas quatro (04) categorias em cada uma dessas edições: em 2014, “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)”; “Foco na reflexão sobre usos da língua”; “Conhecimentos relativos às convenções da escrita” e “Abordagem da variação e da norma linguística”; em 2017, “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)”; “Conhecimentos lexicais e semânticos”; “Conhecimentos relativos às convenções da escrita” e “Abordagem da variação e da norma linguística”. Em vista disso, nossa hipótese é que essas duas edições investiram, talvez, em critérios mais amplos, nos quais poderíamos contemplar diferentes conteúdos/ conhecimentos.

No caso em questão, ao abordar o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, os livros já estariam lidando com conhecimentos pragmáticos, discursivos e textuais, uma vez que estes fazem parte das práticas de linguagem, tendo nos gêneros os mais diversos modelos que se prestam à interação verbal, o que parece dispensar o uso de uma categoria para tais critérios.

Em relação ao reaparecimento em 2020, observamos que essa edição reproduz as competências e habilidades indicadas na BNCC como modelo para a análise dos livros didáticos, o que nos leva a acreditar que seria esse o motivo de a categoria em análise, ausente em duas edições, ter voltado em 2020, visto que a abordagem de conhecimentos ligados ao discurso e aos gêneros está prevista nesse documento.

Com relação à presença de atividades envolvendo essa categoria nos livros didáticos, Brakling (2003) observou que, de maneira geral, os livros aprovados em 2002 não exploravam atividades dessa natureza, apresentando um percentual de apenas 25% de atividades voltadas para conhecimentos pragmáticos/discursivos e de 38,9% no tocante aos conhecimentos textuais. Resta-nos saber se obras mais recentes estariam contemplando esses conhecimentos de modo mais intenso.

Quanto à “Exploração de conhecimentos morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos”, categoria mais ligada aos conteúdos abordados nas coleções (Bloco 2), observa-se bastante oscilação ao longo do tempo, uma vez que ela aparece a primeira vez na edição 2002, em seguida em 2005, estando ausente em 2008. Reaparece em 2011, estando ausente novamente em mais duas edições, voltando em 2020.

Como os conhecimentos morfossintáticos guardam uma relação muito próxima com a tradição gramatical e, portanto, com um viés mais transmissivo, acreditamos que esse fato possa ter contribuído para tanta oscilação, uma vez que, de certa forma, ao utilizar tal critério, o Programa poderia impulsionar os livros didáticos a abordarem tais conhecimentos nos moldes cristalizados, o que pode efetivamente ter sido constatado na análise das obras. Nesse sentido, a tendência da época pode ter sido a de apagar, em algumas edições, os conhecimentos morfossintáticos, em vez de apostar em perspectivas mais reflexivas de abordagem da morfologia e da sintaxe³⁷.

Além disso, ressaltamos que a presença dessa categoria no último PNLD pode ter relação com o fato de que nessa edição a BNCC, como já dissemos, foi a base para a avaliação dos livros didáticos e, nesse documento, os conteúdos ligados à morfossintaxe ganham bastante relevância, chegando a se distanciar daquilo que até então estava sendo construído nos novos referenciais para o ensino de língua.

Nesse sentido, novamente a pesquisa de Brakling (2003) nos ajuda a compreender os resultados da avaliação do PNLD 2002, a partir da qual podemos tecer considerações sobre as demais. Essa autora esclarece que critérios mais ligados aos conhecimentos discursivos e textuais, ao desenvolvimento de habilidades de uso e à tendência reflexiva

³⁷ Por outro lado, a tendência de algumas edições do PNLD, notadamente nos anos de 2014 e 2017, em utilizar um número reduzido de critérios avaliativos talvez possa explicar por que esse e outros critérios não estiveram presentes em todas as edições.

tiveram todos um percentual abaixo de 50% nos livros aprovados, enquanto os conhecimentos voltados à tradição gramatical apresentaram um percentual acima de 80%: orientação para a transmissão (83,3%), atividades metalinguísticas³⁸ (75%), memorização (88,9%), conhecimentos fono-ortográficos (90,3%) e os conhecimentos morfológicos e sintáticos, cada um com percentual de 100,0%.

Silva (2008) também observou um tratamento mais transmissivo nos conteúdos ligados às classes de palavras e à ortografia, quando analisou o ensino de gramática/AL em LDs dos anos iniciais do ensino fundamental, observando que as coleções investigadas, no tratamento desses conteúdos, propunham atividades de identificação e classificação, atividades mais presentes numa perspectiva tradicional e conservadora de gramática.

Já as categorias “Proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas” e “Foco na reflexão de usos da língua” estiveram presentes em apenas três (03) edições e com resultados semelhantes ao demonstrado anteriormente. No tocante ao PNLD 2002, edição em que ambas as categorias estão presentes, Brakling (2003) observou que as coleções aprovadas não privilegiavam a reflexão sobre os usos da língua e desenvolviam poucas atividades epilinguísticas, ambas com um percentual de apenas 27,8%, enquanto as atividades metalinguísticas ocupavam cerca de 75% dos livros didáticos. Sobre isso, convém reforçar o entendimento de que muitos autores (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 1995) concebiam atividades metalinguísticas como estudo de nomenclaturas e classificações.

Como podemos observar, parece haver um desequilíbrio em relação à distribuição das atividades nos LDs, o que pode contribuir, como a autora supracitada afirmou, para a manutenção de um ensino pautado na tradição gramatical. No entanto, no tocante ao percentual de atividades metalinguísticas, vale destacar que refletir sobre a língua em um nível metalinguístico contribui para o aprendizado da língua, conforme discutimos em nosso quadro teórico. Todavia, resta questionarmos se as atividades propiciavam, de fato, esse tipo de reflexão ou apenas o reconhecimento e a decoreba de nomenclaturas. Pelo percentual de habilidades relativas à memorização (88.9%) apontado por Brakling (2003),

³⁸ Nesse caso, ressaltamos que o uso da expressão “atividades metalinguísticas” remete à associação dessas atividades à nomenclatura e classificações.

nossa aposta é que as coleções iam por esse segundo caminho, já que os responsáveis pela avaliação categorizavam apenas estes tipos de atividades – classificação e identificação – como metalinguísticas.

Quatro (04) categorias aparecem em apenas duas edições do PNLD: “Exploração/ tipos de habilidades desenvolvidas: memorização; análise; generalização; sensibilização/ observação; aplicação” (2002 e 2005); “Foco na descrição do sistema linguístico” (2008 e 2011); “Conhecimentos relativos aos gêneros e tipologias textuais” e “Estabelecimento de relação entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido” (ambos em 2008 e 2020).

Em relação à primeira categoria, Brakling (2003) aponta que, na edição 2002, as habilidades de memorização tiveram um percentual de 88.9%; análise, 83.3%; generalização 50.0%; sensibilização/observação, 52.8%; e aplicação 80.8%. Essa análise traz um dado bastante intrigante: por que as coleções apresentavam um percentual tão elevado de análise e, no tocante à sensibilização/observação, esse percentual era significativamente mais baixo? Como desenvolviam tantas questões de análise se o foco do trabalho não era a reflexão nem o desenvolvimento de habilidades de uso da língua?

Brakling (2003) explica que, provavelmente, o que foi considerado como análise seria, na verdade, a observação de exemplos ou explicitações relacionadas à apresentação de conceitos ou ainda um movimento de apresentação de reflexões feitas por outrem, o que não é pertinente à tendência que, de fato, privilegia a reflexão e o desenvolvimento de habilidades de uso da língua.

A categoria “Foco na descrição do sistema linguístico”, como já exposta, esteve presente em duas edições, prestando-se a avaliar tanto se havia descrição do sistema linguístico, como também se as descrições eram feitas com economia de conceitos. Embora essa categoria remeta a uma função importante da gramática, qual seja a de descrever as línguas como elas são, isto é, descrever as regras seguidas pela sociedade (POSSENTI, 1996), sem “rótulos” de “certo” e “errado”, é relevante observar que, no ensino de língua, há uma identificação dessa perspectiva com a tradição gramatical, uma vez que, ao abordar “critérios sociais de uso”, pode o gramático ao avaliar como agramaticais usos não consagrados pela gramática normativa, prescrever formas “adequadas” (FRANCHI, 2006).

Em trabalho que investigou o tratamento dado ao eixo da AL nos livros aprovados nas edições do PNLD 2011, 2014 e 2017, por meio da análise das resenhas publicadas nos Guias do Livro Didático, Cavalcanti, K., Cavalcanti, T. e Silva (2018), observaram que nas coleções cujo tratamento dos conhecimentos linguísticos era mais voltado às práticas tradicionais, havia, segundo as resenhas analisadas, um peso significativo na descrição do sistema linguístico. Eis um estrato dessa análise:

As atividades enfatizam a descrição dos tópicos linguísticos, objetivando seu reconhecimento, classificação e uso em frases ou pequenos textos;
A abordagem adotada é predominantemente estrutural, na medida em que a coleção se ocupa de detalhar o sistema da língua, descrevendo seus componentes morfológicos [...] e sintáticos [...] em frases isoladas;
(CAVALCANTI, K.; CAVALCANTI, T.; SILVA, 2018, p. 10).

Já as categorias “Abordam conhecimentos linguísticos relativos aos gêneros e tipologias textuais” e “Relação entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido”, embora digam respeito a elementos bastantes característicos da prática de análise linguística, uma vez que remetem aos usos da língua e seus efeitos de sentido, só aparecem em duas edições, sendo a primeira vez em 2008 e a outra em 2020.

Uma possibilidade para que tais categorias não tenham sido abordadas em outras edições resida no fato de que esses aspectos parecem estar, de certo modo, contidos em duas outras categorias bastante recorrentes entre as edições analisadas e já observadas nessa análise, quais sejam: “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (Gramática funcional ou de uso)” (2002/2005/2008/2011/2014/2017) e “Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais” (2002/2005/2008/2011).

Quatro (04) categorias só estiveram presentes em apenas uma (01) edição do PNLD. São elas: “Foco na transmissão de conteúdos gramaticais” (2002); “Tratamento das modalidades escrita e falada da língua” (2008); “Foco na prescrição de regras” e “Abordagem linguística adotada pela coleção”, ambas em 2011.

Representando uma perspectiva mais próxima da tradição gramatical, estão as categorias “Foco na transmissão de conteúdos gramaticais”, em 2002, e “Foco na prescrição de regras”, 2011. Uma hipótese para que tais categorias apareçam apenas uma vez cada e em momentos tão distintos é que isso possa ter relação com um momento de transição entre perspectivas de ensino de língua mais tradicionais e outras mais

interativas. Dessa forma, contemplaria as coleções que mantivessem atividades mais voltadas para a transmissão de conceitos.

Entretanto, no tocante à transmissão, Brakling (2003) observa que o percentual relativo à transmissão supera mais de 80%, o que aponta que, de modo geral, essa era a tendência das coleções aprovadas no PNLD 2002. Corrobora com essa visão o fato de que essas mesmas coleções não tendiam a desenvolver um trabalho voltado para reflexão, como já apontado, uma vez que as atividades nessa linha ocupavam menos de 50% do espaço dos livros.

Além disso, o fato de essa categoria não ser mais observada nas fichas de avaliação não significa dizer que as coleções não continuem apostando numa abordagem mais transmissiva. Quando observamos isso, pensamos que uma possível explicação para a ausência desta categoria nas edições posteriores seja justamente uma forma de não incentivar as coleções a fazerem uso exclusivo da transmissão como opção metodológica. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o PNLD não traz a transmissão como critério, não exclui essa possibilidade de tratamento dos conhecimentos linguísticos.

A esse respeito, Cavalcanti, K., Cavalcanti, T. e Silva (2018), no já citado estudo, observaram que as coleções tendiam a adotar de forma predominante, mas não excludente, um dos seguintes caminhos: perspectiva transmissiva, reflexiva e híbrida (transmissão e reflexão).

Os autores também observaram que, ao longo das edições, houve uma diminuição das coleções mais transmissivas e um aumento do tratamento híbrido e reflexivo. Outro resultado é que algumas coleções presentes em mais de uma edição também mudaram o tratamento metodológico, ora saindo da predominância em transmissão para o tratamento híbrido, ora do híbrido para a reflexão, ao que os autores concluíram que havia uma inovação a partir de perspectivas mais reflexivas.

Além disso, a alternância entre critérios ora mais próximos da tradição ora mais próximos de uma perspectiva sociointeracionista possa ter relação com o fato de buscar promover um equilíbrio entre essas duas tendências, tal como foi observado por Cavalcanti, K., Cavalcanti, T. e Silva (2018).

Conforme esses autores, a análise das resenhas parecia indicar que as coleções que optavam por um tratamento híbrido, isto é, ora transmissivo, ora reflexivo, buscavam “investir na adesão a novas perspectivas, sem, no entanto, excluírem práticas tradicionais de ensino, e, nesse caso, tentam conciliar o tratamento de ambas as abordagens”.

Outrossim, os próprios resultados das avaliações podem desdobrar-se em mudanças nos livros didáticos. Compreendemos, assim, que essas mudanças representam uma forma de o Programa manifestar seu entendimento sobre como deve ser o ensino de língua e, especificamente, o tratamento dos conhecimentos linguísticos, pois, conforme Bunzen (2009, p. 93),

ao não avaliar como positivos projetos didáticos que se voltem exclusivamente para a transmissão e memorização de conteúdos gramaticais, o PNLD expressa sua compreensão de que, assim como os PCN (1997), perspectivas e procedimentos que considerem a língua em uso e realizem atividades de cunho reflexivo e crítico são mais adequadas para o trabalho escolar.

A categoria “Tratamento das modalidades escrita e falada da língua” está presente apenas na edição 2011 e parece estar relacionado aos critérios arrolados em “Variação e Norma Linguística”, além de ser vinculado à oralidade, uma vez que trata sobre semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades e as noções de “certo” e “errado” em relação à escrita/fala.

Nesse sentido, acreditamos que esse critério pode ter migrado para o eixo da oralidade, pois, em trabalho semelhante ao nosso, Mendes (2017) investigou o perfil e o tratamento da oralidade no Guia do livro didático de alfabetização, categorizando esse critério como o mais recorrente nas edições do PNLD.

Por fim, a categoria “Abordagem linguística adotada pela coleção” parece estar mais voltada para a concepção e o tratamento teórico-metodológico de linguagem que permeava as coleções em relação ao trabalho de AL, representando, talvez, uma opção do Guia em oferecer mais elementos para análise docente.

Assim, os critérios contidos nessa categoria buscavam observar se, no tratamento dos conhecimentos linguísticos, as coleções aprovadas faziam uso de uma abordagem mais estrutural, textual ou discursiva, o que também parece estar relacionado às mudanças linguísticas que há um pouco mais de três décadas vêm, paulatinamente, sendo integradas ao ensino de língua.

Enfim, o exame desses critérios no período de 2002 a 2020 parece revelar que, paulatinamente, os manuais didáticos têm buscado investir em caminhos diferenciados para abordar os conhecimentos linguísticos, caminhos esses que ora revelam mudanças, ora revelam permanências no tratamento desses conhecimentos.

Permanências, quando parecem manter um ensino pautado na tradição gramatical, com foco na prescrição e descrição de regras e por meio de uma metodologia ainda transmissiva. Mudanças, quando assumem o propósito de inovar no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, oferecendo oportunidades de reflexão quer seja sobre o texto/discurso, quer seja sobre as propriedades dos gêneros, quer seja sobre aqueles conteúdos considerados tradicionais, mas que, numa perspectiva de AL, ganham novo sentido.

5 ANÁLISE DO TRATAMENTO DA AL NAS RESENHAS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADAS NO PNLD (2002-2020)

Analisaremos, nesta seção, os dados pertinentes ao exame das resenhas das coleções didáticas aprovadas nas edições do PNLD no período de 2002 a 2020, buscando conhecer o perfil desses livros no que diz respeito ao tratamento da AL. Tal análise, que contempla o segundo objetivo específico desta pesquisa, será dividida em duas partes: a) análise de cunho mais geral, visando conhecer o perfil das coleções didáticas relacionando-os aos critérios de avaliação³⁹ contidos nas fichas de avaliação dos Guias do Livro Didático; b) a análise das resenhas das coleções, observando de forma mais direta como cada obra didática propõe o ensino dos conhecimentos linguísticos e como se dá o tratamento desse eixo.

5.1 SITUANDO A ANÁLISE: BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS RESENHAS

As resenhas presentes nos Guias do Livro Didático apresentam, em linhas gerais, a seguinte estrutura: visão geral, descrição da obra, análise e sala de aula⁴⁰.

Na Visão Geral, como o nome aponta, são apresentados os aspectos gerais da coleção, tais como o princípio organizador de cada obra e uma síntese avaliativa do trabalho desenvolvido nos eixos de ensino. Em algumas edições do Guia (2008, 2011, 2014), apresentava-se também, nessa seção, um quadro esquemático descrevendo, entre outros aspectos, os pontos fortes, fracos e destaques da coleção.

A Descrição da Obra contempla a forma de organização dos volumes, descrevendo as unidades, capítulos e/ou projetos que integram as coleções, bem como as

³⁹ Essa análise se baseia no trabalho realizado por Mendes (2017), que investigou os critérios de avaliação do PNLD e os perfis dos livros didáticos de alfabetização no tocante à oralidade.

⁴⁰ A título de informação, cabe salientar que a redação das resenhas nem sempre seguiu essa estrutura no que diz respeito à nomeação das seções que as compõe. Assim, as seções “Visão Geral”, “Análise” e “Em sala de aula” passam a ser padrão a partir da edição de 2011. A partir de 2014, acrescenta-se a “Descrição da obra”. Todavia, observando que a apresentação do conteúdo é semelhante em todas as edições, havendo apenas essa variação nos títulos, optamos por considerar essa estrutura básica, já que é a mais recorrente e descreve o que comumente é apresentado em cada resenha.

seções voltadas para o trabalho em cada eixo de ensino e o que o docente encontrará no manual do professor. Na Análise – seção que utilizamos para geração dos dados dessa etapa de pesquisa –, há uma apresentação específica de como a coleção aborda e trata os conteúdos a serem ensinados, mostrando, para isso, uma análise sintética das propostas de trabalho nos eixos de ensino: leitura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Nessa seção, as resenhas apontam ainda as contribuições das coleções quanto ao tratamento dos conteúdos, como também os limites de cada abordagem.

Na última seção, denominada Em Sala de Aula, os avaliadores esboçam as últimas considerações sobre a obra analisada, destacando alguns pontos que o docente deve estar atento para que o trabalho com o livro seja o mais produtivo possível.

5.2 RESENHAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO RELATIVOS À AL: CONSTRUINDO O PERFIL DAS COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD (2002- 2020)

Explícita essa descrição, ressaltaremos agora os aspectos que procuramos analisar a partir das resenhas. Para o fim dessa análise, elaboramos uma tabela – Tabela 1 – contendo as categorias de critérios já sistematizadas e analisadas por nós, aos quais cruzamos com os dados coletados nas resenhas. Partindo disso, faremos uma análise desses dados, utilizando, como já dissemos, trechos de textos pertinentes à seção “Análise da Obra”, a qual evidencia o tratamento didático de cada eixo de ensino. Como o nosso objetivo diz respeito ao perfil e tratamento da AL a partir das resenhas das coleções, é sobre esse ponto que buscaremos observar e refletir.

Esclarecemos que essa primeira parte da análise busca apresentar apenas uma aproximação ao perfil dos livros por meio do exame atento das resenhas a partir dos critérios avaliativos, o que, como dissemos, não esgota as qualidades e/ou aspectos negativos de cada coleção, já que, nessa etapa de pesquisa, ainda não faremos o exame de coleções. Além disso, salienta-se que a ausência de determinado aspecto nas resenhas não é garantia de que ele não seja contemplado nas obras, já que as resenhas são limitadas do ponto de vista da extensão e, por isso, não contemplam de modo exaustivo o resultado da análise.

Por fim, ressaltamos que, como os critérios não são totalmente transparentes, é natural que haja um caráter subjetivo quando da avaliação dos pareceristas e construção das resenhas, principalmente quando observamos esses critérios de uma edição para a outra. Somado a isso, é preciso ainda atentar-se para o fato de que como os avaliadores não são sempre os mesmos, pode ser que as mudanças percebidas na análise do perfil sejam também um reflexo de diferentes olhares para o mesmo objeto.

Nesse sentido, embora tal constatação não invalide ou diminua o valor dos dados, uma vez que essa análise visa fornecer uma aproximação ao perfil das coleções, faz-se necessário atentar-se para o aspecto inerente à subjetividade dos avaliadores, que sempre estará presente nesses processos.

Esclarecidos esses aspectos, apresentaremos, na sequência, os dados dessa análise.

Tabela 1: Perfil das coleções quanto o tratamento da AL nas resenhas do Guia do Livro Didático do PNLD (2002 a 2020) ⁴¹.

CATEGORIAS	PNLD 2002	PNLD 2005	PNLD 2008	PNLD 2011	PNLD 2014	PNLD 2017	PNLD 2020	TOTAL
	22 COL/%	28 COL/%	24 COL/%	16 COL/%	12 COL/%	6 COL/%	6 COL/%	114
Abordagem linguística adotada pela coleção	0 0%	0 0%	0 0%	11 68,8%	5 41,7%	2 33,3%	1 16,7%	19
Exploração/ tipos de habilidades: análise memorização, generalização, etc.	3 13,6%	16 57,1%	3 12,5%	2 12,5%	0 0%	0 0%	0 0%	24
Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)	10 45,5%	17 57,2%	7 29,2%	7 43,8%	3 25%	5 83,3%	1 16,7%	49

⁴¹ Para a construção dessa tabela, utilizamos as menções que eram feitas a aspectos pertinentes aos critérios de avaliação contidos nas fichas de avaliação no que diz respeito ao eixo da AL ao longo das sete edições do PNLD aqui analisadas (2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017, 2020).

Proposição de atividades epilinguísticas	2 9,1%	7 25%	0 0%	0 0%	1 8,3%	0 0%	0 0%	10
Foco na transmissão de conteúdos gramaticais	14 63,6%	13 46,4%	17 70,8%	6 37,5%	9 75%	1 16,7%	5 83,3%	65
Foco na prescrição de regras.	17 77,3%	15 53,6%	14 58,3%	9 56,3%	6 50%	2 33,3%	4 66,7%	67
Foco na descrição do sistema linguístico	18 81,8%	19 67,9%	16 66,7%	13 81,3%	9 75%	5 83,3%	3 50%	83
Foco na reflexão sobre usos da língua	11 50%	18 64,3%	15 62,5%	11 68,8%	11 91,7%	6 100,0%	5 83,3%	77
Conhecimentos morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos	19 86,4%	17 60,7%	16 66,7%	11 68,8%	8 66,7%	4 66,7%	3 50%	78
Conhecimentos lexicais e semânticos	4 18,2%	5 17,9%	6 25%	9 56,3%	3 25%	4 66,7%	1 16,7%	32
Conhecimentos pragmáticos / discursivos e textuais	6 27,3%	12 42,9%	7 29,2%	11 68,8%	10 83,3%	6 100,0%	3 50%	55
Conhecimentos relativos aos gêneros e tipologias textuais	1 4,5%	4 14,3%	6 25%	6 37,5%	3 25%	2 33,3%	2 33,3%	24
Conhecimentos relativos às convenções da escrita	13 59,1%	12 42,9%	13 54,2%	9 56,3%	6 50%	3 50%	2 33,3%	58
Estabelecimento de relação entre conhecimentos linguísticos	3 13,6%	6 21,4%	8 33,3%	8 50%	4 33,3%	4 66,7%	2 33,3%	35

e efeitos de sentido								
Abordagem da variação e da norma linguística	4 18,2%	7 25%	13 54,2%	8 50,0%	1 8,3%	4 66,7%	3 50,0%	40
Tratamento das modalidades escrita e falada da língua	1 4,5%	1 3,6%	3 12,5%	2 12,5%	0 0%	0 0%	0 0%	7

Como podemos observar, ao longo das sete edições analisadas, foram aprovadas 114 coleções, sendo 22 no PNLD 2002, 28 em 2005, 24 em 2008, 16 em 2011, 12 em 2014 e apenas 6 nos dois últimos PNLD (2017 e 2020). Dessas coleções, observamos que, em relação à primeira categoria – Abordagem linguística adotada pela coleção –, apenas 19 obras didáticas enfatizaram esse critério em suas resenhas, sendo 11 no Guia 2011, o que representa 68,8% do total de obras dessa edição; 5 (cinco) em 2014, representando 41,7% das coleções; 2 (duas) de 2017 – 33,3% e 1 (uma) em 2020 - 16,7%. Nos Guias 2002, 2005 e 2008, não houve menção explícita à abordagem linguística adotada pela coleção para o tratamento dos conhecimentos linguísticos.

Ressalta-se que, embora seja importante compreender que abordagens linguísticas as coleções adotam e como isso pode direcionar o tratamento dos conteúdos, essa categoria só figurou explicitamente como critério avaliativo no PNLD 2011, o que justifica um número de maior destaque somente nas resenhas dessa edição, sendo praticamente ausente nos demais Guias. Isso, conforme Mendes (2017), pode ter relação com o fato de que as resenhas parecem ser elaboradas tendo como base os critérios avaliativos elencados nas fichas de cada edição.

Eis alguns exemplos retirados das resenhas nas quais aparecem a descrição de uma opção ora pela abordagem textual e discursiva, ora estrutural:

A abordagem adotada é predominantemente estrutural, na medida em que a coleção se ocupa de detalhar o sistema da língua [...]. (Col. Aventura da Linguagem. In. BRASIL, 2010, p. 62)

O tratamento dado ao eixo dos conhecimentos linguísticos apoia-se, predominantemente, em uma perspectiva textual e discursiva, apesar de algumas atividades se voltarem fortemente para a assimilação da metalinguagem. (Para Viver Juntos. In. BRASIL, 2013, p. 78)

Observa-se, no entanto, uma abordagem ainda estrutural, especialmente no Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, que envolve o detalhamento do sistema da língua. [...] Mas esse tratamento não descarta uma abordagem dos objetos da língua numa perspectiva textual, quando se analisa o sentido das palavras no texto e o uso de alguns sinais de pontuação, por exemplo. (Coleção Singular e Plural. In. BRASIL, 2016, p. 52)

A categoria “Exploração/ tipos de habilidades desenvolvidas: memorização; análise; generalização; sensibilização/ observação; aplicação” é contemplada como critério apenas nos Guias de 2002 e 2005, mas ganha destaque somente em 2005, aparecendo em 57,1% das resenhas analisadas. Em 2002 e 2008, tal critério foi mencionado em 3 (resenhas) de cada edição, representando, respectivamente, 13,6 e 12,5% do total de coleções desses Guias. Em 2011, aparece em 1 (uma) resenha (6,3%), não sendo indicado nas demais edições, o que, como já foi observado, reforça o caráter de resposta somente aos critérios previstos nas fichas de avaliação de cada Guia, não significando, porém, a inexistência desse e de outros elementos nas coleções.

Eis alguns exemplos:

As atividades, de formulação variada, contribuem para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso da língua: memorização, análise, generalização, sensibilização, observação e aplicação. (Linguagem: criação e interação. In. BRASIL, 2001, p. 72)

Habilidades como observação, análise, generalização, memorização e aplicação estão presentes em todos os volumes. (Col. Olhe a língua. in. BRASIL, 2004, p.126)

Já “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)”, que está presente desde o Guia 2002 e só não foi contemplado em 2020, contempla, pois, um índice de menções um pouco mais significativo, num total de 49 das 114 resenhas presentes nos Guias. No entanto, há grande oscilação no número de ocorrências em todas as edições.

Vejamos: em 2002, esse elemento consta em 45,5% das resenhas (10/22), aumentando para 50% em 2005, isto é, em 14 das 28 resenhas. Em 2008, o número de menções cai para menos da metade, sendo contemplado em apenas 25% resenhas. Na edição de 2011, houve um pequeno aumento, aparecendo em 31,3% das coleções resenhadas, voltando a cair em 2014, quando é mencionado em apenas 25% das resenhas. Já em 2017 está presente em 50% das resenhas dessa edição, não sendo mencionado em 2020, única edição em que também não consta como critério especificado na ficha de avaliação. Eis alguns exemplos:

Quanto aos conhecimentos linguísticos, o trabalho se volta para o desenvolvimento consciente, por parte do aluno, das habilidades de uso da língua. (Col. Tecendo Textos. In: BRASIL, 2001, p. 87)

A coleção apresenta um adequado enfoque teórico-metodológico nessa abordagem, contribuindo para o desenvolvimento tanto de habilidades de uso da língua quanto de capacidades de reflexão linguística [...]. (Col. ALET – Aprendendo a ler e escrever textos. In: BRASIL, 2004, p. 14)

A obra opta pela reflexão sobre a língua em uso, voltando-se para observação e análise do sistema linguístico e de seu funcionamento. (Col. Português – uma proposta para o letramento. In: BRASIL, 2007, p. 71)

A coleção trabalha os objetos linguísticos de modo sistemático, com explicações claras, apoiadas em seu funcionamento no texto. [...]. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos é funcional e reflexivo [...]. (Col. Para viver juntos. In: BRASIL, 2010, p. 92)

Em todos os exemplos, podemos observar uma ênfase em caracterizar se as obras buscam desenvolver, em suas atividades, habilidades de uso da língua ou se a abordagem dos conhecimentos linguísticos é funcional, centrada no uso. Por meio deste item, avalia-se se as obras têm seu trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso efetivo da língua a partir da observação de usos linguísticos concretos, conforme advogam os atuais estudos linguísticos e didáticos relacionados ao ensino de língua.

Comparando com a categoria anterior, a “Proposição de atividades epi e metalinguísticas” não foi popular nem nas três edições (2002, 2005 e 2008) em que é tomada como critério avaliativo, uma vez que foi mencionada em apenas 10 das 114 coleções resenhadas. Em 2002, foi mencionada em apenas 2 (duas) resenhas, representando 9,1% do total de coleções dessa edição. Em 2005, foi observada em 25% das resenhas e, em 2008, não encontramos nenhuma menção, apesar de constituir um dos critérios de avaliação. Só volta a ser mencionada em 2014, uma única vez. Esse dado vai de encontro ao caráter de resposta ao que está especificado nas fichas de avaliação, já que, como vimos, não foi relevante nas edições em que constava na ficha avaliativa, parecendo haver ora uma identificação entre resenhas e critérios, ora ausência dessa relação. Eis alguns exemplos:

Nesta, são abordados aspectos semânticos, discursivos e textuais – e, às vezes, também sintáticos e morfológicos – concernentes aos gêneros e tipos de textos, **com exploração tanto epilinguística quanto metalinguística**. (Col. Para ler o mundo. In: BRASIL, 2001, p. 61 **grifo nosso**)

[...] a da gramática normativa, na segunda unidade, privilegiando um tratamento metalinguístico de conteúdos, conceitos e regras. [...] Isso permite

ao professor fazer opções em função dos objetivos de seu projeto pedagógico e, **ao mesmo tempo, adotar uma perspectiva que tanto favoreça a reflexão epilinguística** como deixe espaço para o estudo da norma urbana de prestígio com base nos cânones da gramática tradicional [...]. (Col. Singular e plural. In: BRASIL, 2013, p. 108-109 **grifos nossos**).

Parecendo reforçar esse caráter de falta de identificação entre resenhas e respostas ao que está posto nas fichas de avaliação, está a categoria “Foco na transmissão de conteúdos gramaticais”, que constituiu critério avaliativo apenas no Guia 2002, mais figura em mais da metade das resenhas de todas as edições, sendo, de forma geral, um dos elementos mais observados: 65/114.

Em 2002, única edição em que constituiu critério descrito na ficha de avaliação, esse aspecto foi observado em 63,6% das resenhas (14 de um total de 22), o que parece indicar um número mais alto de coleções que apostavam em uma perspectiva mais transmissiva que reflexiva. Em 2005, 46,4% (13/28) das resenhas indicavam a transmissão como tratamento didático dos conteúdos, um quantitativo alto, principalmente considerando que não constituiu um critério avaliativo nessa edição, o que nos levou a pensar no porquê de tal elemento aparecer com tanta frequência na descrição das obras e sempre num alto percentual.

Como as fichas de avaliação geralmente se baseiam num modelo de resposta “sim” ou “não”, pensamos que talvez isso pudesse explicar o grande número de menções em 2002, já que levaria em conta somente se tal elemento está presente, sem valorar se isso seria desejável ou não nas coleções, o que já havia sido observado por Brakling (2003) no exame das coleções aprovadas nesse Guia do Livro Didático.

Entretanto, o grande número de menções a esse elemento não ocorre somente em 2002, única edição em que constituiu critério avaliativo, mas também em edições posteriores, como o já citado Guia 2005, apresentando, na maioria das edições, um percentual acima de 40%. Vejamos: em 2008, o número de resenhas em que o foco na transmissão é indicado aumenta para 70,8% (17/24 resenhas), o que identifica as coleções como majoritariamente transmissivas⁴². Em 2011 esse número cai praticamente pela metade, sendo mencionado em 37,5%, sendo, mesmo assim, um valor próximo de 40%.

⁴² Nessa parte da análise, ainda não nos deteremos ao tratamento didático dado à AL, questão que será elucidada na próxima seção.

No Guia 2014, há, novamente, um aumento e a transmissão passa a ser observada em 75% das resenhas. Exceção à parte é a edição 2017, única em que esse número é inferior à metade das coleções aprovadas, sendo observada somente em 1 (uma) das 6 (seis) resenhas – 16,7%, voltando a aumentar em 2020, quando, em tempos de BNCC, é mencionada em 83,3% (5/6) das resenhas.

Diferente do que observamos inicialmente sobre a frequência de menções ser relativa à presença dos critérios nas fichas de avaliação, os dados agora expostos apontam para outra compreensão: a de que, nesse caso, indicar se uma obra é ou não transmissiva não constituiria uma resposta a um critério avaliativo, condicionado, principalmente, ao que seria “desejável” nas obras didáticas, mas, sim, a um elemento de caracterização da obra, auxiliando a análise das coleções, como se apresentam e são tratados os conteúdos de ensino e o que os docentes devem esperar/encontrar nas coleções, se optarem por elas.

Nesse sentido, parece tornar-se desnecessária a indicação desse elemento como critério, já que, de uma forma ou de outra, ele seria tratado nas resenhas. Outrossim, um critério dessa natureza parece ser o oposto do que se espera nas coleções, podendo induzir esse tipo de tratamento nas obras didáticas.

Se assim for, acreditamos que, mesmo esse elemento não constituindo critério avaliativo, isso explicaria o alto número de menções nas demais edições, uma vez que as resenhas buscam avaliar os aspectos positivos e negativos, descrevendo as opções teóricas e metodológicas de cada obra. Nesse caso, indicar se a coleção aposta em um tratamento mais transmissivo ou reflexivo ou ainda híbrido seria um fator pertinente tanto para mostrar a aproximação ou a distância das obras dos estudos linguísticos e didáticos mais recentes quanto para fornecer mais informações para a escolha a ser feita pelos professores, em consonância com aquilo que melhor corresponderia às suas expectativas de ensino. Vejamos alguns exemplos:

[...] o aspecto privilegiado nesta coleção é a **transmissão dos conceitos gramaticais** que **normatizam o uso da língua padrão** [...]. (Col. Lendo e interferindo. In: BRASIL, 2001, p. 109)

Nesse sentido, a coleção privilegia a **transmissão** de conteúdos linguísticos e a retomada desses conceitos em exercícios de fixação. (Col. Palavras. In: BRASIL, 2004, p. 143)

Nesta seção são trabalhados, de **forma** mais **transmissiva**, alguns **tópicos da gramática normativa**. (Col. Projeto Teláris. In: BRASIL, 2013, p. 119)

Entretanto, uma vez estabelecido o conceito em foco, a abordagem segue, em geral, uma **perspectiva predominantemente transmissiva**, pautada no **ensino de metalinguagem**. (Col. Vontade de saber português. In: BRASIL, 2013, p. 119)

Apesar de os conhecimentos linguísticos serem trabalhados por meio de textos, poucos deles vêm explorados quanto à construção dos sentidos, sendo considerados apenas para a realização de uma **análise mais tradicional e transmissiva**. (Col. Português – Linguagens. In: BRASIL, 2016, p. 47)

Com resultados semelhantes ao exposto, estão as categorias “Foco na prescrição de regras” e “Foco na descrição do sistema linguístico”, que, apesar de não serem critérios recorrentes – figurando o primeiro apenas no Guia 2008 e o segundo nos Guias 2008 e 2011 –, apresentam uma alta frequência de menções em todas as edições, parecendo, junto à ideia de um tratamento mais transmissivo, a manutenção de um ensino de viés muito voltado à prescrição de regras e à descrição da língua.

Eis os números: em 2002, 77,3% das resenhas mencionavam o tratamento mais prescritivo dos conhecimentos linguísticos, apresentando-se, além disso, 81,8% com foco na descrição linguística. No Guia 2005, ambos elementos – prescrição e descrição – tiveram uma pequena queda, o primeiro apresentando 53,6% e o segundo 67,9% de indicações nas resenhas. Os percentuais relativos ao tratamento prescritivo se mantêm praticamente iguais nas edições de 2008 e 2011, apresentando 58,3% e 56,3%, respectivamente. Em relação ao “Foco na descrição do sistema linguístico”, este manteve, em 2008, a média de menções de 2005, com um percentual de 66,7%. Já em 2011, apresentou um aumento considerável, aparecendo em 83,1% das resenhas dessa edição.

Nos Guias 2014 e 2017, o número de menções sobre “Foco na prescrição de regras” foi de 50% no primeiro e 33,3% no segundo, revelando um percentual mais baixo em relação às edições anteriores, não ocorrendo o mesmo quando se faz referência ao tratamento descritivo do sistema linguístico, que, nestas mesmas edições, apresentou, respectivamente, 75% e 83,3% de menções nas resenhas.

Já em 2020, o critério sobre prescrição volta a aumentar, sendo observado em 66,7% das resenhas. Quanto à descrição do sistema da língua, esse elemento contou com 50% de indicações nas resenhas desse Guia.

Vejamos alguns exemplos envolvendo as duas últimas categorias discutidas:

A coleção investe na **descrição e na prescrição** e tenta articular o **ensino transmissivo** da gramática com algumas oportunidades de reflexão sobre os usos da linguagem. (Col. Dialogando com os textos. In: BRASIL, 2007, p. 75)

O trabalho com os conhecimentos linguísticos é, quase sempre, descontextualizado e **excessivamente apegado à tradição**, com **descrições exaustivas de tópicos gramaticais** (classificação de alguns fenômenos linguísticos à luz da gramática tradicional) e **prescrições relativas à norma-padrão**. (Col. Português – leitura, produção, gramática. In: BRASIL, 2007, p. 67. **Grifo nosso**)

A abordagem adotada é predominantemente estrutural, na medida em que a coleção se ocupa de **detalhar o sistema da língua, descrevendo seus componentes** [...] (Col. A aventura da linguagem. In: BRASIL, 2010, p. 62)

Prioriza-se a **descrição dos componentes morfossintáticos** da língua, numa abordagem estruturalista. [...] (Col. Projeto Teláris. In: BRASIL, 2013, p. 119)

[...] os textos são usados como artifícios para a abordagem do item gramatical por **viés tradicional e normativista**, valendo-se, portanto, de frases soltas [...] (Col. Tecendo linguagens. In: BRASIL, 2019, p. 167)

Como os extratos mostram, o tratamento transmissivo está presente em todas as edições, independente desse elemento constituir um critério avaliativo. Além deste, ficam evidentes o investimento na prescrição de regras e, muitas vezes, uma ênfase exagerada na descrição linguística. Tais características parecem evidenciar a manutenção de um ensino inscrito na tradição gramatical, talvez com pouco espaço para reflexão e problematização de usos linguísticos que não estejam no rol da gramática tradicional.

Entretanto, nada disso pode ser confirmado observando-se apenas a frequência dos critérios avaliativos nas resenhas, uma vez que, com essa análise, somente construiremos um panorama geral e aproximado do perfil das obras que têm sido aprovadas nas sete últimas edições do PNLD.

Por outro lado, observar e traçar o perfil das obras tem sua validade e importância justamente por mostrar que caminhos as coleções didáticas têm seguido ao longo dessas edições, bem como que influências o PNLD exerce sobre esses caminhos, sobretudo, como cada Guia e seus critérios avaliativos moldam a “cara das coleções”, evidenciando, ora livros mais dialógicos, com foco mais contundente no desenvolvimento de habilidades de uso da língua, ora livros com uma ênfase num ensino mais transmissivo⁴³.

Dito isso, o exame dos critérios e das resenhas revelou que, no tocante ao “Foco na reflexão sobre usos da língua”, 50% das resenhas do Guia 2002 descreviam as obras como apostando em propostas mais reflexivas. Em 2005, essa categoria tem um pequeno aumento e passa a apresentar-se em 64,3% das resenhas.

⁴³ Na seção seguinte, traçaremos, com base nessa análise, o perfil de cada edição analisada.

Importante esclarecer que, como critério da ficha de avaliação, a reflexão só esteve presente nos Guias 2002, 2011 e 2014. Nesse sentido, o alto índice de menções em 2005, em comparação com a edição anterior, nos leva a pensar na possibilidade de que as coleções didáticas aprovadas começavam a mudar suas propostas didáticas, apostando em caminhos mais reflexivos, quer seja devido às discussões acadêmicas sobre as mudanças linguísticas e o ensino de língua, quer seja em função da pressão que o PNLD exercia sobre o mercado do livro, sendo essa, talvez, a opção mais certa.

Em 2008, o número de resenhas que indicavam a reflexão nas propostas didáticas das coleções apresenta uma leve queda, indo para 62,5%, voltando a aumentar nos Guias 2011 e 2014, edições em que constituiu critério avaliativo, apresentando-se, respectivamente, em 68,8% e 91,7% das resenhas. No Guia 2017, 100% das resenhas indicam a reflexão de usos linguísticos como característica das coleções e, em 2020, esse número cai para 83,3%, ficando apenas uma resenha sem essa indicação. Apresentamos a seguir alguns extratos das resenhas das coleções:

[...] busca-se **a reflexão sobre a língua em situação de uso**. Parte-se do exemplo para o conceito, e só depois entra-se no domínio da nomenclatura oficial. (Col. Linguagem nova. In: BRASIL, 2001, p. 68. **Grifo nosso**)

Conduzir à reflexão constitui-se em marca saliente da coleção, que se preocupa em inserir o aluno na prática de reflexão linguística a partir do uso situado da língua. (Col. LP – linguagem e interação. In: BRASIL, 2010, p. 74).

Predomina a perspectiva textual-discursiva, o que **estimula a reflexão sobre o uso e a função dos recursos linguísticos** em jogo nos textos lidos, as escolhas de linguagem feitas pelos autores e os efeitos que isso pode suscitar no leitor. (Col. Projeto Teláris. In: BRASIL, 2016, p. 41)

Como pode ser observado, os três exemplos evidenciam o tratamento reflexivo como predominante nessas coleções, segundo as resenhas analisadas. Entretanto, não raro, algumas das resenhas (especificamente, 16), mesmo identificando a presença do tratamento reflexivo nas coleções, o fazem com ressalvas, isto é, pontuando uma quantidade inferior de oportunidades de reflexão, quando se compara ao número de atividades com um tratamento mais transmissivo, apontando que há pouco espaço para a reflexão:

As oportunidades de reflexão sobre o uso da língua são raras, acontecendo em algumas atividades da seção Linguagem e interação. (Col. Português – Leitura, produção, gramática. In: BRASIL, 2007, p. 67)⁴⁴

Na subseção Conceituando, a proposta volta-se para a transmissão de definições e conceitos, com pouco espaço para a reflexão por parte dos alunos. (Col. Diálogo – Ed. Renovada. In: BRASIL, 2010, p. 68)

Dito isso, um dado interessante surge quando observamos o resultado agora exposto com o quantitativo de resenhas que indicavam a transmissão, a prescrição e/ou a descrição no tratamento didático das obras, revelando valores aproximados em ambas as categorias, mesmo os critérios sendo tão diferentes. No Guia 2005, por exemplo, as menções ao tratamento identificado com a descrição e a reflexão apresentaram, praticamente, os mesmos valores: descrição – 67,9%; reflexão com 64,3%.

Esse resultado também é semelhante em 2008, quando transmissão, descrição e reflexão apresentam percentuais acima de 60%: 70,8%, 66,7% e 62,5%. Em 2017, descrição do sistema linguístico e reflexão sobre os usos se encontram novamente, sendo a descrição mencionada em 5 (cinco) das 6 (seis) resenhas desse Guia, representando 83,3%, e o tratamento reflexivo indicado em todas as resenhas dessa edição. De forma semelhante, em 2020, transmissão e reflexão apresentaram-se em 83,3% das resenhas, isto é, 5 (cinco) das 6 (seis) das resenhas indicavam que as coleções apresentavam ênfase na transmissão e, ao mesmo tempo, mencionavam a reflexão como tratamento didático.

Esses dados nos levam a observar que uma mesma coleção pode apresentar tratamentos distintos em seus conteúdos, sendo observadas tanto características mais ligadas à transmissão como também relacionadas à reflexão, apontando um possível caminho de equilíbrio, ao tentar conciliar perspectivas distintas. Assim, as resenhas que estamos apresentando nessa análise, ao mesmo tempo que evidenciam, em algumas obras, um tratamento prescritivo, descritivo e transmissivo, às vezes apontam, nessas mesmas coleções, investimentos no desenvolvimento de habilidades de uso da língua e na reflexão linguística. Nesse sentido, uma coisa não exclui a outra. Vejamos:

Dois perspectivas são adotadas no trabalho com os conteúdos: 1. **transmissiva** — na seção **A Língua em Foco**, há longas explanações acerca

⁴⁴ Embora esse extrato frise justamente o pouco espaço para reflexão, optamos por categorizar o critério de reflexão sobre a língua nessa coleção, uma vez que nossa intenção não é, nesse momento, valorar qualidade e/ou quantidade, mas apenas observar a frequência dos critérios nas resenhas, isto é, se foram observados ou não. Nesse caso, podemos dizer que sim, a coleção, segundo a resenha analisada, traz oportunidades de reflexão, mesmo que sejam raras.

do conteúdo estudado, seguidas de exercícios de fixação; 2. **reflexiva e discursiva** — **na seção Semântica e Discurso**, há análise dos conteúdos em estudo, com ampliação e observação do uso, em função de aspectos relevantes dos gêneros. (Col. Português – Linguagens. In: BRASIL, 2010 p. 116. **Grifos nossos**)

A seção Gramática em uso propõe **questões sobre o funcionamento textual**, destacando estratégias morfossintáticas e semânticas usadas na construção dos gêneros explorados nas atividades de leitura; já a seção Sistematizando, apresenta **definições e classificações** de categorias gramaticais e atividades que buscam a fixação dessas categorias em frases soltas, numa **perspectiva tipicamente estrutural**. (Col. Para ler o mundo. In: BRASIL, 2010, p. 86. **Grifos nossos.**)

Nesse caso, o que as resenhas parecem evidenciar, pelo menos na maioria dos casos, é que ora uma coleção opta pelo tratamento mais transmissivo, quando vai abordar conhecimentos ligados à ortografia e às classes de palavras, por exemplo, ora opta pela reflexão, quando os conhecimentos trabalhados são mais relativos aos textos e aos gêneros. Essa tendência já havia sido observada por Silva (2008) quando analisou o tratamento didático dos três conteúdos de gramática/AL mais frequentes em coleções didáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse pesquisador observou que, quando os conteúdos se referiam às classes gramaticais e à ortografia, o tratamento utilizava-se mais de estratégias de identificação e classificação, numa perspectiva mais transmissiva e prescritiva. Já quando os conhecimentos abordados se voltavam para as propriedades dos gêneros textuais, o tratamento reflexivo era o mais adotado. Esses achados, segundo o autor supracitado, pareciam indicar justamente tratamentos distintos em função do tipo de conhecimento a ser trabalhado, identificando opções mais transmissivas para os conteúdos da tradição gramatical e um tratamento mais reflexivo para conhecimentos considerados novos da AL.

Concordamos com essas conclusões e, assim como Silva, identificamos, em nossa dissertação (CAVALCANTI, 2013), resultados semelhantes quando analisamos o tratamento da AL das propriedades dos gêneros textuais em LD dos anos finais do ensino fundamental, ao que observamos que, quando as atividades se referiam à estrutura composicional dos gêneros, o tratamento seguia uma postura de identificação de características, tal como o ensino tradicional de gramática, com muitas descrições e informações. Quando o aspecto a ser observado nos gêneros se referia a seus aspectos sociodiscursivos, o tratamento se mostrava mais reflexivo.

As próximas categorias discutidas são mais relativas aos conteúdos propriamente ditos. Das 114 coleções, a categoria “Conhecimentos morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos” apareceu em 78 resenhas, mesmo figurando como critério nas fichas de avaliação somente nos Guias de 2002, 2005, 2011 e 2020, demonstrando, assim como no caso da transmissão, um número significativo de menções em todas as edições. No Guia 2002, esse elemento foi evidenciado em 88,4% das resenhas, apresentando percentuais inferiores a esse nos demais Guias: 60,7% em 2005; 66,7% em 2008, 2014 e 2017; 68,8% em 2011; e, em 2020, 50%.

Esses dados, assim como outros já expostos, contrariam a nossa ideia inicial de que as resenhas são elaboradas apenas como respostas aos critérios especificados nas fichas de avaliação. O que temos observado, até o momento, é que ora há uma correspondência clara entre critérios e resenhas, ora o que é identificado nelas não corresponde exatamente ao que é exposto nas fichas.

Por outro lado, isso pode ter relação com o fato de que, talvez, os livros didáticos sejam mais formatados tendo como base a ficha de avaliação imediatamente anterior ao PNLD do qual participam, uma vez que as editoras teriam pouco tempo para “adequar” as obras didáticas à ficha mais recente, embora as coleções sejam avaliadas a partir da ficha de avaliação divulgada no Guia do Livro Didático vigente.

Nesse caso, teria sentido pensar nessa diferença entre aquilo que consta como critérios avaliativos e aquilo que é descrito nas resenhas, além do fato de que as resenhas, como já afirmamos, têm um espaço limitado, sendo difícil abranger todos os aspectos inerentes à avaliação. Tendo isso em vista, embora os critérios forneçam uma base para análise das coleções, acreditamos que os avaliadores tenham autonomia para escolher que pontos evidenciar nas resenhas, isto é, as características que definem melhor cada coleção, acentuando seja seus aspectos positivos, seja os negativos, o que não significa dizer que essas obras não sejam avaliadas a partir dos critérios constantes nas fichas. Eis alguns exemplos:

A morfossintaxe é o nível gramatical mais estudado, enfocando a classificação das palavras e a atribuição de funções sintáticas. (Col. ALP Novo – Análise, linguagem e pensamento. In: BRASIL, 2004, p. 23)

[...] na apresentação de certos tópicos da gramática referentes às funções sintáticas de termos e segmentos da oração a coleção perde a oportunidade de colocar em questão determinadas definições e classificações tradicionais. (Col. A aventura da linguagem. In: BRASIL, 2013, p. 62)

Diferentemente da anterior, a categoria “Conhecimentos lexicais e semânticos” apresentou, de modo geral, poucas menções nos Guias analisados, sendo identificada em apenas 32 das 114 resenhas, embora tenha constituído critério em seis das sete edições do PNLD, tendo a seguinte distribuição: 18,2% em 2002; 17,9% em 2005 e 25% em 2008. Em 2011, tem um aumento considerável, apresentando-se em 56,3% das resenhas, porém em 2014 é mencionado em apenas 25% das resenhas, aumentando, novamente, no Guia 2017, com 66,7% de menções, caindo, por fim, na última edição, ocupando apenas 16,7% das resenhas em 2020.

Como pode-se notar, as indicações não apresentam uma constância, mesmo tal categoria estando presente em seis edições do PNLD. Isso parece indicar, mais uma vez, a ideia de que nem sempre há uma correspondência entre critérios e o que é especificado nas resenhas. Por outro lado, essa falta de menção pode levar a pensar que se não foi abordado na resenha é porque a coleção ou não aborda aquele critério ou o aborda de modo insuficiente. Entretanto, essa ideia não parece coerente quando pensamos em aspectos que tenham muita relevância para a avaliação, já que, nesse caso, o esperado seria a resenha explicitar a ausência ou insuficiência no tratamento desse critério.

Isso poderia explicar por que alguns critérios ou elementos constantes nas resenhas são mais populares que outros. Além disso, o fato de um critério ser recorrente também pode demonstrar a importância daquele aspecto e de exercer uma certa pressão para que as coleções observem e incluam de forma satisfatória determinados elementos. Notadamente, percebemos isso com relação aos elementos que permitem identificar propostas mais reflexivas, que, nesse caso, mesmo muitas vezes constituindo critério avaliativo, não há uma presença constante nas resenhas, evidenciando que aquele aspecto talvez não tenha sido observado em quantidade significativa na coleção e, por isso, não foi detalhado na resenha.

Vejamos agora alguns exemplos envolvendo as duas últimas categorias expostas:

Finalmente, merece destaque o empenho da coleção quanto à exploração de aspectos do léxico da língua, como a vinculação dos sentidos das palavras a seus contextos de uso; o caráter polissêmico das palavras; a formação de palavras; o uso de hiperônimos e hipônimos; de parônimos e de palavras já em desuso. (Col. A aventura da linguagem. In: BRASIL, 2013, p. 62)

Em relação à categoria de “Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais”, encontramos um total de 55 menções, sendo que esse elemento figurou como critério avaliativo em cinco edições, estando ausente somente em 2014 e 2017, quando, de

maneira curiosa, recebe o maior número de menções nas resenhas: 83,3% e 100%, respectivamente. Isso, como já mostramos em outras categorias, opõe-se à ideia de que as resenhas responderiam apenas aos aspectos elencados nas fichas de avaliação.

Nossa suposição, como também já discutimos, é que, apesar de os critérios avaliativos guiarem a análise das obras didáticas, o que é exposto nas resenhas são os pontos considerados mais importantes pelos avaliadores, destacando-se, nesse caso, os acertos e pontuando-se o que ficou a desejar, o que explicaria por que nem sempre há uma correspondência entre critérios e resenhas ou ainda por que determinados aspectos não contemplados nas fichas aparecem de maneira tão forte em algumas resenhas. Em todo caso, como já advertimos, é importante levar em consideração a subjetividade do avaliador, considerando as suas expectativas e o campo teórico ao qual se filia.

Nas demais edições, essa categoria apresentou grande oscilação e, na maioria das vezes, resultados abaixo de 50%: em 2002, observamos 27,3% de menções nas resenhas dessa edição, aumentando para 42,9% em 2005, caindo em 2008 para 29,2% e aumentando novamente no Guia 2011 (68,8%), quando apresenta o maior percentual das edições em que constituiu critério especificado nas fichas de avaliação. Na última edição, a de 2020, esse aspecto foi mencionado em 50% das resenhas. Eis alguns exemplos:

Na coleção, há seções específicas que possibilitam ao aluno a percepção de aspectos relacionados à estrutura gramatical, à adequação dos textos às situações de comunicação, aos diferentes interlocutores e à organização formal desses textos. (Col. Português Linguagens. In: BRASIL, 2004, p. 194)

A dimensão discursiva é também considerada, com questões que focalizam as noções de discurso direto, indireto e indireto livre, os processos argumentativos, a ironia, as marcas do posicionamento do autor, os subentendidos. (Col. Na ponta da língua. In: BRASIL, 2007, p.91)

Os conteúdos trabalhados, todos articulados com textos, são relativos à morfossintaxe, à semântica, ao discurso, às condições de produção textual e à variação linguística, considerando-se os usos linguísticos e tipos de registro. (Col. Uma proposta para o letramento. In: BRASIL, 2010, p. 110)

No eixo dos conhecimentos linguísticos, a coleção procura associar a gramática normativa aos aspectos textuais e discursivos em seções específicas. Os tópicos estudados são retomados com constância ao longo das unidades e associados às produções de textos, às situações de fala e, por vezes, aos gêneros orais. (Col. Português nos dias de hoje. In: BRASIL, 2013, p. 93)

O trabalho com os conhecimentos linguísticos apresenta noções básicas como as de língua e linguagem, trata de conceitos relativos ao discurso (interlocução, situação de comunicação) e ao texto (coesão e coerência) [...]. (Col. Tecendo Linguagens. In: BRASIL, 2016, p. 68)

Como pode ser observado, os trechos ressaltam, de diferentes formas, o tratamento de conhecimentos ligados ora à textualidade, ora ao discurso ou ainda a ambos, exemplificando, em alguns casos, que conhecimentos dessa ordem são tratados nas coleções.

Semelhante a essa categoria, mas com resultados inferiores, está a de “Conhecimentos relativos aos gêneros e tipologias textuais”, contemplada como critério apenas nas edições de 2008 e 2020 e com um número de menções inferior a 40% em todos os Guias. Em 2002, apenas 1 (uma) resenha mencionou tipos e gêneros textuais, num total de 4,5%. Esse número aumenta progressivamente nas edições de 2005, 2008 e 2011, apresentando-se, respectivamente, em 14,3%, 25% e 37,5% das resenhas. Em 2014 observa-se que 25% das resenhas mencionaram esse elemento enquanto nos Guias de 2017 e 2020 observamos o percentual de 33% cada. A seguir, eis alguns exemplos:

No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a coleção assume uma abordagem reflexiva, conduzindo o aluno à análise de alguns fenômenos linguístico-discursivos referentes aos gêneros e tipos de texto destacados nas unidades. (Col. Linguagens do século XXI – Língua Portuguesa. In: BRASIL, 2004, p. 108)

A seção Língua em uso realiza o ensino de tópicos gramaticais a partir do texto, buscando relacioná-los ao gênero estudado. Apesar de ocorrer em todos os capítulos, essa seção tem um espaço pequeno. (Col. Português – A arte da palavra. In: BRASIL, 2010, p. 98)

No eixo de conhecimentos linguísticos, predomina a perspectiva metalinguística e transmissiva, mas a coleção procura identificar nos conteúdos gramaticais o que é relevante para a compreensão de diferentes gêneros textuais. (Col. Português: uma língua brasileira. In: BRASIL, 2013, p. 99)

Em todos os exemplos, temos uma dimensão de que as coleções buscam trabalhar e relacionar, de alguma maneira, conhecimentos linguísticos e gêneros textuais, sendo algumas propostas mais reflexivas – exemplos 1 e 2, embora o segundo evidencie que há pouco espaço para essa abordagem – e outros com propostas mais tradicionais.

Convém ressaltar que dada à semelhança entre as duas últimas categorias, foi, por vezes, difícil observar um limite entre uma e outra, de modo que consideramos que a última está na contida na primeira – conhecimentos pragmáticos, discursivos e textuais. Talvez por isso também os conhecimentos relativos aos tipos e gêneros só tenham figurado em duas edições, já que se tornaria, de certa forma, um elemento repetido, contemplado, pois, em outro critério, apesar de terem uma especificidade.

Já a categoria “Conhecimentos relativos às convenções da escrita” esteve presente como critério avaliativo em todas as edições, apresentando, de maneira geral, um percentual médio de menções, sendo observada em 58 das 114 resenhas. Em 2002, 59,2% das resenhas indicaram o tratamento desse aspecto nas coleções. Na edição seguinte, 2005, o número de menções cai um pouco, sendo representado em 42,9%. Em 2008 e 2011, apresenta um percentual semelhante: 54,2% e 56,3%. Os Guias de 2014 e 2017 apresentam, cada um, 50% de indicações do tratamento das convenções da escrita, caindo para 33% das resenhas em 2020.

Há uma exploração abundante de conhecimentos fono-ortográficos, morfológicos e sintáticos, mas a proposta da coleção não avança na direção de integrar ao trabalho as dimensões discursiva e textual. (Col. LEC. In. BRASIL, 2001, p. 106 **grifo nosso**).

A abordagem sistemática de normas de ortografia e de pontuação, de forma indutiva, revela preocupação com a apropriação do conhecimento pelo aluno e com os impactos sociais de uma escrita fora das convenções. (Col. Universos. In. BRASIL, 2013, p. 114, grifo nosso)

Já o ensino-aprendizagem das convenções da escrita é promovido em todos os volumes, mas de modo descontextualizado. (Col. Português – Linguagens. In: BRASIL, 2016, p. 47, grifo nosso)

Alguns conteúdos são apresentados, portanto, sob a perspectiva textual e discursiva, por meio de **atividades que propõem o reconhecimento de elementos** sintáticos, morfológicos, lexicais, **ortográficos**, entre outros, valorizando, sobretudo, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos/semióticos no texto em estudo na unidade. (Col. Geração Alpha – Língua Portuguesa. In: BRASIL, 2019, p. 135 **grifos nossos**)

Os trechos evidenciam a presença do elemento convenções da escrita nas coleções e, novamente, notamos a diferença nessa forma de tratamento, sendo algumas relacionadas a uma abordagem mais indutiva, voltada para a análise dos efeitos de sentido que tais aspectos possam construir nos textos, conforme os exemplos 2 e 4; enquanto outras identificam-se com propostas mais descontextualizadas, conforme os trechos 1 e 3, , prezando-se pela transmissão de conceitos em vez de levar o aluno a observar e refletir sobre os fatos linguísticos.

Sobre essa relação de contextualização e descontextualização, vale lembrar o que diversos autores (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007; MENDONÇA, 2007b; MORAIS; SILVA, A., 2007; SILVA, A., 2012;) orientam sobre a questão de a AL poder ser feita tanto no nível do discurso, como do texto, da frase e até da palavra isolada. No caso das convenções da escrita, entende-se que refletir sobre, por exemplo, as regularidades ortográficas poderia dispensar o uso de textos, tendo em vista que quase

sempre não há uma relação entre a forma de escrita de determinadas palavras e o contexto no qual elas aparecem.

Isso não significa dizer que o trabalho com tais elementos esteja fadado ao tratamento transmissivo e prescritivo, apresentando o conceito, os exemplos e depois a aplicação em longos exercícios de fixação. Pelo contrário, é importante e necessário que os estudantes possam observar por que determinadas palavras são grafadas de uma e de outra forma e, a partir de perguntas e dessa observação, refletir e tirar as próprias conclusões que depois serão validadas ou não pelo docente.

Dito isso, discutiremos na sequência as três últimas categorias.

Embora tenha sido observado em todas as edições, a categoria “Estabelecimento de relação entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido”, apresentou, de modo geral, um número muito baixo de menções: 35 de 114 resenhas. Como critério avaliativo, figurou somente nos Guias 2008 e 2020, o que pode ter alguma relação com o quantitativo mais baixo de menções.

Em 2002, esse elemento foi mencionado em apenas 13,6% das resenhas, aumentando gradativamente nas três edições seguintes: 21,4% em 2005; 33,3% em 2008, chegando a 50% em 2011. No Guia 2014 apresenta uma queda, passando a ser observado em 33,3% das resenhas. Volta a aumentar em 2017, quando aparece com o maior número de menções (66,7%), apesar de não ter constituído, nesse Guia, critério especificado na ficha de avaliação. Em 2020, mesmo sendo um dos critérios, a observação desse elemento chegou a apenas 33,3%.

Novamente, os dados levam a supor que os aspectos referidos nas resenhas nem sempre apresentam uma relação direta com o que aparece nas fichas de avaliação, mas também se relacionam a outros aspectos, como aquilo que já se tornou referência no campo do ensino de língua, como parece ser o caso da construção dos efeitos de sentido. Embora só tenha constituído critério em duas edições, aparece em resenhas dos demais Guias mostrando que tal elemento é um importante valor para o ensino dos conhecimentos linguísticos.

Além disso, a baixa frequência nas resenhas pode também indicar a insuficiência de atividades no tratamento desse elemento nos livros didáticos. Por fim, voltamos a alertar que a ausência de menções dos critérios nas resenhas não significa a inexistência

deles nas coleções, pois apenas não foram referidos pelos avaliadores, quer seja porque não constituíram um diferencial nas propostas didáticas, quer seja pela necessidade de evidenciar outros aspectos, tendo em vista a extensão limitada das resenhas.

Eis alguns exemplos de resenhas que referenciam o tratamento dos efeitos de sentido nas coleções didáticas:

As atividades com a gramática são leves, sempre relacionadas ao texto, e procuram levar o aluno a perceber os efeitos de sentido proporcionados pelo uso dos recursos linguísticos [...]. (Col. Alp. In: BRASIL, 2001, p. 57)

A maioria das propostas parte do texto para mostrar o funcionamento sintático da língua e a sua contribuição para a construção de sentidos [...] a coleção trabalha bastante os campos semânticos e as figuras de linguagem, também explorando seu papel na construção de efeitos de sentido. (Col. Na ponta da língua. In: BRASIL, 2007, p. 91)

Predomina a perspectiva textual-discursiva, o que estimula a reflexão sobre o uso e a função dos recursos linguísticos em jogo nos textos lidos, as escolhas de linguagem feitas pelos autores e os efeitos que isso pode suscitar no leitor. (Col. Projeto Teláris – Língua Portuguesa. In: BRASIL, 2016, p. 41)

Como podemos observar nos extratos, as resenhas descrevem que as coleções buscam vincular o estudo de variados recursos linguísticos às possibilidades de efeitos de sentido que eles podem construir nos textos. Além disso, evidencia-se o tratamento mais produtivo desses elementos a partir da adoção de uma perspectiva linguística mais voltada para o discurso e o texto.

Em relação à “Abordagem da variação e da norma linguística”, percebemos que essa categoria esteve presente nas sete edições do PNLD (2002 a 2020), sendo mencionada também em resenhas de todos os Guias, apresentando, porém, um baixo número de indicações: 40 das 114 resenhas. Em 2002, tal elemento foi observado em apenas 18,2% das resenhas, apresentando-se em 25% no Guia 2005. Em 2008, 2011 e 2020, apresentou resultados semelhantes: 54% no primeiro e 50% nos dois últimos. Em 2014, foi observado em apenas 1 (uma) das resenhas, apresentando, assim, o menor percentual das edições (8,3%) e, em 2017, apresentou o maior percentual, chegando a ser observado em 66,7% das resenhas desse Guia.

O que parece claro nesses resultados é que, mesmo constituindo um critério explícito nas fichas de avaliação, a variação linguística ainda parece, a julgar pelas resenhas, pouco explorada nas coleções, apesar da ampla abordagem desse tema no campo da linguística e do ensino de língua. Outrossim, algumas dessas menções, apesar

de indicarem que os livros tratavam a variação e a norma linguística, salientavam o pouco espaço que tal elemento recebia nos volumes didáticos. Vejamos alguns exemplos:

A questão da variação linguística é abordada em várias atividades propostas nas diversas séries. (Col. Na ponta da Língua. In: BRASIL, 2001, p. 76)

[...] a obra dá especial atenção ao exame de diferentes dialetos e registros, em diversas situações discursivas. Também examina as diferenças e semelhanças na organização da fala e da escrita. (Col. Língua Portuguesa rumo ao Letramento. In: BRASIL, 2004, p. 117)

Os volumes trazem poucas discussões ou atividades que abordem a variação linguística. (Col. Linguagem Criação e Interação. In: BRASIL, 2010, p. 80)

A variação linguística é explorada de maneira mais consistente e detalhada apenas no volume 6. (Col. Português – Linguagens. In: BRASIL, 2016, p. 47)

Os exemplos 1 e 2 evidenciam uma preocupação com o tratamento da variação e norma linguística ao longo dos volumes, buscando ofertar variadas atividades para que os estudantes possam observar esse fenômeno em diferentes situações de uso. Já o exemplo 3 deixa claro que, apesar de a variação ser trabalhada na coleção, isso acontece, talvez, de maneira insuficiente, com poucas oportunidades para que os alunos percebam e reflitam sobre variação e norma. A esse respeito, Mendes (2017), ao analisar o ensino de oralidade, percebeu pouco investimento na variação linguística na coleção analisada por ela.

O excerto 4 mostra uma tendência comum das coleções, segundo as resenhas aqui analisadas, segundo a qual o trabalho com a variação aparece como um conteúdo isolado. Por isso, a maior exploração no volume da 5ª série ou do 6º ano e praticamente a ausência nos demais volumes.

Por fim, temos a categoria “Tratamento das modalidades escrita e falada da língua”, que aparece como critério apenas no Guia 2008, apresentando a menor frequência de todos os critérios: 7 das 114 resenhas. Das 7 (sete) menções, 1 (uma) aconteceu na edição 2002 e mais 1 (uma) em 2005, representando, respectivamente, 4,5% e 3,6% do total de resenhas desses Guias. Em 2008 e 2011, o percentual apresentado é de 12,5% em cada edição, sendo 3 (três) menções no primeiro e 2 (duas) no segundo. Nos demais Guias, tal critério não foi mencionado explicitamente nenhuma vez.

Acreditamos que a baixa adesão a esse critério se deva ao fato de ele poder ser associado ao tratamento da norma e variação linguística, além de estar relacionado à Oralidade, sendo mais bem observado nos critérios que tratam desse eixo de ensino.

Eis alguns exemplos:

[...] Também examina as diferenças e semelhanças na organização da fala e da escrita. (Col. Língua Portuguesa rumo ao Letramento. In: BRASIL, 2004, p. 117)

São abordadas as diferenças entre fala e escrita, os diferentes falares e a adequação da linguagem ao grau de formalidade da situação de uso. (Col. Praticando nossa língua. In: BRASIL, 2007, p. 56)

Nela, encontram-se conteúdos como variação da língua, língua falada e escrita, concepções de linguagem, o português de Portugal e o português do Brasil e formação da língua portuguesa. (Col. Trabalhando com a linguagem. In: BRASIL, 2010, p. 134)

Podemos notar que todos os exemplos evidenciam o tratamento das modalidades escrita e falada da língua e o quanto isso é intrínseco às questões que envolvem norma e variação linguística. Nesse sentido, reforçamos nosso entendimento de que tais elementos, em vez de constituírem um critério, funcionam mais como desdobramento do tópico relativo à norma e à variação da língua.

Observamos também que, mesmo que integrássemos esses dois elementos, assim como ressaltamos nas categorias referentes ao tratamento de conhecimentos pragmáticos, discursivos e textuais ao lado de conhecimentos sobre tipos e gêneros, os resultados ainda revelariam um baixo investimento nessas questões, conforme o descrito nas resenhas.

Sendo assim, questionamos como seria o tratamento desses e de outros elementos, caso não constituíssem critérios avaliativos, ou melhor, como se daria, de forma geral, a avaliação das obras didáticas, caso não existisse a indicação de critérios avaliativos para nortear tal análise? Será que as coleções investiriam em questões como a variação linguística, desenvolvendo o conceito da adequação linguística em vez das noções tradicionais de certo e errado? Será que o tratamento mais reflexivo, a análise da língua em uso, a construção de efeitos de sentido, entre outros, seriam tão explorados, caso não constituíssem critérios avaliativos?

Na próxima seção, discutiremos as mudanças e permanências nas resenhas de coleções aprovadas em várias edições do PNLD.

6 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO PERFIL DAS COLEÇÕES APROVADAS EM VÁRIAS EDIÇÕES DO PNLD QUANTO AO TRATAMENTO DA AL: UMA ANÁLISE DAS RESENHAS.

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção faremos uma análise mais aprofundada do tratamento da AL a partir das resenhas dos livros aprovados no PNLD no período de 2002 a 2020, a fim de observar, mais especificamente, que mudanças poderão ter acontecido ou não no perfil dessas obras.

Para tanto, fizemos, primeiramente, a leitura de todas as resenhas presentes nas edições do PNLD investigadas, objetivando identificar a abordagem predominante no tratamento da AL nas coleções, adotando as categorias assumidas por Cavalcanti, K., Cavalcanti, T. e Silva (2018):

a) abordagem predominantemente transmissiva – quando as coleções, segundo as resenhas, dão um tratamento mais transmissivo aos conhecimentos linguísticos, seguindo tendências mais tradicionais de ensino;

b) abordagem predominantemente reflexiva – quando as resenhas descrevem um tratamento mais reflexivo das propostas didáticas, com foco no uso, na análise e na reflexão linguística;

c) abordagem híbrida – quando as coleções apostam em um tratamento mais ou menos equilibrado entre transmissão e reflexão.

É importante salientar, como afirmam os autores supracitados, que nenhuma obra, pelo menos a partir das resenhas, pode ser considerada como totalmente transmissiva ou reflexiva, uma vez que há descrição de propostas que ora utilizam estratégias transmissivas, ora reflexivas. Entretanto, as resenhas tendem a pontuar a predominância de uma ou de outra abordagem.

Em alguns casos, essa predominância não é descrita, e as informações presentes nas resenhas levam a acreditar num tratamento mais equilibrado, em que, em

determinados momentos, a obra opta por atividades mais reflexivas e em outros por um viés mais transmissivo. Nesses casos, consideramos como tratamento híbrido.

Após esse primeiro momento, que contemplou conjunto das coleções, identificamos aquelas que foram aprovadas em pelo menos três das edições consideradas e procedemos à leitura atenta das resenhas delas no que se refere ao eixo da AL, analisando possíveis mudanças nas orientações relativas ao tratamento metodológico.

Como esse recorte resultou num total de 12 coleções⁴⁵, das quais, boa parte, esteve presente apenas nas edições iniciais do PNLD, fizemos um segundo recorte, considerando apenas as duas coleções que constavam em seis (06) das sete (07) edições, a fim de traçar um panorama mais aprofundado das mudanças que ocorreram no interior das obras. Nesse sentido, observamos, para tanto, as duas coleções individualmente e comparamos o que as resenhas apontam nas diferentes edições em que os livros foram aprovados.

6.2 CONSTRUINDO O PERFIL DOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE DIZEM AS RESENHAS SOBRE A ABORDAGEM ADOTADA PREDOMINANTEMENTE NAS COLEÇÕES?

Apresentaremos, de forma sucinta, a discussão dos resultados pertinentes à abordagem predominante, segundo as resenhas das coleções, expondo, nesse primeiro momento, os resultados gerais para, em seguida, debruçarmo-nos sobre as obras aprovadas em mais de três edições.

⁴⁵ Apresentaremos essas coleções após a discussão dos resultados relativos à abordagem predominante no tratamento da AL.

Tabela 2: Tratamento da AL nos livros didáticos aprovados no PNLD no período de 2002 a 2020: distribuição e frequência da abordagem metodológica predominante, segundo as resenhas das coleções.

ABORDAGEM	PNLD 2002	PNLD 2005	PNLD 2008	PNLD 2011	PNLD 2014	PNLD 2017	PNLD 2020
	Quant. / %	Quant. / %	Quant. / %	Quant. / %	Quant. / %	Quant. / %	Quant. / %
Predominância da transmissão	13 59%	15 53,6%	14 58%	6 38%	4 33%	0 0%	1 16,7%
Predominância da reflexão	4 18%	10 35,7%	4 17%	4 25%	3 17%	2 33%	1 16,7%
Trat. híbrido (mescla de transmissão e reflexão)	5 23%	3 10,7%	6 25%	6 38%	5 50%	4 50%	3 66,7%
Totais	22	28	24	14	12	6	6

Fonte: dados da pesquisa

Como os dados indicam, nas três primeiras edições, mais da metade das coleções optaram por um tratamento predominantemente transmissivo da AL, sendo 59% em 2002; 53,6% em 2005 e, em 2008, 58%, o que demonstra um investimento ainda muito significativo em propostas didáticas que remetem à tradição gramatical pedagógica.

Em relação a esses resultados, consideramos as seguintes hipóteses: a primeira diz respeito ao Guia 2002, que, elencando “orientação à transmissão” como um critério específico, pode ter influenciado na manutenção de um ensino de base transmissiva no tratamento dos conhecimentos linguísticos, o que não explicaria sozinho o alto percentual nas duas seguintes edições. Além disso, o fato de existir esse critério orientava, em certa medida, os pareceristas a comentarem esse aspecto nas resenhas.

A nossa segunda hipótese baseia-se no pressuposto de que a ficha de avaliação anterior influenciaria as mudanças ou não nas coleções para as próximas edições, pois talvez não houvesse tempo hábil para que as editoras fizessem as alterações contidas na ficha de avaliação para concorrer ao PNLD vigente.

Em outras palavras, os critérios presentes na edição de 2002 seriam utilizados como base para correção/modificações das obras para o próximo PNLD. Isso explicaria por que, em 2005 e 2008, esse percentual permanece tão alto, embora tal critério não figure nas fichas daqueles anos. Outro ponto importante a refletir diz respeito à presença

de outros critérios que conversam com um tratamento mais transmissivo, tais como “foco na prescrição de regras” e “foco na descrição do sistema linguístico”.

Outrossim, devemos considerar que mudanças dessa ordem podem acontecer de forma relativamente lenta, tendo em vista que a presença de um ensino mais normativo e transmissivo remonta séculos atrás. A partir da edição 2011, o percentual de obras que se associavam predominantemente a uma abordagem mais transmissiva começa a diminuir, apresentando os seguintes valores: 38% em 2011; 33% em 2014; 16,7% em 2020. Já na edição 2017, não observamos nenhuma obra com predominância da transmissão.

Quando observamos esses dados, parece certo pensar que o que vem indicado nas fichas de avaliação e nas próprias resenhas, parecem influenciar, ao lado dos discursos teóricos dos campos da linguística e da educação, na diminuição de obras que investem em uma abordagem mais transmissiva de ensino de língua.

Em relação à segunda categoria, “Predominância da Reflexão”, observamos que não houve uma variação significativa no quantitativo de obras que apostam nessa abordagem, pois, em todas as edições, esse valor é sempre inferior a 50% do total de coleções de cada PNLD, oscilando entre 16,7% e 35,7%.

Vejamos: em 2002, 18% das coleções, apresentavam, segundo as resenhas, um tratamento mais reflexivo que transmissivo. Em 2005, esse percentual representa 35,7% das coleções dessa edição. Em 2008, 17% das obras foram consideradas como predominantemente reflexivas. Na edição de 2011, 25% dos livros inscrevem-se nessa categoria. Em 2014, esse percentual é de 17%, passando para 33% em 2017 e representando 16,7% em 2020.

É preciso ponderar esses resultados, assim como o fizeram Cavalcanti, K., Cavalcanti, T. e Silva (2018), uma vez que o número de coleções aprovadas não é o mesmo em todas as edições, não sendo também as mesmas obras aprovadas, como veremos adiante.

Em todo caso, é correto afirmar, considerando as duas categorias discutidas, que há um predomínio do tratamento transmissivo, principalmente nas três primeiras edições do PNLD, e que o número de obras em que esse tratamento predomina, diminui, de fato, nas últimas edições. Da mesma forma, mesmo o número de edições sendo diferente em cada PNLD, de forma geral, é nítido, nas sete (07) edições, o pouco investimento em

propostas mais reflexivas, isto é, de 2002 até 2020, não houve, nesse caso, uma mudança tão significativa com relação a essa categoria.

Isso não significa dizer que não tivemos mudanças nessa área, já que, como os números também demonstram, é crescente a quantidade de obras que se identificam com uma abordagem mais híbrida, isto é, que parecem ofertar propostas tanto transmissivas como reflexivas, com relativo equilíbrio entre elas, como sugerem as resenhas.

Nesse sentido, em 2002, 2005 e 2008, o percentual de obras que investiam num tratamento híbrido foi de, respectivamente, 23%, 10,7% e 25%, aumentando nas demais edições: 38% em 2011 (mesmo valor que as coleções de cunho transmissivo nessa edição); em 2014, 50% das coleções apresentaram um tratamento híbrido e, em 2017 e 2020, 50% das coleções de cada uma dessas edições foram descritas com um tratamento que remete ao equilíbrio mais uma vez entre atividades transmissivas e reflexivas. Nas três últimas edições, inclusive, tais coleções predominavam, com percentuais de 50% em 2014 e em 2017 e de 67% em 2022. Por outro lado, nas três primeiras edições, observa-se, como vimos, um predomínio de obras com tratamento mais transmissivo (59%, 53,6% e 58%, respectivamente).

Desse ponto de vista, é possível dizer que houve mudança quanto ao tratamento que a AL recebe nas coleções, pois encontramos, desde o PNLD 2002, obras que investem predominantemente num tratamento mais reflexivo, outras que tentam mesclar transmissão e reflexão, além do movimento de mudanças na mesma coleção em edições diferentes do PNLD, que apresentando inicialmente um tratamento mais transmissivo, optaram por tendências mais reflexivas posteriormente, conforme discutiremos posteriormente.

Na sequência, apresentaremos cada categoria com exemplos extraídos das resenhas.

6.2.1 Do tratamento predominantemente transmissivo

Conforme a análise dos Guias didáticos, as coleções com predominância da transmissão caracterizavam-se, de modo geral, com ensino centrado na gramática

tradicional, com foco na transmissão de regras, com conceituações e descrições extensas do sistema linguístico, a exemplo dos manuais de gramática.

Quanto às atividades, havia, segundo as resenhas, um predomínio de exercícios de aplicação dos conceitos estudados, buscando a identificação/reconhecimento e classificação de termos e funções em frases, muitas vezes, descontextualizadas, e em textos curtos utilizados apenas para esse objetivo. Os conteúdos mais referidos também remetem ao ensino tradicional de gramática, com ênfase, nesse caso, na morfologia e na sintaxe. Vejamos alguns exemplos:

A coleção desenvolve um trabalho sobre os conhecimentos linguísticos baseando-se, sobretudo, na transmissão da nomenclatura tradicional. (BRASIL, 2004, p. 178)

Os conhecimentos linguísticos são abordados segundo a perspectiva tradicional, com muitos exercícios de repetição e memorização. Os conceitos gramaticais são transmitidos e, em seguida, sistematizados. Há pouco espaço para a reflexão dos alunos sobre a língua e seus usos. (BRASIL, 2007, p. 79)

A proposta dos conhecimentos linguísticos, numa abordagem transmissiva, focaliza principalmente a estrutura da língua [...]. Predominam o uso do estilo expositivo autoral e o uso da metalinguagem, tanto nas longas explicações que acompanham as propostas quanto nas próprias atividades” (BRASIL, 2010, p. 93-94).

Como podemos notar, em todos os exemplos, fica clara a opção pela transmissão como forma de tratamento da AL, com ênfase em exercícios de cópia e de repetição, uso de frases soltas, excesso de nomenclatura gramatical, entre outros aspectos.

Vale ressaltar que a opção transmissiva se dava, de modo geral, em relação à AL, em especial aos conhecimentos linguísticos mais voltados à tradição gramatical – morfologia, sintaxe e ortografia –, inovando-se no tratamento da textualidade, bem como nas propostas de leitura e de produção textual, conforme Cavalcanti, K. Cavalcanti, T. e Silva (2018, p. 11) observaram: “as coleções apresentavam, por vezes, boa qualidade do material textual, e as atividades desenvolvidas por meio desse material tendiam ao favorecimento da reflexão no tratamento dos aspectos referentes à textualidade”.

6.2.2 Do tratamento híbrido: mescla de transmissão e reflexão

As coleções categorizadas aqui se caracterizavam por apresentar, de acordo com as resenhas, um tratamento equilibrado entre propostas transmissivas e reflexivas, de forma que não ficava evidente a predominância de um sobre outro.

Nesse sentido, as obras pareciam apostar, por um lado, num ensino transmissivo, a partir da exposição de regras, longas conceituações, exercícios de reconhecimento e de classificação e, por outro, propostas mais inovadoras, que buscavam desenvolver a competência linguística dos alunos mediante atividades de observação, comparação e análise.

A partir do exame das resenhas, percebemos que essa mescla de abordagens parecia acontecer, de modo geral, diante de objetos distintos. Assim, quando os conhecimentos linguísticos se direcionavam àqueles conteúdos considerados da tradição gramatical, tais como a ortografia e a morfossintaxe, as resenhas apontavam um tratamento transmissivo, com ênfase em descrições linguísticas, nomenclaturas, classificação de termos e funções etc. Já quando os conhecimentos se relacionavam a aspectos do texto e do discurso, esse tratamento tendia a incorporar propostas mais reflexivas, em que se buscava favorecer o desenvolvimento de habilidades de uso da língua.

Nessa direção, o que parece ocorrer é que as coleções ora buscavam manter uma abordagem identificada com o ensino tradicional de gramática, ora apostavam em novas abordagens quando os conhecimentos em jogo eram também mais inovadores, buscando, assim, conciliar transmissão e reflexão em suas páginas e atividades (CAVALCANTI, K.; CAVALCANTI, T.; SILVA, 2018).

Eis alguns exemplos:

A proposta de estudo conhecimentos linguísticos inclui contribuições da gramática tradicional (terminologia, classificações, análises) associadas às das teorias linguísticas (conceitos como morfemas, sintagmas, discurso, efeito de sentido, operador argumentativo, análise sintática a partir de esquemas). **O aluno e o professor são orientados não só a estudar a língua em seus aspectos estruturais, mas também em seus usos, conforme situações diversificadas.** (BRASIL, 2007, p. 107 **grifo nosso**)

A exploração de conhecimentos linguísticos toma como objeto de ensino os níveis da frase, do texto e do discurso, em perspectiva **ora predominantemente transmissiva, ora analítica e reflexiva**” (BRASIL, 2010, p. 111 **grifo nosso**).

“Verifica-se que a coleção **ora opta por uma explicação que parece bastar-se por si mesma, ora se volta para a reflexão** sobre as estratégias com que os conceitos são propostos” (BRASIL, 2013, p.62 **grifo nosso**).

6.2.3 Do tratamento predominantemente reflexivo

Categorizamos como predominantemente reflexivas as coleções cujo tratamento pautava-se na análise e reflexão sobre a língua. Segundo as resenhas, tais coleções abordavam de forma reflexiva tanto os conhecimentos discursivos e semânticos, como também morfossintáticos e ortográficos, a partir de atividades que contemplavam diferentes níveis de análise, ressaltando o texto e o discurso, mas sem deixar de lado a frase e a palavra.

Ainda de acordo com as resenhas, a seleção dos conhecimentos linguísticos era, geralmente, realizada visando contemplar a reflexão sobre os efeitos de sentido dos textos, considerando-se os usos linguísticos, os tipos de registro e as especificidades dos gêneros textuais. Em tais coleções, parecia haver uma forte articulação entre os eixos do ensino, uma vez que os conteúdos de AL são estudados a partir das atividades de leitura e de produção de textos.

Eis alguns exemplos de resenhas das coleções em que predomina o tratamento reflexivo:

Os conceitos gramaticais vão sendo tratados na medida em que são oportunizados pelos textos em foco, coerentemente com a proposta da coleção de privilegiar o uso da língua, e não o estudo da frase e da palavra descontextualizado. (BRASIL, 2001, p. 87)

As atividades contemplam progressão, complexidade e sistematização dos conhecimentos linguísticos em abordagem que conjuga adequadamente as perspectivas estrutural, textual e discursiva. Conduzir à reflexão constitui-se em marca saliente da coleção, que se preocupa em inserir o aluno na prática de reflexão linguística a partir do uso situado da língua (BRASIL 2010, p. 74).

Procura levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura e produção de textos quanto para a capacidade de análise de fenômenos linguísticos e discursivos. (BRASIL, 2013, p. 80-81).

As atividades do eixo promovem, em sua maioria, uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e abordam o português brasileiro contemporâneo, realizando, frequentemente, um trabalho reflexivo com o léxico. (BRASIL, 2016, p. 58).

Como podemos observar, os trechos elencados caracterizam a abordagem reflexiva como forma predominante de tratamento da AL nas coleções, evidenciando o trabalho de análise e reflexão sobre a língua e seus usos, atento ao funcionamento textual e discursivo.

6.2.4 Tratamento didático da AL nas coleções aprovadas em mais de três edições do PNLD

Neste momento, buscamos analisar possíveis mudanças, com base nas resenhas, no tratamento didático dado à AL nas coleções que permaneceram aprovadas em mais de três edições do PNLD. Para tanto, fizemos um quadro indicando essas obras, bem como o tratamento da AL em cada uma dessas edições.

Quadro 4: Distribuição das Coleções aprovadas em mais de três edições do PNLD no período de 2002 a 2020, com indicação da abordagem de ensino da AL predominante, de acordo com as resenhas das obras

COLEÇÕES	PNLD 2002	PNLD 2005	PNLD 2008	PNLD 2011	PNLD 2014	PNLD 2017	PNLD 2020
Leitura de mundo	Híbrido	Híbrido	Híbrido	_____	_____	_____	_____
Linguagem nova	Híbrido	Transmis são	Híbrido	_____	_____	_____	_____
Linguagem: criação e interação	Híbrido	Transmis são	_____	Transmis são	_____	_____	_____
Na ponta da língua	Híbrido	Reflexão	Reflexão	_____	_____	_____	_____
Olhe a língua	Híbrido	Híbrido	Híbrido	_____	_____	_____	_____
Português Linguagens	Híbrido	Híbrido	Híbrido	Híbrido	Híbrido	Híbrido	
Tecendo textos/ Tecendo linguagens	Reflexão	Híbrido	Transmis são	_____	Híbrido	Híbrido	Híbrido
Português ideias e linguagens	Transmis são	Transmis são	Transmis são	Transmis são	_____	_____	_____
Português em outras palavras	Transmis são	Híbrido	Transmis são	_____	_____	_____	_____
Uma proposta para o letramento	_____	Reflexão	Reflexão	Reflexão	_____	_____	_____
Para viver juntos	_____	_____	_____	Reflexão	Reflexão	Reflexão	

Singular e plural	—	—	—	—	Híbrido	Híbrido	Híbrido
-------------------	---	---	---	---	---------	---------	---------

Fonte: dados da pesquisa

Como podemos visualizar, ao longo dos anos, 12 coleções mantiveram-se aprovadas em, pelo menos, três edições do PNLD⁴⁶. Dessas edições, notamos que as que concentram o maior número de recorrência de uma mesma coleção são aquelas referentes aos Guias 2002, 2005 e 2008, período que contou também com o maior número de obras aprovadas.

Assim, temos em 2002 nove (09) livros didáticos que estão presentes em edições posteriores; em 2005 são dez coleções recorrentes, voltando a nove (09) em 2008. A partir de 2011, o número de livros aprovados e/ou constantes nos Guia cai consideravelmente, apresentando-se, nesse ano, apenas cinco (05) livros com presença em outras edições. Em 2014 e 2017, apenas quatro (04) recorrências de cada e, em 2020, apenas dois (02) livros estavam em edições anteriores.

Em relação ao tratamento predominante da AL nessas coleções, observamos, a partir das resenhas, que, ao longo do tempo, sete (07) das doze coleções mantiveram o tratamento inicial. Nesse sentido, quatro (04) obras foram consideradas híbridas em todas as edições em que foram aprovadas; duas (02) mantiveram-se como predominantemente reflexivas e uma (01) manteve o tratamento mais transmissivo.

As demais coleções – nesse caso, cinco (05) – operaram mudanças de uma edição para outra, ora apresentando-se inicialmente como transmissiva, híbrida ou reflexiva, depois alternando esse tratamento e, em alguns casos, voltando ao tratamento inicial.

Em relação às coleções recortadas para essa análise, observamos que duas (02) delas foram categorizadas inicialmente como predominantemente transmissivas: “Português Ideias e Linguagens” e “Português Em Outras Palavras”.

A primeira foi aprovada em quatro edições – 2002, 2005, 2008 e 2011, mantendo, pela leitura das resenhas, o tratamento transmissivo em todas elas. De acordo com o Guia 2002, a coleção apresenta, no tocante ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, uma

⁴⁶ Nesse caso, os dados expostos baseiam-se apenas nas coleções que constam como aprovadas nos Guias 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2020, não considerando, portanto, possíveis exclusões/reprovações ou não inscrição de obras nos certames.

proposta voltada para a tradição gramatical, com ênfase na transmissão de conceitos e estudo da nomenclatura; os exercícios adotam, muitas vezes, o tradicional “siga o modelo”, optando por atividades de identificação e classificação em frases isoladas, na maioria das vezes. Essa abordagem está presente nas três seções dedicadas a esses estudos: “Treino Linguístico”, “Gramática” e “Ortografia”.

Nas demais edições em que esta coleção aparece, há alguma variação no tratamento da AL, principalmente na edição 2011, embora ainda predomine uma perspectiva transmissiva. Convém ressaltar que o Guia 2005 evidencia a presença de alguns exercícios que podem favorecer a reflexão, quando o aluno é levado a concluir regras a partir da observação e análise de alguns elementos, o que ocorreria mais diante de atividades que visariam ao desenvolvimento de “habilidades de comparação, estabelecimento de relações e contrastes” (BRASIL, 2005, p. 178). Porém, em seguida, aponta-se que a aplicação desse conhecimento “é feita basicamente por exercícios de memorização, em que predominam enunciados como “copie”, “reescreva” [...]” (p. 178-179).

Nesse sentido, percebe-se que, embora a obra ofereça oportunidades de reflexão, isso parece ser bastante pontual, não consolidando, de fato, uma proposta de reflexão sobre a língua e os seus usos. Em 2008, de acordo com a resenha da obra, o foco permanece no uso de frases ou de palavras isoladas, com poucas oportunidades para a reflexão linguística, destacando-se, nesse sentido, a manutenção da transmissão como tratamento dos conhecimentos linguísticos, embora sejam reconhecidas, conforme a resenha, outras abordagens linguísticas que suscitariam a reflexão linguística com foco no uso.

Quanto à segunda coleção – “Português em outras palavras” –, ela foi aprovada em três edições – 2002, 2005 e 2008 – e percorreu um caminho curioso, uma vez que, em 2002, apresentou predominância da transmissão, apresentando, na edição seguinte, um tratamento híbrido, o que representa um deslocamento, voltando, porém, a ser transmissiva em 2008. Isso é curioso, porque o esperado seria que uma coleção que modificasse o tratamento de uma edição para outra apresentasse uma gradação crescente, integrando paulatinamente propostas mais reflexivas, mesclando as duas abordagens para, em seguida, permanecer nessa perspectiva ou adotar uma abordagem com predomínio da reflexão. Por outro lado, há de se considerar de que, pela análise somente

das resenhas, não é possível saber exatamente se foram as coleções que mudaram ou se o olhar de quem avaliou foi diferente, uma vez que provavelmente não são os mesmos avaliadores.

Na sequência, alguns exemplos:

Embora se possa perceber, em vários momentos, uma preocupação com os usos da língua, todo o tratamento dado à teoria gramatical desfaz essa intenção, voltando o trabalho com os conhecimentos linguísticos na direção da apreensão da teoria gramatical. (BRASIL, 2001, p. 125)

Em todos os volumes da coleção, as atividades buscam favorecer o desenvolvimento de habilidades de uso da língua. [...] o estudante tem de observar um fato linguístico destacado, analisar, comparar e chegar a conclusões que serão discutidas em tópicos seguintes. (BRASIL, 2004, p. 169)

Os conhecimentos linguísticos são abordados segundo a perspectiva tradicional, com muitos exercícios de repetição e memorização. Os conceitos gramaticais são transmitidos e, em seguida, sistematizados. Há pouco espaço para a reflexão dos alunos sobre a língua e seus usos. (BRASIL, 2007, p. 79)

Como o primeiro exemplo evidencia, é nítido o tratamento predominantemente transmissivo, apoiado na tradição gramatical, embora a resenha aponte que há, em vários momentos, preocupação da coleção em dialogar com os usos da língua. Em 2005, enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades de uso da língua e o trabalho de reflexão, levantamento e confirmação de hipóteses, o que permite entender uma modificação na abordagem, que passa a integrar reflexão junto a transmissão, ou seja, uma coleção com tratamento híbrido. Entretanto, em 2008, esse tratamento não é mantido ou ampliado, voltando a coleção a ofertar um ensino mais transmissivo, com poucas oportunidades de reflexão.

Quando pensamos nessa mudança, perguntamo-nos se isso poderia ter alguma relação com a adesão ou não das escolas e professores a determinada obra de acordo com o perfil apresentado. Dito isso, observamos que, além das duas obras aqui referidas, três (03) coleções que não se apresentaram inicialmente como transmissivas, mudaram, em edições posteriores, o tratamento de híbrido para transmissivo: Coleção “Linguagem Nova”, aprovada nas edições 2002, 2005, 2008; Coleção “Linguagem: criação e interação”, presente nos Guias 2002, 2005 e 2011; Coleção “Tecendo Textos” [Tecendo Linguagens]⁴⁷, que só não esteve presente em 2011.

⁴⁷ Essa coleção, nos dois primeiros PNLDs, isto é, 2002 e 2005, apresentava o título Tecendo Textos. A partir de 2008 é intitulada como Tecendo Linguagens. A mudança também acontece em relação à autoria

Em relação à coleção “Linguagem Nova”, a análise das resenhas nos levou a categorizá-la como híbrida em 2002, uma vez que foi descrita como uma obra em que as atividades de AL buscavam, por um lado, articular-se às de leitura e de produção, promovendo “a reflexão sobre a língua em situação de uso” (BRASIL, 2001, p. 68), e, por outro, enfatizavam um excesso de informações gramaticais, principalmente, nos volumes 7 e 8, e, nesse sentido, “não se revelando o caráter dinâmico da língua em uso, elas [as atividades ou as informações?] se fazem monótonas” (p.68).

Já em 2005, a análise da resenha revelou uma obra predominantemente transmissiva, uma vez que o avaliador pontua que o trabalho desenvolvido se volta para a tradição gramatical, com uso de frases descontextualizadas, privilegiando a transmissão de conceitos como tratamento didático. Ressalta-se ainda algumas atividades que buscam promover o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, mas, segundo a resenha, isso não é alcançado.

Quando comparamos as duas resenhas – 2002 e 2005 –, fica clara a mudança na abordagem didática. Por isso, em nossa categorização, classificamos a coleção como híbrida em 2002 e como transmissiva em 2005. Em 2008, voltamos a categorizá-la como híbrida, já que a resenha pontuava um excesso de nomenclatura que, aos poucos, vai dando lugar a um ensino voltado ao uso linguístico: “pouco a pouco, a abordagem tradicional e descontextualizada dá lugar a um estudo articulado com propostas de produção escrita, fornecendo-lhes subsídios” (BRASIL, 2007, p. 11).

A coleção “Linguagem: criação e interação” apresentou, em 2002, tratamento híbrido. Já nas edições 2005 e 2011 o tratamento predominante foi a transmissão. De acordo com o Guia 2002, essa coleção desenvolvia um trabalho indutivo e apresentava atividades que favoreciam o desenvolvimento de habilidades de uso da língua e a reflexão linguística. Em detrimento, apresentava, também, principalmente nos volumes 7 e 8, um excesso de conteúdos numa perspectiva mais transmissiva de ensino. Tais características nos levaram a considerá-la uma obra com tratamento híbrido, já que evidenciava tanto atividades que visavam à reflexão quanto uma postura transmissiva.

que, ao longo das edições, foi sendo modificada ou ampliada, mantendo-se apenas, sem mudanças, uma das autoras – Tânia Amaral.

Em 2005, a resenha enfatiza que a obra se baseia em um modelo estrutural, com ênfase na aquisição de regras e conceitos, bem como em exercícios de memorização e de classificação. Além disso, privilegia o estudo da palavra e da frase, com poucas propostas voltadas para o texto e o discurso, privilegiando, também, a abordagem de conteúdos morfossintáticos. No Guia 2011, há poucas informações sobre a coleção, mas se observa que a ênfase continua na apresentação de conteúdos morfossintáticos e ortográficos, com pouca atenção a questões de natureza semântica e de variação linguística.

Como pode ser observado, apesar de algumas resenhas apresentarem poucas informações sobre a obra em tela, é nítida a opção por uma abordagem mais transmissiva, uma vez que há uma predileção, em todas as edições em que a coleção aparece, por um trabalho pautado na exposição de regras e conceitos, além de conteúdos mais voltados para a tradição gramatical, em detrimento de uma abordagem que inclua outros de natureza textual e discursiva.

Por fim, a coleção *Tecendo Textos/Linguagens*, pela leitura das resenhas, apresenta, em 2002, uma predominância da reflexão. Em seguida, 2005, apresenta-se como híbrida. Já em 2008, a análise dos dados revelou uma obra mais transmissiva, voltando a ser híbrida nas edições de 2014, 2017⁴⁸ e 2020.

O Guia 2002 aponta que a referida obra desenvolve um trabalho em prol do desenvolvimento de habilidades de uso da língua e que, apesar de eleger os objetos linguísticos segundo a gramática tradicional, não investe na transmissão de conceitos e de regras. Já em 2005, é descrita como uma obra que busca articular o estudo de aspectos gramaticais ao uso concreto em textos, primando pela reflexão. Entretanto, apresentaria também um tratamento linguístico nos moldes da gramática tradicional, não só na exposição e escolha dos conteúdos, como também na organização da obra, o que nos levou a entender que a coleção buscava integrar transmissão e reflexão em suas páginas. Nos Guias 2014, 2017 e, de certa maneira, em 2020⁴⁹, também encontramos essa caracterização.

⁴⁸ Em trabalho anterior (CAVALCANTI, T.; CAVALCANTI, K.; SILVA, 2018), havíamos categorizado essa obra como transmissiva nas edições de 2014 e 2017. Revisando os dados, optamos por considerá-la híbrida, já que há várias menções nas resenhas que demonstrariam um tratamento relativamente equilibrado entre transmissão e reflexão.

⁴⁹ Em 2020, aponta-se, de um lado, que as propostas não são contextualizadas, que os aspectos gramaticais são tratados de um ponto de vista prescritivo e que os textos são utilizados como artifícios para a análise

Por fim, no Guia de 2008, observamos uma descrição que reconhece algumas oportunidades de reflexão, nas quais, muitas vezes, isso não é bem desenvolvido, ou não há uma boa articulação com os sentidos do texto ou, ainda, descreve-se que esse espaço destinado a essa abordagem é muito limitado. Ao mesmo tempo, essas resenhas apontam excesso de nomenclatura, postura transmissiva no tratamento dado aos conteúdos, utilizando, assim, uma abordagem mais pautada no ensino de gramática tradicional.

Quanto ao tratamento híbrido, observamos que quatro (04) coleções apresentaram esse formato em todas as edições das quais participaram: “Leitura de Mundo” e “Olhe a Língua”, ambas nas edições de 2002, 2005 e 2008; “Português Linguagens” (2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017); “Singular e Plural” (2014, 2017 e 2020)⁵⁰.

Em relação à coleção “Leitura de Mundo”, observamos que, nos três Guias (2002, 2005 e 2008), a obra é descrita como uma coleção que busca desenvolver os conhecimentos linguísticos de duas formas distintas: privilegiando a reflexão linguística quando as propostas abordam aspectos textuais, semânticos e discursivos, principalmente nas atividades de leitura, e um trabalho mais voltado para a gramática tradicional, quando desenvolve conhecimentos morfossintáticos.

O Guia 2008 ressalta um excesso de exercícios estruturais, porém, destaca o desenvolvimento de atividades que primam pelos efeitos de sentido quando analisam os recursos linguísticos em textos. Por esse motivo, categorizamo-la como uma coleção que opta por um tratamento mais equilibrado entre transmissão e reflexão.

Seguindo a mesma linha, a coleção “Olhe a língua”, de acordo com os Guias 2002, 2005 e 2008, busca desenvolver o trabalho com os conhecimentos linguísticos conjugando duas perspectivas, uma mais estrutural, quando aborda a transmissão de conceitos, e outra mais textual, discursiva, quando busca desenvolver habilidades de uso da língua a partir da reflexão linguística.

puramente gramatical. De outro, aponta-se, que os conhecimentos linguísticos são tratados de modo funcional, que conduzem a análise dos efeitos de sentido produzidos por variados recursos, sejam eles morfossintáticos ou semânticos.

⁵⁰ Em trabalho anterior (2018), categorizamos essa coleção, no PNLD 2014, como predominantemente transmissiva, porém, por meio dessa nova análise e a revisão de dados, preferimos categorizá-la como híbrida, já que, em várias passagens, há a indicação de que a obra busca desenvolver, de modo equilibrado, duas vertentes, uma voltada para a reflexão e outra para a transmissão.

Já a coleção “Português Linguagens”, nas seis edições – 2002 a 2017 –, é descrita como uma obra que mescla propostas transmissivas e reflexivas, com atividades tanto estruturais, explorando classificação e identificação, quanto atividades de observação e análise, principalmente dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de determinados recursos linguísticos. De acordo com os Guias, observa-se que a transmissão é mais utilizada no caso dos conteúdos considerados da tradição gramatical, como morfologia, sintaxe e ortografia. Já o tratamento reflexivo acontece quando os conhecimentos abordados envolvem questões semânticas e discursivas.

A coleção “Singular e Plural” também foi categorizada como híbrida nas edições em que aparece como aprovada. De acordo com os Guias 2014, 2017 e 2020, a obra busca tratar os conhecimentos linguísticos de modo equilibrado, utilizando uma perspectiva apoiada na tradição gramatical, com ênfase na transmissão de conceitos e exposição de regras, e outra, textual e discursiva, enfatizando a reflexão sobre a língua e seus efeitos de sentido. Não obstante, o Guia 2014 aponta que a coleção busca integrar os eixos de ensino, mas a divisão de cadernos para o estudo dos conhecimentos linguísticos atrapalhar tal objetivo, já que pode fragmentar as atividades. Nas demais resenhas, tal fato não foi relatado.

Em relação à predominância da abordagem reflexiva, encontramos apenas três (03) coleções com esse tratamento. A coleção “Na ponta da língua” foi aprovada nas edições 2002, 2005 e 2008 e traz em seu perfil a caracterização de uma obra que trata os conhecimentos linguísticos a partir de propostas reflexivas sobre a língua em uso, priorizando atividades de observação e análise, em articulação com as atividades de leitura de textos de gêneros textuais variados.

De acordo com os Guias 2005, 2008 e 2011, a coleção “Uma proposta para o Letramento” contempla a perspectiva da reflexão sobre a língua em uso, desenvolvendo um trabalho que articula a AL às atividades de leitura, escrita e oralidade, sendo os conhecimentos linguísticos selecionados a partir das necessidades apresentadas nos gêneros estudados. Ressalta-se, pela leitura das resenhas, que é a única coleção que utiliza propostas reflexivas tanto em relação a questões voltadas para o texto e o discurso, quanto para conteúdos morfossintáticos e ortográficos.

Por fim, a coleção “Para viver juntos”, aprovada nas edições de 2011, 2014 e 2017, é descrita como uma obra em que as propostas de AL são predominantemente reflexivas,

embora haja momentos em que a transmissão gramatical fique evidente. Em linhas gerais, segundo os Guias analisados, a obra trata os conhecimentos linguísticos a partir de uma perspectiva funcional, com economia de conceitos. Partindo do estudo dos gêneros textuais, enfatiza a construção de efeitos de sentido, buscando articular as atividades de leitura, escrita e oralidade.

Embora sejam poucas as obras que investem predominantemente num tratamento mais reflexivo, observam-se mudanças no interior das obras e um deslocamento em direção a metodologias mais inovadoras, uma vez que há uma predominância de coleções que investem num tratamento híbrido, oferecendo oportunidades de reflexão sobre variados aspectos linguísticos, com ênfase na análise dos efeitos de sentido ensejados por diferentes recursos da língua, o que parece indicar um caminho de apropriação de novas perspectivas de ensino, mas sem abrir mão da sistematização de conteúdos a partir da tradição gramatical. Trataremos desses aspectos, de modo mais detido, na próxima subseção.

Por fim, é preciso dizer que essa análise é apenas uma aproximação ao perfil das coleções com base apenas no discurso das resenhas, apresentando, desse modo, limites na construção e interpretação dos dados. Nesse sentido, talvez outros pesquisadores com uma visão e olhar diferentes para os dados, construíssem outros resultados, como por exemplo, considerar, a rigor, todas as coleções como híbridas, ao passo que em nossa análise, buscamos diferenciar as tendências utilizando o critério do predomínio de perspectivas ou possível equivalência.

6.2.5 Análise comparativa do perfil das duas coleções aprovadas em seis edições do PNLD: mudanças ou permanências?

Nesta seção, faremos uma análise mais aprofundada do perfil das duas coleções que se mantiveram aprovadas em mais edições do PNLD. Para tal, levamos em consideração a resenha como um todo, uma vez que, nas discussões anteriores, apenas analisamos o que estava exposto na seção “Análise da Obra”, considerando apenas o tratamento didático predominante nas coleções. De modo diferente, aqui vamos esmiuçar

as possíveis mudanças e permanências nas obras, a partir da comparação de todas as resenhas, observando o que diz respeito à AL.

Para tanto, elaboramos quadros contendo informações das obras, segundo as resenhas de todos os guias em que as coleções foram aprovadas. Na sequência, apresentamos as coleções selecionadas para esta análise.

Quadro 5: Coleções selecionadas para análise do perfil dos livros quanto às mudanças e/ou permanências no ensino de AL, a partir das resenhas nas diferentes edições em que foram aprovadas.

COLEÇÕES	PNLD 2002	PNLD 2005	PNLD 2008	PNLD 2011	PNLD 2014	PNLD 2017	PNLD 2020
Português linguagens (Thereza Cochar Magalhães William Roberto Cereja)	X	X	X	X	X	X	
Tecendo Linguagens [Tecendo Textos] (Tania Amaral Oliveira Lucy Aparecida Melo Araújo)	X	X	X		X	X	X

Para fins de compreensão sobre o caminho de nossa análise, lembramos que as obras foram categorizadas, primeiramente, a partir da abordagem metodológica adotada predominantemente (transmissiva – reflexiva – híbrida). Também observamos as mudanças em relação a essa abordagem nas coleções que foram aprovadas em mais de uma edição, do que resultou na escolha por essas duas coleções para fazer uma análise mais aprofundada das mudanças e permanências no período de 2002 a 2020, uma vez que foram as únicas recorrentes em quase todas as edições do Programa.

Dito isso, iniciaremos essa discussão pela análise da coleção “Português Linguagens”, apresentando uma breve descrição sobre a obra com base na leitura geral das resenhas constantes nos Guias em que foi aprovada. Essa coleção foi aprovada em seis edições e, conforme uma leitura geral dos Guias, percebe-se que ela adota a organização por temas, apresentando geralmente uma boa coletânea textual, com abordagem de temas considerados atuais e adequados ao público-alvo em cada edição, selecionando, para isso, diferentes gêneros textuais. Com relação às seções dedicadas aos conhecimentos linguísticos, percebe-se também, de modo geral, que a coleção opta por uma abordagem morfofossintática tipicamente tradicional, mas também desenvolve um trabalho reflexivo, voltado para os recursos semânticos e os efeitos de sentido e para a análise do funcionamento da língua.

O quadro a seguir traz informações extraídas das resenhas das edições do PNLD em que essa coleção foi aprovada. Vejamos:

Quadro 6: O tratamento da análise linguística na coleção Português Linguagens, com base nas resenhas do PNLD (2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017)⁵¹

EDIÇÃO DO PNLD	SEÇÕES DA RESNHA		
	VISÃO GERAL	A ANÁLISE	EM SALA DE AULA
PNLD 2002	Por Quê - Reflexão e análise de estruturas linguísticas e de seus efeitos de sentido; - Exploração de conceitos e terminologias gramaticais segundo a GT	SOBRE A PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA: [...] Os autores buscaram, com sucesso, fazer uma ponte entre a tradição de ensino de Português [...] e as novas propostas [...] centradas no uso e no desenvolvimento de habilidades de interação linguística. SOBRE OS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS: - Organização conforme a GT; - Privilegia o enfoque descritivo, mas oferece oportunidades de reflexão sobre a língua e seus usos - Aspecto positivo da coleção: presença do componente semântico e discursivo como dimensões da descrição gramatical	- Apresenta propostas centradas na tradição gramatical normativa com adequada sistematização de fenômenos linguísticos; além de atividades que se mostram sensíveis a dimensões semânticas e discursivas, o que enriquece a abordagem.
PNLD 2005	- Permite construir conceitos, identificar elementos gramaticais e perceber o funcionamento destes em outros textos.	- Estudo de aspectos funcionais e formais da língua CL: - Harmoniza estudos da GT e das ciências da linguagem. - Aborda palavra, frase e texto numa perspectiva não-linear; - Estimula-se a observação do funcionamento gramatical no texto e a construção de efeitos de sentido. - Seções variadas que tratam de conhecimentos específicos, como a estrutura gramatical e aspectos textuais e discursivos. - A sistematização do conhecimento gramatical parte da exploração dos usos da língua, não identificando essa proposta com ensino de GT.	- Contribui para que o aluno estude a gramática não como fim em si, mas como meio de compreender e produzir textos orais e escritos.

⁵¹ As informações constantes nos quadros foram realizadas, de forma geral, como uma síntese dos elementos dispostos em cada seção das resenhas. Porém, em algumas situações, em vez de apresentarmos uma síntese, reproduzimos trechos na íntegra, os quais, quando acontecem, aparecem entre aspas.

PNLD 2008	Síntese - Ensino construtivo em todos os eixos de ensino; - No tratamento da gramática, enfatiza-se a exposição de conceitos e classificações e a prescrição de normas de uso. PONTO FRACO: Tratamento dos conteúdos morfosintáticos, que destoa do restante da proposta.	SOBRE A PROPOSTA DA COLEÇÃO: - No geral, privilegia a metodologia reflexiva, mas adota postura transmissiva em relação aos conteúdos gramaticais. CL: - ênfase na GT, prescrição de regras, descrição de categorias, exposição de conceitos, excesso de nomenclatura e aplicação da teoria em exercícios. - Também analisa o funcionamento das estruturas linguísticas na construção do texto, bem como os efeitos de sentido; - Os conteúdos de análise linguística são estudados em função de aspectos relevantes dos gêneros, auxiliando o aluno a compreender os usos de determinados recursos e a mobilizá-los de modo adequado na produção do texto.	
PNLD 2011	- Perspectiva ora predominantemente transmissiva, ora analítica e reflexiva. PONTO FRACO: Ênfase em conteúdos morfosintáticos	Mescla de transmissão e reflexão: longas explanações seguidas de exercícios de fixação, ao lado de atividades discursivas com ampliação e observação do uso, em função de aspectos relevantes dos gêneros. - Ênfase na descrição de regras e categorias; - Os usos e efeitos de sentido gerados pelas estruturas linguísticas são trabalhados com propriedade.	Propõe-se a seleção de conteúdos para evitar a sobrecarga, além da retomada de alguns conteúdos visando à sua sistematização.
PNLD 2014	- Tratamento de conteúdos gramaticais, além de conhecimentos textuais e discursivos, na perspectiva do funcionamento textual.	- Abrange os conteúdos da tradição gramatical juntamente com conhecimentos do âmbito textual e discursivo. - Propõe observação e análise do conceito em foco; - As estruturas morfosintáticas são analisadas também quanto à sua função na construção do texto e quanto ao seu valor semântico e seus efeitos enunciativos no contexto de determinado discurso. - A abordagem mescla momentos transmissivos e reflexivos; - As atividades demandam tanto identificação e classificação de formas e construções sintáticas quanto análise de efeitos de sentido suscitados pelo	

		emprego de recursos linguísticos.	
PNLD 2017	- Ao lado da abordagem morfosintática, o eixo também oferece textos e exercícios direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua.	- Promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem; - A abordagem se diferencia no tratamento de conteúdos mais tradicionais, não sendo trabalhados em função do texto; - Nas seções específicas do eixo, o trabalho está centrado em objetos de ensino típicos da tradição escolar; - Apesar de os conhecimentos linguísticos serem trabalhados por meio de textos, poucos deles vêm explorados quanto à construção dos sentidos, sendo considerados apenas para a realização de uma análise mais tradicional e transmissiva. - Falta articulação entre as atividades desse eixo e as propostas de leitura e produção escrita ou oral.	A coleção traz atividades que consideram a produção de sentidos dos textos, mas também opera com exercícios tradicionais de fixação e classificação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à seção Visão Geral⁵² das resenhas, observa-se que, em linhas gerais, a coleção praticamente não sofreu alterações nas diferentes edições em que aparece aprovada. Todas as resenhas a descrevem como uma obra que busca conciliar propostas voltadas para o estudo de estruturas linguísticas, do ponto de vista conceitual e descritivo, e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos a partir do uso de determinados recursos linguísticos, caracterizando-a como obra que investe tanto na transmissão como na reflexão.

Em 2008, essa descrição é um pouco modificada, enfatizando o que parece ser o predomínio de uma abordagem voltada para a descrição do sistema linguístico e a prescrição de regras. Todavia, aponta-se também há desenvolvimento de um ensino construtivo em todos os eixos. Dessa forma, essa caracterização é amenizada.

Em “Análise”, são elucidados muitos elementos que nos permitem conhecer um pouco melhor como a coleção aborda os conhecimentos linguísticos e, de modo geral,

⁵² Nas três primeiras edições, essa seção não é denominada como **Visão Geral**, embora o objetivo seja o mesmo. Em 2002, é intitulada a partir de uma pergunta: “Por quê?”; em 2005, não há título para tal seção e, em 2008, denomina-se como “Síntese”. A partir de 2011, consolida-se o uso da expressão “Visão Geral”.

também não percebemos mudanças significativas. No Guia 2002, enfatiza-se e até elogia-se a obra no sentido de conseguir fazer “uma ponte”, conciliando duas abordagens, uma voltada para a tradição do ensino de gramática e outra que inclui conhecimentos inovadores e reflexão pautada na visão de língua como interação.

É interessante notar que esse elogio se faz numa época em que o movimento por mudanças no ensino de língua parece ganhar mais força. Tais mudanças também começavam a ser cobradas nos livros didáticos, momento em que, praticamente, iniciam as avaliações das obras com produção das resenhas. Nesse sentido, uma obra que ofereça um caminho no “meio-termo”, isto é, que aposte em propostas mais inovadoras ao mesmo tempo que mantém a perspectiva de ensino tradicional de gramática, seria uma opção adequada para esse momento de transição, como a própria resenha avalia.

Entretanto, é válido apontar que a perspectiva seria a de que, paulatinamente, as coleções didáticas aderissem a propostas mais reflexivas e não é o que observamos em relação à coleção aqui analisada. Nesse sentido, parece que o momento que deveria ser de “transição” permanece não só como caminho trilhado nessa coleção, mas também na atualidade, nas escolas e nos livros didáticos. É, portanto, necessário questionar se ainda estamos em “transição” ou se esta é a nova realidade, um caminho de múltiplas vias, em que se tem espaço para o ensino de gramática tradicional e também para posturas mais reflexivas, podendo o professor optar por um ou outro ou ainda transitar por ambas as vias, a depender de seus objetivos.

Nessa direção, é preciso considerar o papel e importância do professor frente a essas mudanças. Com efeito, Chartier (2021), ao dissertar sobre o desempenho dos alunos e as inovações pedagógicas, afirma que estas só se configuram como eficazes quando o professor consegue compreendê-las e torná-las significativas em seu trabalho, observando suas vantagens, mas também as limitações e/ou dificuldades que possam surgir ao colocá-las em prática.

Em outras palavras, para além dessas inovações, é preciso que os professores sintam segurança em o que e como vão ensinar, e talvez esse seja o maior motivo para esse período de “transição” continuar presente na atualidade, pois é preciso que essas mudanças façam sentido também para os professores,: “Se não puder fazer isso, se a inovação lhe é imposta do alto, sem que ele possa atribuir-lhe sentido nem torná-la sua,

podemos estar certos de que os benefícios esperados “teoricamente” não estarão presentes” (CHARTIER, 2021, p. 11).

Dito isso, o Guia 2005 também enfatiza que é uma obra que harmoniza tradição e inovação e parece evoluir no sentido de que os aspectos mais estruturais da língua são explorados em relação ao seu funcionamento nos textos, primando pela análise dos efeitos de sentido produzidos, bem como pela sistematização dos conteúdos ser realizada a partir da observação dos usos linguísticos, não caracterizando, segundo a resenha, uma postura transmissiva.

Já em 2008, a resenha mostra uma avaliação bastante distante dos dois primeiros Guias, como se a coleção tivesse voltado atrás em sua postura mais harmoniosa e passasse a desenvolver um ensino mais transmissivo, embora não o bastante para categorizá-la como uma obra que investe predominantemente na transmissão.

Em primeiro lugar, a resenha destaca que é uma coleção que adota, no conjunto da obra, uma postura reflexiva, mas, em relação aos “conteúdos gramaticais”, o tratamento predominante seria a transmissão, enfatizando também excesso de nomenclatura, prescrição de regras e descrição do sistema linguístico. Em seguida, a resenha aponta que o livro analisa os efeitos de sentido, o que seria um deslocamento com relação à tradição gramatical, além de selecionar para o estudo dos “conteúdos de análise linguística” aspectos que são importantes para a construção dos gêneros textuais, possibilitando a compreensão de diferentes recursos linguísticos e o seu uso nas produções textuais. Nesse caso, adotaria, um tratamento reflexivo.

Analisando essas duas posturas, o que vemos é que o(s) avaliador(es) parece fazer uma distinção entre o que seriam conteúdos de gramática e de análise linguística, reservando para o último apenas conhecimentos que são mais voltados ao texto e ao discurso, como os modos de funcionamento dos gêneros textuais e a análise dos efeitos de sentido promovidos por determinados usos linguísticos. Para o primeiro, reserva os conteúdos que tradicionalmente ocupavam o currículo e as aulas de língua portuguesa, destacando-se, nesse caso, conhecimentos ortográficos e morfossintáticos, por exemplo.

Partindo dessa visão, entende-se que os conteúdos mais tradicionais não são, na resenha, considerados como conhecimentos de análise linguística. Nesse sentido, no ensino dos conhecimentos linguísticos, ficam claras duas posturas: inova-se com os conhecimentos de AL, que, no caso, referem-se a aspectos textuais e discursivos, mas se

mantêm o ensino mais pautado na gramática tradicional quando se trata de conhecimentos gramaticais.

Embora não concordemos com essa distinção, já que acreditamos que a prática de AL inclui tanto conhecimentos discursivos e textuais quanto aspectos normativos e notacionais da língua, concordamos, a partir da análise das resenhas, que há, de modo geral, um deslocamento na metodologia quando os conhecimentos são pertinentes ao texto e ao discurso e, ao mesmo tempo, uma manutenção de um viés mais transmissivo quando os conteúdos são morfossintáticos, por exemplo.

O Guia 2011 também aponta a característica de uma mescla entre um tratamento ora nos moldes da gramática tradicional, com ênfase em descrições e prescrições de regras, ora um tratamento mais reflexivo, voltado para análise discursiva e observação do uso, principalmente em relação aos recursos linguísticos característicos dos gêneros textuais. A resenha também enfatiza que as propostas de análise dos efeitos de sentido são trabalhadas com propriedade, mostrando que a coleção amplia o tratamento dessas questões.

Essa coleção, em 2014, para além das características já apontadas nos outros Guias, parece apresentar um deslocamento no que diz respeito ao tratamento morfossintático, sendo agora seus elementos estudados tanto na perspectiva tradicional, como as demais resenhas apontavam, como também em atividades reflexivas, observando e analisando o uso de termos e a construção de efeitos de sentido.

Em contraposição, o Guia 2017 faz questionar esse tratamento reflexivo e essa mudança quanto ao tratamento de conhecimentos morfossintáticos, já que, segundo a resenha, o trabalho desenvolvido com os conhecimentos linguísticos, mesmo partindo do texto, não daria muito espaço para a exploração da construção de sentidos, sendo tratado a partir de uma análise mais tradicional e transmissiva.

Por fim, a seção “Em sala de aula”, nas resenhas analisadas, cumpriu, de modo geral, a função de trazer alguma orientação quanto ao uso da coleção ou mesmo resumir as características da obra avaliada. No caso dessa análise, não observamos mudanças significativas. Nesse sentido, apenas o Guia 2011 faz a orientação de que o professor selecione os conteúdos buscando evitar sobrecarga de informações gramaticais, além de dedicar mais tempo para retomar alguns conteúdos, visando à sua sistematização.

Em suma, a análise comparativa da coleção “Português Linguagens” por meio da leitura das resenhas revelou que a obra, do PNLD 2002 a 2017, não operou grandes mudanças quanto ao ensino de gramática/AL. Por esse motivo, foi categorizada como híbrida, porque mescla transmissão e reflexão e permanece assim em todas as edições. Parece operar alguns deslocamentos em alguns aspectos, como no tratamento de conteúdos morfossintáticos, mas avaliações posteriores parecem não confirmar tal mudança. Como essa análise se deu a partir do exame de resenhas e não da coleção em si, é preciso ponderar tais resultados, tendo em vista mudanças no corpo de avaliadores e diferentes visões sobre o mesmo material.

Quanto à coleção “Tecendo Linguagens” [Tecendo Textos], também aprovada em seis edições do PNLD, trata-se de um material organizado em torno de temas, que, com o conjunto de gêneros textuais, contribuem para a articulação dos eixos de ensino. A leitura geral das resenhas, nos leva a entender que essa articulação também é promovida quando se exploram conhecimentos linguísticos nas atividades de leitura ou quando se explora a compreensão textual nas propostas de análise linguística.

Eis o quadro com informações dessa coleção, as quais vão orientar a nossa análise:

Quadro 7: A Análise Linguística na Coleção Tecendo Linguagens, com base nas resenhas do PNLD (2002, 2005, 2008, 2014, 2017 e 2020) COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS

	VISÃO GERAL	A ANÁLISE	EM SALA DE AULA
PNLD 2002	POR QUÊ Privilegia a reflexão sobre os usos da língua, - Observação e análise.	- Objetiva o desenvolvimento consciente das habilidades de uso da língua. - Baseia-se na gramática tradicional, mas não investe na <i>transmissão</i> ; - Aborda questões textuais e discursivas - Articulação menos sólida dos conteúdos e algumas lacunas na sintaxe.	-Coleção apta a contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos

PNLD 2005	- Privilegia o ensino da língua centrado no uso e na interação com textos. - Articulação dos eixos de ensino - Relaciona a descrição e a análise da língua aos seus usos	- Articulação das atividades dos eixos de ensino. - Trabalho voltado para a construção de habilidades de uso da língua. - Há também um gradual tratamento dedutivo ao longo dos volumes - Seleção e organização dos conteúdos conforme a GT.	
PNLD 2008	Síntese - Articulação das atividades de leitura, produção e dos recursos linguísticos presentes nos textos. - Predomínio da transmissão Pontos fracos: Distância entre os estudos gramaticais e os demais componentes do ensino.	- Concepção e trabalho adequado em relação às variedades linguísticas – Exploração das características dos gêneros textuais. - Foco nos conteúdos da GT na seção específica; - Prioriza a descrição do sistema e a prescrição de regras; - Pouco espaço para a reflexão e para o uso.	- O professor que pretenda articular os conteúdos gramaticais com os diversos gêneros de textos [...] terá de ampliar os limites da proposta transmissiva
PNLD 2014	-Predomínio de atividades que levam à construção de conceitos gramaticais; - Excesso de nomenclatura. Pontos fracos: Perspectiva tradicional	- No geral, contemplam a reflexão sobre os recursos gramaticais na constituição da textualidade, outras vezes limitam-se à abordagem tradicional dos conteúdos. - A presença de exemplos nos quadros de sistematizações gramaticais colabora para a compreensão dos fenômenos linguísticos.	Necessidade de estabelecer articulações mais frequentes com os demais eixos de ensino; - Superar, nas reflexões propostas aos alunos, as abordagens mais tradicionais de conteúdos gramaticais
PNLD 2017	- Perspectiva tradicional de estudos da língua. Avança em relação ao tratamento didático dado aos tópicos gramaticais. - Busca antes a reflexão para depois apresentar ou sistematizar conceitos.	- Conhecimentos voltados para o texto e para o discurso, além dos conteúdos gramaticais tradicionais. - Dialoga com a tradição do ensino gramatical, mas atribui aos conteúdos um tratamento reflexivo; - Não há sobrecarga de conceitos ou tópicos gramaticais.	- Ampliar as reflexões sobre a diversidade de registros e variedades do português brasileiro.

PNLD 2020	- Enfatiza-se a análise gramatical e linguística como estratégia para o desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura e escrita, possibilitando a aprendizagem dos recursos linguísticos.	- As atividades não são desenvolvidas de forma contextualizada - Os textos são usados como artifícios para a abordagem do item gramatical por viés tradicional e normativista;	- “O professor, em parceria com os alunos, reflete sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfosintáticos que garantem a coesão e coerência textuais de forma contextualizada em algumas ocorrências”.
------------------	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Na “Visão Geral”, observamos que a obra, ao longo das edições, vai apresentando algumas oscilações. Em 2002 e 2005, temos a referência de uma obra que, de modo geral, prima pela reflexão sobre a língua e seus usos, destacando atividades de observação e análise e articulação entre os eixos de ensino.

Já em 2008, apesar de haver a indicação de articulação entre os eixos quando as atividades abordam conhecimentos presentes em textos, essa seção aponta uma ruptura entre o trabalho desenvolvido na coleção nas duas edições anteriores do PNLD e o trabalho desenvolvido agora, uma vez que enfatiza o predomínio da transmissão e aponta como ponto fraco a distância entre o tratamento dado aos conteúdos gramaticais e os demais componentes de ensino, o que nos faz questionar essa articulação.

Nos demais Guias, percebe-se, pela leitura dessa seção, a mesma caracterização de 2008: predomínio de uma perspectiva tradicional de ensino de gramática e excesso de nomenclatura. Não obstante, em 2017 pontua-se que, embora a obra opte por uma perspectiva tradicional, desloca-se no tratamento dado a esses conteúdos, conduzindo propostas funcionais.

Em relação à seção “Análise”, o Guia 2002 aponta que a referida obra desenvolve um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua e que, apesar de eleger os objetos linguísticos segundo a gramática tradicional, não investe na transmissão de conceitos e regras, preferindo propor questões desafiadoras, abordando também conhecimentos textuais e discursivos: “os conceitos gramaticais vão sendo tratados na medida em que são oportunizados pelos textos em foco, coerentemente com a proposta da coleção de privilegiar o uso da língua, e não o uso da frase e da palavra

descontextualizado” (BRASIL, 2001, p. 87). Nesse sentido, observa-se a caracterização de uma obra mais “inovadora” que teria muito a contribuir com o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Já em 2005, é descrita como uma obra que busca articular o estudo de aspectos gramaticais ao uso concreto em textos, primando pela reflexão e desenvolvimento de habilidades de uso da língua. Entretanto, o Guia aponta que, ao longo de todos os volumes, há, de forma gradual, um tratamento linguístico nos moldes da gramática tradicional, não só na exposição e escolha dos conteúdos, como na organização da obra, o que nos levou a entender que a coleção busca integrar transmissão e reflexão em suas páginas.

Em 2008, o Guia aponta, primeiramente, que a coleção apresenta uma postura reflexiva em relação à variação linguística e que trata as propriedades dos gêneros textuais em todos os volumes. Todavia, pontua que há pouco espaço para a reflexão na seção dedicada à AL, a qual investe mais na descrição e na prescrição de regras.

Isso nos leva a identificar uma mudança inusitada da primeira edição para esta, uma vez que, em vez de avançar deslocar-se mais em direção a uma perspectiva reflexiva, ela parece retroceder: em 2002, a coleção era considerada uma obra “inovadora”, adotando uma perspectiva mais reflexiva, voltada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas pautadas no uso; agora, em 2008, passa a ser caracterizada como um livro em que predomina uma postura centrada na tradição gramatical, com ênfase na transmissão de conteúdos.

Como pontuamos anteriormente, esse resultado nos faz questionar se uma mudança dessa natureza pode estar relacionada, de alguma maneira, à falta de adesão pelos professores a determinada obra, tendo em vista a não concordância com o perfil e a proposta desenvolvida na coleção. Afinal, o livro didático é um produto comercializável que precisa “atender” tanto às determinações do PNLD, quanto às expectativas dos professores. Nesse sentido, se o livro muda para concorrer e ser aprovado nesse programa, que é um processo licitatório com suas regras de participação, também poderia mudar visando agradar seu público-alvo imediato.

Em outras palavras, consideramos que a não escolha por uma coleção tendo em vista o seu perfil, isto é, a forma de tratamento dos conhecimentos linguísticos e dos outros eixos de ensino, poderia influenciar, assim como as fichas de avaliação e os

pareceres elaborados a partir deles, mudanças no interior dessas obras de uma edição para a outra.

Essa possibilidade surge quando observamos situações em que determinadas coleções, mesmo parecendo ofertar um ensino reflexivo e voltado para os novos referenciais de ensino, seja preterido por outro com abordagem mais tradicional. Talvez isso aconteça porque, na avaliação dos docentes, esse tratamento seja o mais adequado para a realidade deles ou ainda seja a forma com que eles se sentem mais seguros em abordar os conhecimentos linguísticos. Isso é bastante compreensível, afinal, para implementar mudanças na sala de aula, é preciso que o professor sinta, primeiro, segurança no que faz, o que geralmente ocorre quando ele conhece e se apropria da inovação, incorporando o novo ao que já conhece (CHARTIER, 2021).

Sobre o exposto, Cavalcanti, T. (2015), em sua dissertação de mestrado, que investigou os usos dos livros didáticos por professores de língua portuguesa, observou um fato semelhante: ao questionar os docentes sobre as dificuldades no uso do livro adotado, uma professora respondeu que a coleção era desafiadora, principalmente, no tratamento da AL. Segundo a docente, o livro trazia propostas mais inovadoras das quais ela mesma necessitava se apropriar e talvez por esse motivo muitos colegas evitassem escolher uma obra assim, pois, na avaliação dela, poderiam achá-la acima do nível escolar dos alunos.

Esse dado corrobora a ideia de que os docentes, ao escolher a coleção a ser adotada pela escola, não se guiam somente pela avaliação contida nas resenhas, que não constitui, às vezes, nem um instrumento de consulta para os professores, conforme apontou o trabalho citado. Nesse caso, para além dos Guias, os docentes consideram, sobretudo, se tal livro está de acordo com suas necessidades e com o nível de seus alunos, o que é bastante compreensível. Isso nos leva a acreditar que as mudanças observadas nos livros venham de distintas direções: de cima para baixo, quando a instância política, a influência do discurso acadêmico, o certame do PNLD e as fichas e os resultados de avaliação orientam como devem ser os livros didáticos; de baixo para cima, a partir da adoção dos

manuais didáticos pelos professores⁵³. Nesse caso, se a obra não está sendo adotada, talvez não esteja agradando àqueles que vão usá-la cotidianamente.

O Guia 2014, por sua vez, ressalta a postura de buscar integrar o estudo dos conhecimentos gramaticais aos textos, pontuando que nem sempre há uma boa articulação, além de excesso de nomenclatura e abordagem pautada no ensino de gramática tradicional, o que nos leva a considerar que, da avaliação de 2008 para 2014, a coleção buscou conciliar, mais uma vez, uma postura reflexiva com um tratamento nos moldes mais tradicionais, talvez com o fim de oferecer diferentes oportunidades para alunos e professores e, portanto, de ter mais chances de ser escolhida.

Quanto ao Guia 2017, enfatiza, assim como o de 2014, uma postura mais conciliadora de diferentes perspectivas de ensino: “dialoga com a tradição gramatical, mas atribui aos conteúdos um tratamento reflexivo, propondo inicialmente observação e análise para depois apresentar ou sistematizar conceitos” (BRASIL, 2016, p. 69). Além disso, ainda pontua que não há excesso de conceitos e regras, o que geralmente é característico de um ensino mais voltado à transmissão.

Em 2020, temos a resenha que parece ser mais completa, pois é longa, cheia de detalhes, porém, desorganizada e talvez um pouco contraditória, uma vez que há passagens que ora dão a entender que a obra é pautada predominantemente na tradição gramatical e na transmissão de conceitos, posto que as propostas são descontextualizadas e que os textos são utilizados como artifícios para o ensino gramatical, ora por um tratamento mais equilibrado entre propostas pautadas na reflexão e no uso, destacando a promoção do ensino reflexivo em algumas análises. Em nossa análise, optamos por esse segundo viés, já que parece haver uma alternância entre tradição e reflexão.

⁵³ A esse respeito, Chartier (2021) explica que as inovações são fomentadas a partir de três instâncias que se relacionam: a dos professores, que, geralmente, diz respeito a demandas locais e específicas; a dos pesquisadores, quando se propõe mudanças ao ensino, mas sem força de imposição; e a política, essa, sim, com poder para modificar o ensino. A pesquisadora explica que essas instâncias não são estanques, pois se relacionam quando as mudanças locais, por exemplo, são motivadas para atender diretrizes oficiais ou quando os pesquisadores precisam dos professores e do espaço escolar para realizar e validar suas pesquisas. Por fim, as mudanças políticas são, geralmente, discutidas com pesquisadores e outros profissionais, o que mostra que há, de certa forma, um diálogo entre as três instâncias. É nesse contexto de diálogo que dizemos que as mudanças nos livros didáticos também podem sofrer alguma influência a partir das escolhas dos professores, pois a alterações feitas no conteúdo e tratamento didático feitas pelas editoras podem constituir uma forma de, ao mesmo tempo, se adequarem ao certame e serem bem escolhidas pelo professor.

Ressaltamos que esses resultados são mais superficiais, uma vez que nosso material de análise aqui é constituído apenas pelas resenhas contidas nos guias. Nesse sentido, uma análise mais aprofundada será necessária para conhecer como essas obras tratam o ensino de AL. Por isso, na sequência, faremos a análise dessa coleção, na última edição em que foi aprovada (2020), e, para contrastar e comparar os resultados, analisaremos também um dos livros da edição 2002 e 2014, a fim de observar que mudanças nesse longo período foram, de fato, realizadas no interior da obra.

Salientamos que a escolha pela coleção “Tecendo Linguagens” se deu justamente por observarmos que esta obra foi a que mais apresentou oscilações durante o período analisado, em especial nas avaliações de 2002 e de 2020, distantes tanto no tempo como no conteúdo da própria avaliação. Nesse sentido, essa escolha justifica-se porque a coleção ao longo dos anos parece ter passado por mudanças intrigantes, ora mantendo uma postura mais reflexiva, como em 2002, ora uma postura mais híbrida em 2014 e, segundo o Guia 2020, talvez um pouco mais tradicional em 2020, vinte anos após ter sido avaliada, de modo geral, como uma obra inovadora.

7 ANALISANDO MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO LIVRO TECENDO LINGUAGENS, VOLUME 7

Explicitando o que e como será analisado

Nesta seção, analisaremos mais profundamente o volume do 7º ano da coleção Tecendo Linguagens⁵⁴ (PNLD 2014 e 2020) e o livro da 6ª série (PNLD 2002), da mesma coleção⁵⁵.

Para tanto, refletiremos, em um primeiro momento, sobre aspectos mais gerais do livro (capa, sumário e manual do professor de cada edição da obra), objetivando perceber algum indicador de modificação ou de manutenção, ao longo do tempo, e o que isso pode representar. Importa esclarecer que consideramos necessário fazer essa análise, uma vez que estamos tratando de um processo de mudanças e de permanências ao longo do tempo, que não se dá apenas na escolha dos conteúdos e nas propostas didáticas, mas também se sobressai no modo como o livro se organiza, isto é, em sua “forma”.

Num segundo momento, analisaremos os conteúdos elencados em cada uma das edições recortadas, também objetivando observar que mudanças e/ou permanências são perceptíveis na seleção e distribuição dos exemplares em análise.

Em seguida, procederemos, ainda de modo geral, à análise da frequência dos conteúdos mais abordados em cada edição do volume do 7º ano/6ª série, fazendo observações ainda de modo mais generalizado sobre a estrutura e perfil didático dos livros para, posteriormente, analisarmos mais minuciosamente as propostas didáticas dos conteúdos mais aproximados nas três edições recortadas.

Esclarecido o percurso de nossa análise, passaremos, na sequência a discutir os principais resultados.

⁵⁴Em 2002, a coleção recebeu o título de “Tecendo Textos”, permanecendo assim em 2005 e modificando-se em 2008, quando passou a chamar-se “Tecendo Linguagens”. Essa mudança será discutida no decorrer da análise.

⁵⁵Essa diferença entre série e ano dá-se em razão da mudança do antigo Ensino Fundamental, que passou de 8 para 9 anos. Assim, não denota bem uma diferença, mas sim uma equivalência. Isso será mais bem explicitado posteriormente.

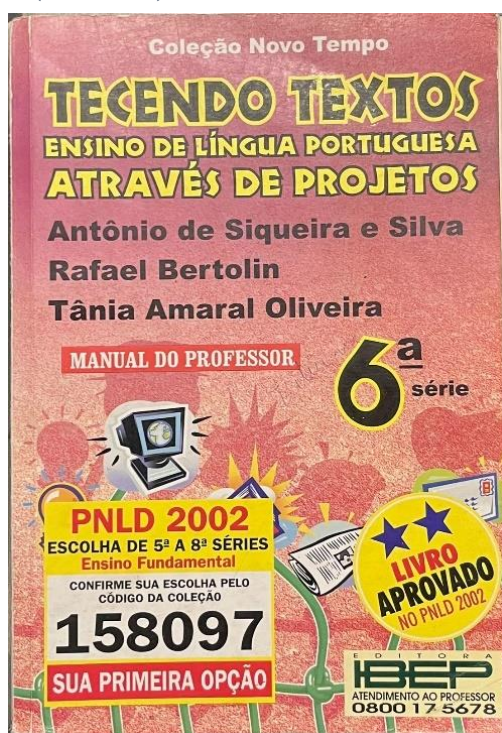
7.1 ASPECTOS GERAIS DO VOLUME (7º ANO/ 6ª SÉRIE) DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS

Como aspectos gerais, estamos considerando a capa e o sumário dos livros, a fim de observar que mudanças e/ou permanências foram acontecendo ao longo do tempo e que relações podem guardar com as próprias mudanças vivenciadas na área de linguagem.

a) Mudanças nas capas:

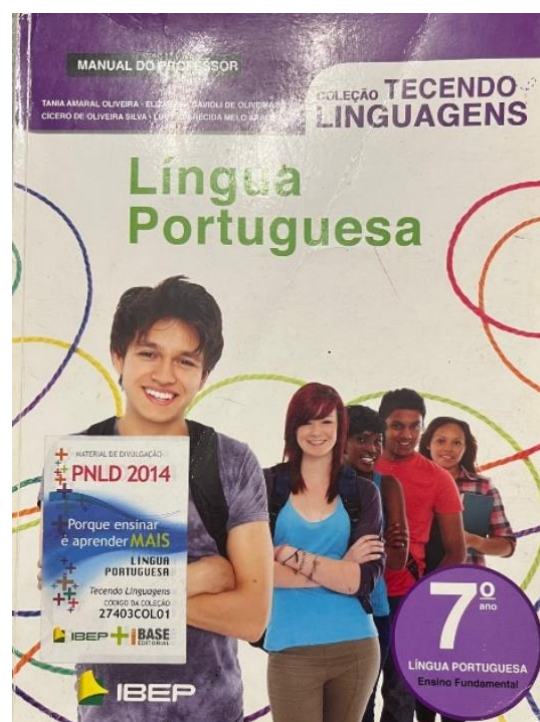
Comparando as três edições, um primeiro aspecto geral modificado que podemos visualizar, para além do *layout*, é com relação às informações contidas nas capas de cada edição. Primeiramente, o título e o subtítulo da obra em 2002 era “Tecendo textos: ensino de Língua Portuguesa através de projetos”, passando à denominação atual, “Tecendo Linguagens”, nas edições de 2014 e 2020⁵⁶. Eis a reprodução das três capas:

Figura 1: Capa do livro "tecendo Textos", 6ª série (PNLD 2002)



Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

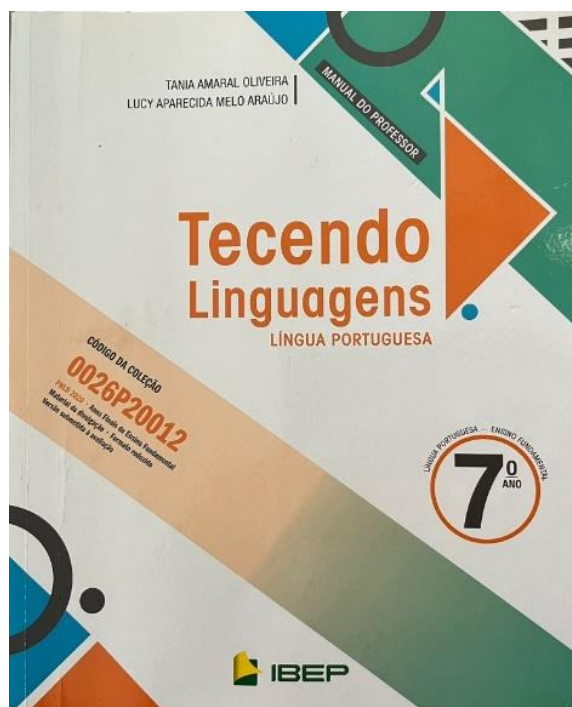
Figura 2: Capa do livro "Tecendo Linguagens", 7º ano (PNLD 2014)



Fonte: Silva, Oliveira e Araújo (2013)

⁵⁶ É importante esclarecer que a primeira denominação permanece em 2005, modificando-se a partir do PNLD 2008 para o título atual.

Figura 3 Capa do livro “Tecendo Linguagens”, 7º ano (PNLD 2020)



Fonte: Oliveira e Araújo, 2019.

Primeiro observa-se todas as edições vinculam-se à editora IBEP. Na primeira edição, como pode ser observado, o subtítulo parece indicar o tipo de ensino proposto pela coleção: a metodologia de projetos. Esse subtítulo é suprimido nas outras duas edições, apresentando-se, dessa maneira, um título mais sucinto, suprimindo-se à menção do ensino por meio de projetos, o que poderia sugerir uma mudança metodológica, embora, de acordo com o Manual do Professor (MP), este continue sendo um dos encaminhamentos metodológicos da coleção.

Ainda no título, percebe-se a substituição da palavra “Textos” pelo termo “Linguagens”, o que parece mostrar uma preocupação dos autores em adequar-se ao discurso linguístico mais atual, ampliando, com tal modificação, as inúmeras possibilidades de usos da linguagem.

Uma outra mudança e bastante significativa, a nosso ver, é relativa à autoria da coleção, que, ao longo do PNLD, mostra uma grande rotatividade de autoria. Em 2002, apresentam-se como autores Antônio de Siqueira e Silva, Rafael Bertolin e Tania Amaral, nesta ordem. Desses, apenas Tania Amaral permanece nas demais edições, sendo colocada sempre como primeiro autor. Assim, temos, em 2014, além de Tania Amaral, Elizabeth G. de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo.

Em 2020, temos uma redução do grupo, permanecendo apenas Tania Amaral e Lucy Araújo.

Admitimos que tais alterações podem se relacionar apenas a questões ligadas à própria editora e aos autores. No entanto, isso também pode sugerir mudanças no interior da obra, ou seja, ao tipo de trabalho proposto para o ensino de língua portuguesa, o que buscaremos analisar, posteriormente, observando se há diferenças significativas ou não entre uma edição e outra.

Por fim, uma última mudança na capa refere-se à indicação da 6ª série em 2002, alterando-se para 7º ano nas outras duas edições. Importa esclarecer que, até o PNLD 2008, utilizava-se ainda a identificação de séries no LD, uma vez que, nesse período, ainda vigorava o sistema de 8 séries no Ensino Fundamental e/ou estava em processo de transição para o de 9 anos. Em 2010, quando se torna obrigatória a ampliação de nove anos do Ensino Fundamental, é que tal mudança começa a aparecer no PNLD. Assim, a partir do PNLD 2011, em vez da série, identifica-se o ano daquela etapa escolar: 6º ano (antiga 5ª série), 7º ano (antiga 6ª série), 8º ano (antiga 7ª série) e 9º ano (antiga 8ª série).

b) Mudanças e permanências nos sumários

Ao analisarmos os sumários de cada livro, observamos algumas mudanças e outras permanências. Para demonstrar tais observações, faremos a análise do sumário do livro aprovado no PNLD 2002, fazendo comparações com as edições posteriores. Para tal, a seguir, reproduzimos, na Figura 4, a primeira página do sumário desse livro.:

Figura 4: Sumário do livro “Tecendo Textos”, 6ª série (PNLD 2002)

SUMÁRIO			
UNIDADE 1 Projeto “Ligado na era da comunicação”			
Capítulo 1			
• Hora do jogo	9	• Livro é demais	110
• Atividade extraclasses	9	• De olho na imagem	111
• As coisas que a gente fala	11	• Hora da pesquisa	111
• Você sabe quantas línguas existem no mundo?	12	• Reflexão sobre o uso da língua	112
• De olho no texto	13	• As vontades	113
• O código secreto	13	• De olho em outros textos	116
• De olho na imagem	21	• Projeto “quem conta um conto aumenta um ponto”	117
• Hora da pesquisa	22	• Projeto de incentivo à leitura	120
• Comunicação	22	• Projeto de incentivo à escrita	120
• Avaliação da aprendizagem/auto-avaliação	23	• De olho na ortografia	121
• De olho na ortografia	24	• Hora do jogo	121
• Mergulhando no tempo	25	• Mergulhando no tempo	121
UNIDADE 2 Projeto “Revelação”			
Capítulo 1 Trocando emoções e informações		Capítulo 3 Profissão: professor	
• De olho na imagem	28	• Sua presença em minha vida foi fundamental	124
• Chuva	29	• Hora do conto	128
• De olho no vocabulário	33	• Reflexão sobre o uso da língua	128
• De olho na pontuação	33	• Atividade de reescrita	133
• Reflexão sobre o uso da língua	34	• Reflexão sobre o uso da língua	135
• Pode beijo e mão na barriga	38	• Reflexão sobre o uso da língua	136
Capítulo 2 Trocando emoções e impressões pessoais		• A melancia e o professor	137
• De olho na imagem	42	• De olho na ortografia	138
• Rumo ao sol	43		
• De olho no vocabulário	45	UNIDADE 4 Projeto “Em defesa da vida”	
• De olho em outros textos	46	Capítulo 1 Diga sim à vida! diga não às drogas!	
• Querida Ana	48	• De olho na imagem	140
• Trechos de um diário	52	• Presso camelo que vendia cocaína em balas diante de escolas	141
• Por que a guerra?	54	• Reflexão sobre o uso da língua	143
		• De olho na imprensa	143
		• De olho na imprensa	145
		• A droga é uma droga	146
		• Onde é a “Cacolândia”?	146
		• Mergulhando no tempo	152
		Capítulo 2 Cuidando da saúde	
		• Doses de exagero	156
		• De olho no vocabulário	157
		• Reflexão sobre o uso da língua	158
		• Tomilho	161
		• Atividade de pesquisa	162
		• Política de leitura	163
		• De olho na ortografia	167
		• Mergulhando no tempo	168
		• Auto-avaliação	169
		• Apêndice	171
		• Bibliografia	207

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Observando a Figura 4, percebemos que a organização da coleção é feita por meio de unidades temáticas, as quais utilizam a designação “Projeto” para nomear cada uma das quatro unidades. Em relação aos capítulos que compõem essas unidades, observamos que não há um padrão, uma vez que as duas primeiras são formadas, respectivamente, por um (1) e três (3) capítulos, enquanto as duas últimas por dois (2) capítulos cada.

Há uma certa desorganização do sumário, no que diz respeito à apresentação das seções, conteúdos e/ou atividades que compõem a coleção, uma vez que tudo está “misturado”, isto é, com exceção da disposição das unidades em caixa alta, negrito e alinhamento centralizado, e dos capítulos em negrito, todo o resto é apresentado a partir de um único marcador, sem recuo, com mesma fonte e tamanho, não havendo, assim, distinção para o que seria seção, conteúdo, título de texto etc.

Soma-se a isso a falta de constância e clareza na disposição das seções, uma vez que não parece haver uma ordem clara, um padrão das seções ao longo da coleção, isto é, parece que a aparição é aleatória, pois a mesma seção ora aparece no início do capítulo, ora no fim, ora simplesmente não é indicada.

Sobre o exposto, entendemos que algumas seções podem ser esporádicas, não se apresentando em todos os capítulos ou unidades, entretanto, quando aparecem, geralmente, seguem uma ordem, uma disposição clara, o que não parece ser o caso desse livro.

Por exemplo, a seção “De olho no texto”, que realiza o trabalho de compreensão textual, embora esteja presente em todos os capítulos do livro, só aparece, no sumário, na primeira unidade. Assim, nesse e em outros casos, não há uma equivalência entre o que se descreve no sumário e o que aparece no livro.

Dito isso, outra característica observada e, talvez a mais significativa, é a falta de indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos no livro didático. Nesse sentido, o sumário apresenta apenas as seções e/ou atividades, sem, no entanto, indicar o que cada seção comporta. Na figura 4, podemos ver claramente que, na indicação da seção “Reflexão sobre o uso da língua”, não há conteúdos especificados, isto é, não é possível saber do que se trata, a menos que se consulte a página indicada, e isso acontece no sumário inteiro, o que pode dificultar a consulta do professor e do aluno.

Talvez uma explicação para esse fato possa estar associada a uma tentativa de não se identificar com o ensino tradicional, e, nesse sentido, expor uma “lista de conteúdos⁵⁷” pudesse supor que as propostas da obra seguiam a mesma linha da gramática tradicional, quando o que se propõe, conforme veremos na análise do manual do professor, é um ensino de base reflexiva.

Entretanto, entendemos que indicar os conteúdos de um livro didático é uma informação importante a constar, já que a finalidade do sumário é facilitar a consulta, oferecendo uma leitura rápida do que contém o livro, a partir da indicação dos assuntos, seções etc.

Agora, observemos as figuras 5 e 6, que remetem aos sumários das edições do PNLD 2014 e 2020, analisando similaridades e diferenças em relação à edição 2002. Vejamos:

⁵⁷ O manual do professor traz algumas tabelas com os conteúdos a serem trabalhados, os quais serão devidamente analisados em seção posterior.

Ao analisarmos esses sumários, destacamos, primeiramente, que a comparação com a edição de 2002 revelou algumas permanências em relação ao princípio organizador utilizado e aos temas desenvolvidos nos capítulos. As três edições utilizam como princípio a organização em quatro unidades temáticas, havendo também uma equivalência entre os temas das três primeiras unidades em todas as edições, salvo pequenas alterações na redação dos títulos. Essa permanência pode sugerir uma continuidade da coleção em manter os propósitos que guiaram a produção dos livros didáticos, ou seja, apesar de mudanças internas nas atividades, elas (as mudanças) não afetaram os temas tratados.

Observando agora os títulos das unidades e capítulos, percebe-se que há uma pequena alteração na redação, pois, enquanto a edição 2002 utiliza o vocábulo “projeto” para nomear as unidades, nas edições posteriores esse termo é suprimido, mantendo-se uma identidade em relação à temática desenvolvida. Vejamos: a primeira unidade da edição 2002 trabalha o “Projeto Ligado na era da comunicação” e, nas edições posteriores, apenas suprime-se a palavra “projeto”; a segunda unidade tem como título “Projeto Revelação”, em 2002, cujos capítulos desenvolvem os temas “Trocando emoções e informações”, “Trocando emoções e impressões pessoais” e “Trocando passes”. Em 2014 e 2020, essa unidade apresenta uma redação diferente, “Entretenimento é coisa séria”, mas os temas são semelhantes à edição 2002.

Na terceira unidade, propõe-se, em 2002, o “Projeto aprendiz”, cujos temas versam sobre a figura do herói e o lugar do livro. Em 2014 e 2020, a unidade é denominada como “Ler é uma viagem” e, assim como em 2002, os temas associados remetem ao mito do herói e a importância do livro.

Nessa direção, observamos que apenas a quarta unidade de cada edição foi construída a partir de temáticas diferentes: enquanto em 2002 a unidade é denominada como “Projeto em defesa da vida”, com capítulos voltados à conscientização quanto à não utilização de drogas e para os cuidados com a saúde, a edição 2014 desenvolve o tema “Desvendando ficção e realidade”, tratando de finalidades distintas da leitura (no caso, para entretenimento e para informação). Em 2020, o tema tratado é “Ler para se informar”, conversando, em parte, com a temática desenvolvida em 2014. Além disso, exceto as duas primeiras unidades do livro PNLD 2002, que, respectivamente, são

formadas por um (01) e três (03) capítulos cada, todas as unidades dos três livros apresentam o padrão de dois (02) capítulos.

Em relação à organização dos sumários, percebemos uma semelhança no que diz respeito ao *layout* dos títulos das unidades e dos capítulos, que, nas três edições, são dispostos de modo a se destacar das demais partes do livro. Entretanto, essa é a única permanência, visto que, em 2002, o sumário apresentava-se muito desorganizado, sem separação ou correta indicação das seções, entre outros aspectos.

Já as edições mais atuais trazem um sumário bastante organizado, indicando sempre as seções que compõem os capítulos, as quais aparecem destacadas, em 2014, por meio de caixa alta, negrito e recuo à esquerda. No caso da seção “Prática de leitura”, além dessa caracterização, ela (a seção) é sempre antecedida por um marcador, que dá uma posição de mais destaque em relação às outras, o que pode estar relacionado à pretensão de indicar que todo o trabalho desenvolvido, seja na produção escrita, seja na oralidade ou na reflexão sobre a língua, está sempre ligada à prática de leitura. Já em 2020, todas as seções são destacadas utilizando um marcador colorido e recuo à esquerda.

Outra mudança marcante é a apresentação, tanto em 2014 como em 2020, de todos os conteúdos a serem desenvolvidos nas propostas didáticas. Isso mostra que aqui o sumário cumpre sua função social de apresentar uma síntese do que contém o livro, facilitando a leitura e a consulta dos estudantes e professores.

Em relação à disposição das seções, também temos, nas edições de 2014 e 2020, uma ordem lógica, uma padronização de onde e quando cada seção aparece. Assim, por exemplo, observando mais uma vez as figuras 5 e 6, percebemos que todos os capítulos são iniciados com a seção “Pra começo de conversa”, que introduz o que será tratado, seguido da seção “Prática de Leitura”. Da mesma forma, todos os capítulos, na edição 2020, são finalizados com as seções “Ampliando horizontes” e “Preparando-se para o próximo capítulo”, com exceção do último capítulo. Em 2014, finalizam-se com a subseção “Preparando-se para o próximo capítulo”.

É importante discutir que, assim como em 2002, nem todas as seções aparecem em todos os capítulos, pois algumas são fixas e mais frequentes, como a “Prática de Leitura”, presente em vários momentos do capítulo, e “Reflexão sobre o uso da língua”, enquanto outras são esporádicas, não aparecendo em todos os capítulos. A seção “De olho na ortografia”, por exemplo, na edição 2014, só aparece nas terceira e quarta unidades,

sendo trabalhada três (03) vezes, o que ainda dá uma sensação de aleatoriedade. Já a seção “De olho na escrita”, presente em 2020, apesar de não estar em todos os capítulos, tem um padrão de presença no livro, aparecendo sempre no segundo capítulo que compõe cada unidade, depois da seção “Reflexão sobre o uso da língua”, ou seja, aqui não parece aleatório, mas sim intencional.

7.2 QUE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS GUARDAM O MANUAL DO PROFESSOR NAS TRÊS EDIÇÕES INVESTIGADAS?

Essa análise será desenvolvida a partir de subseções, nas quais apresentaremos os dados gerados em relação à AL, fazendo possíveis comparações entre os encontros e desencontros nos três manuais. Para tal, consideraremos, como categorias, os temas tratados nos próprios manuais, a saber: apresentação da obra; objetivos e justificativa da coleção; os pressupostos metodológicos adotados; base teórica da proposta pedagógica; e, por fim, a estrutura da coleção, abordando as seções didáticas, mas direcionando o olhar para as seções específicas que tratam dos conhecimentos linguísticos.

7.2.1 A apresentação da coleção

Os Manuais do Professor da coleção Tecendo Textos (PNLD 2002) e Tecendo Linguagens (PNLD 2020) antecedem as propostas didáticas, estando, ambos, posicionados no início do livro, enquanto o MP da edição de 2014 encontra-se no final do exemplar.

Em primeiro lugar, cada manual expõe a apresentação da coleção, sendo as edições de 2002 e de 2014 em forma de carta, intitulada “De professor para professor”. Já a edição 2020 traz uma apresentação bem curta, apenas indicando o que o professor encontrará no MP.

Em relação ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, o MP 2002, antes de se ater a eles, ressalta que a coleção apresenta propostas flexíveis e, de modo geral, o professor, ao usar esse livro, poderá dar o formato que quiser às suas aulas, entretanto,

caso deseje trabalhar seguindo um modelo mais tradicional, encontrará algumas dificuldades nesse sentido, visto que a proposta da coleção se distanciaria desse tratamento:

[...] ela **[a coleção, no caso]** se propõe a trabalhar com os conceitos gramaticais dentro de uma linha de reflexão, **fugindo completamente de exercícios mecânicos** que não contribuem para a ampliação da capacidade comunicativa do aluno. Nesse sentido, se estiver acostumado(a) com listas enormes de atividades repetitivas, você sentirá a falta deles nas páginas seguintes. (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2001, p. 4 **grifos nossos. [inserção nossa]**)

Pelo extrato, entende-se que a obra busca trabalhar com os conhecimentos linguísticos a partir da perspectiva da AL, realizando, assim, propostas mais inovadoras, que pressupõem reflexão e participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Observando ainda a expressão “fugindo completamente de exercícios mecânicos”, o que podemos esperar é uma coleção que prime por atividades reflexivas, sem exageros de nomenclaturas ou de propostas de decorebas.

Na sequência da apresentação, a autora continua explicando acerca do trabalho desenvolvido com os fenômenos linguísticos, pontuando que:

Outra razão para a ausência de muitos exercícios está relacionada à necessidade que eu vejo de construí-los a partir do contexto em que se inserem. Esse espaço vazio é, portanto, proposital, pois considero o professor capaz de construir exercícios mais significativos para os alunos a partir das produções orais e escritas deles, o que é impossível para o autor(a) de um livro didático visto que se dirige para um público amplo com características e interesses diferentes. (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2001, p. 4)

Ao demonstrar preocupação com a necessidade de construir atividades considerando o contexto, a obra parece estar mais alinhada a perspectivas inovadoras de estudo linguístico, observando que a língua não é um simples código que podemos decodificar, mas, sim, uma atividade dinâmica, viva e socialmente situada, sujeita a mudanças de acordo com o espaço, os interlocutores e a situação comunicativa.

Outro ponto positivo é o espaço dado para que o professor preencha as lacunas e trabalhe com atividades mais próximas da realidade e das dificuldades dos alunos. Ao sugerir a produção de exercícios com base nas produções orais e escritas dos estudantes, o MP também parece estar de acordo com a proposta inicial de AL, de acordo com a qual, segundo Geraldini (1984), deveria, preferencialmente, voltar-se para as dificuldades que os alunos possam apresentar em suas produções textuais.

Já o MP 2014, ao discutir sobre os conhecimentos linguísticos, afirma que, embora o objetivo da proposta seja o de trabalhar a partir de um enfoque mais reflexivo,

o docente que desejar desenvolver uma prática mais tradicional encontrará no livro várias oportunidades, além de orientações para esse tratamento. Nesse sentido, destacamos uma mudança no discurso que provavelmente será sentida nas propostas, já que, enquanto a versão 2002 parece propor um trabalho mais reflexivo, refutando o ensino tradicional de gramática, a de 2014 parece buscar equilibrar os dois vieses: reflexão e tradição, apresentando um dado semelhante ao encontrado na análise das resenhas das duas coleções, quando observamos a descrição de um tratamento mais inovador em 2002 e uma tendência híbrida em 2014.

Talvez essa mudança no discurso possa estar associada a uma tentativa de apresentar uma obra que possa agradar a mais professores: de um lado, aqueles que se apropriaram das mudanças e estão à procura de propostas mais desafiadoras e inovadoras; de outro, professores que se sentem mais à vontade para desenvolver o estudo dos conhecimentos linguísticos de uma forma tradicional, por ser mais conhecida e, talvez, menos arriscada, uma vez que o novo, muitas vezes, pode causar medo e insegurança.

Além disso, é preciso considerar que o novo não substitui o antigo. Por isso, a segurança no uso dessas inovações acontece quando o professor consegue realmente apropriar-se delas, integrando-as ao que já sabe, ou seja, integrando-as ao antigo, em vez de substituí-lo (CHARTIER, 2021). Outra possibilidade, e talvez a mais acertada, é que a coleção não tenha sido muito bem aceita entre os professores e por isso a necessidade de ofertar um trabalho que pudesse ter uma adesão melhor do seu público-alvo.

Em relação ao MP 2020, a apresentação inicial é bastante curta e apenas expõe o que o professor encontrará no MP, não oferecendo qualquer caracterização do trabalho desenvolvido. Entretanto, após isso, há a exposição de um texto que busca mostrar a organização da coleção conforme o que dispõe a BNCC, explicitando a adesão a esse documento. Há também a exposição dos objetivos da coleção, o que torna mais claro o modo de funcionamento da obra. Na sequência, faremos a apresentação desses dados, juntos com o exame da edição 2002 e 2014.

7.2.2 Dos objetivos inerentes à coleção, em relação à AL

Em linhas gerais, as três edições expõem, inicialmente, o mesmo objetivo da coleção, qual seja o de oferecer um material que auxilie professor e aluno no estudo da língua a partir de uma postura mais humana, construtiva e crítica. Vejamos:

Contribuir para a construção de uma “escola cidadã”, menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de toda a comunidade escolar. Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2001, p. 9;)

[...] privilegia uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno. Pressupõe alterações nas relações tradicionais de ensino-aprendizagem, ou seja, pressupõe um ensino mais *exigente*. (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2002, p. 9; coleção Tecendo Linguagens, vol. 7º ano, 2013, p. 7)

[...] contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocratizada, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de professores e alunos. [...] privilegia uma atitude positiva, construtiva e crítica por parte do professor e do aluno. Pressupõe um planejamento que deixe muito claro, para o professor e para o aluno, o que, por que e como se vai aprender. (Col. Tecendo Linguagens, vol. 7º ano, 2019, p. VIII)

Como pode ser visto, apresenta-se, praticamente, o mesmo discurso nas três edições, com uma mudança em relação à edição de 2020, que aparece mais resumido, sem mencionar a construção de uma escola cidadã e focando o compromisso em atender as necessidades de professores e alunos. Entretanto, nota-se que o objetivo ainda parece ser o mesmo. Assim, essa mudança parece acontecer apenas no plano da redação, sem alterar os sentidos e objetivos da coleção.

Tanto a edição 2002 como a de 2014 divulgam uma lista com os objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa voltados para os anos finais do ensino fundamental, o que entendemos ser a base da coleção:

-[...] apresenta propostas de trabalho que visam criar condições de o educando a superar uma visão restrita de mundo, de ele compreender a complexidade da realidade, de aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive. (Tecendo Linguagens, vol. 6ª série, 2001, p. 9)

- Criar 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, interessando-se em ampliar seus recursos expressivos, seu domínio da norma de prestígio [...] nas modalidades oral e escrita;

- Construir conceitos, distinguir diferentes recursos expressivos responsáveis pela coerência e coesão textual, assim como diferentes categorias gramaticais, pondo em prática a norma urbana de prestígio quando a situação assim a exigir. (Tecendo Linguagens, vol. 7º ano, 2013, p. 7)

Após isso, reproduzem uma lista com os objetivos definidos pelo MEC, constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, justificando que são os que norteiam as propostas da coleção.

Para tal, a lista é apresentada seguindo estes tópicos: processo de escuta de textos orais; de leitura de textos escritos; de produção de textos orais; de produção de textos escritos. Embora não haja uma separação dos objetivos voltados para o ensino da AL, observa-se que eles aparecem em todos os tópicos mencionados, sugerindo, assim, um eixo que perpassa essas práticas.

A partir da observação das práticas supracitadas, buscamos resumir os objetivos que se relacionam à AL: ampliar os conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais na produção dos sentidos do texto; articular índices textuais e contextuais, tais como: inferências pragmáticas, informações implícitas, interpretação de recursos figurativos; ajuste do texto à variedade linguística adequada; análise dos efeitos de sentido produzidos pela utilização de recursos não verbais; explicitação de informações contextuais e de recursos linguísticos apropriados ao texto, tais como anáforas e conectivos; uso de elementos lexicais, sintáticos e figurativos adequados à situação de comunicação; utilização dos padrões da escrita.

Observando aqueles dois primeiros objetivos que expusemos acima e essa lista, podemos perceber que há uma relação de proximidade entre ambos, de modo que os objetivos reproduzidos no MP como sendo aquilo que norteia a coleção fazem parte de um conjunto maior, estando em consonância com o que se orienta para o ensino de língua no tocante à AL.

Nesse sentido, observamos a continuação de uma tendência em estar em consonância com o discurso oficial sobre o ensino de língua, seja por meio da observação de documentos curriculares, seja pelas pressões dos estudos linguísticos.

Nessa mesma direção, a coleção em sua versão 2020, embora evidencie uma mudança marcante em relação às edições anteriores, que é a presença da BNCC⁵⁸ norteando a coleção, mostra exatamente essa necessidade de as obras didáticas em

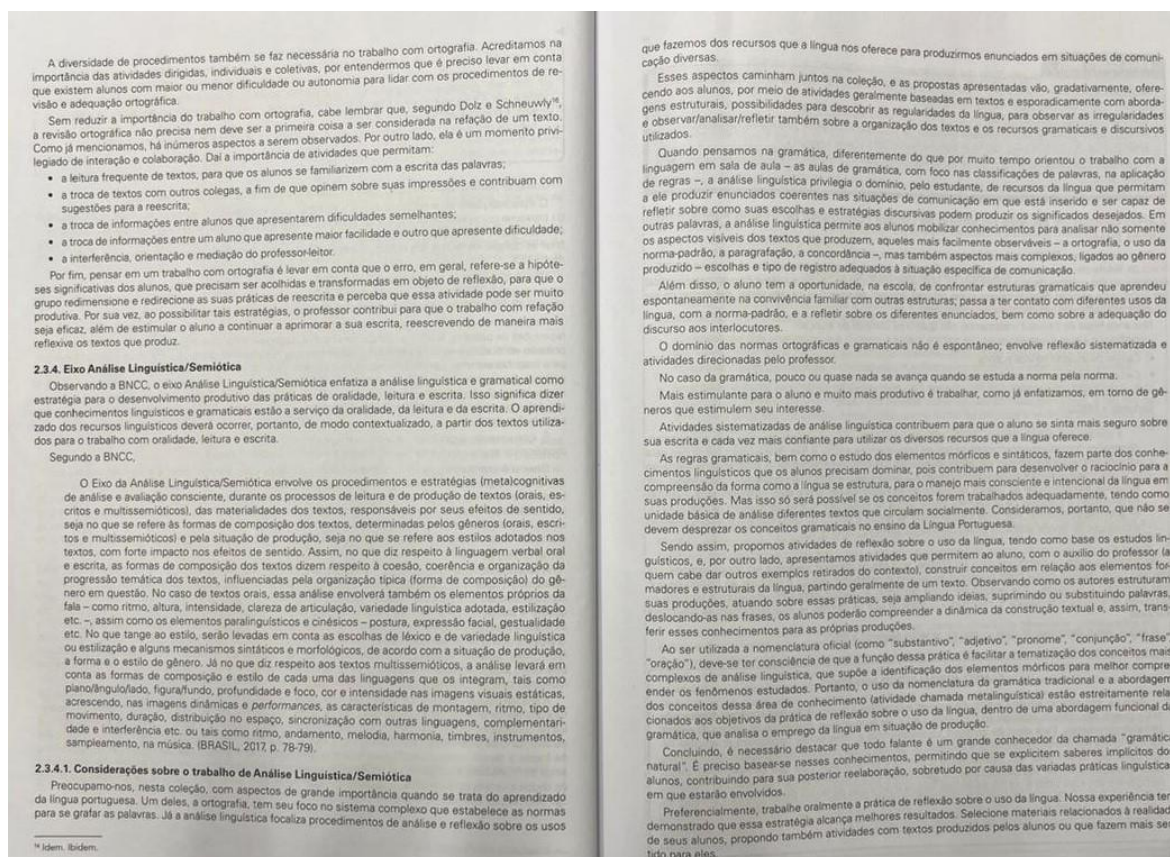
⁵⁸ Esta não é uma novidade dessa edição, mas do próprio PNLD. Assim, a partir do PNLD 2020, todas as coleções, para participarem do edital, devem seguir as orientações contidas na BNCC, adequando suas propostas ao que determina esse documento oficial.

adequar-se aos moldes do discurso oficial. Afinal, se não cumprir os requisitos do PNLD, que exige adesão à BNCC, não se pode concorrer e/ou ser aprovado no certame.

Nesse sentido, enquanto a edição 2014 expõe os objetivos gerais para o ensino de LP, a coleção 2020 faz uma longa explanação do documento curricular base de suas propostas, ressaltando o que são as competências gerais e específicas para o ensino de LP, as habilidades e o plano da obra e como cada eixo de ensino está estruturado na coleção de acordo com as diretrizes da BNCC.

Para tal, ao apresentar cada eixo, a coleção primeiro recorre ao que a BNCC entende por aquele ensino, parafraseando as orientações desse documento. Em seguida, expõe a referência para poder, enfim, caracterizar os objetivos da coleção. Eis o modelo:

Figura 7: Apresentação área de AL e semiótica



Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Como pode ser observado, o próprio conceito do que é a AL e de como ela funciona é definido segundo o que informa a BNCC. Além disso, o eixo dos “conhecimentos linguísticos”, como era chamado até o PNLD 2017, passa a ser

denominado de “Análise Linguística/Semiótica”, conforme consta nesse documento oficial.

Ao tratar especificamente das propostas de AL, a coleção faz, novamente, uma longa explanação, apresentando e justificando os tipos de conhecimentos que englobam esse eixo. Em primeiro lugar, informa que as propostas apresentadas

vão gradativamente, oferecendo aos alunos, por meio de atividades geralmente baseadas em textos e esporadicamente com abordagens estruturais, possibilidades para descobrir as regularidades da língua, para observar as irregularidades e observar/analisar/refletir também sobre a organização dos textos e os recursos gramaticais e discursivos utilizados. (Col. Tecendo Linguagens, vol. 7º ano, 2019, p. XXIII)

Pelo exposto, a coleção parece optar por um caminho mais reflexivo, que tome o texto como objeto de estudo, tanto do ponto de vista de seus conteúdos quanto das escolhas linguísticas, sem excluir o trabalho mais estrutural e conceitual, quando essa abordagem se fizer necessária. Esse dado é, de certa forma, conflitante com o que encontramos no exame das resenhas, visto que em nossa análise, percebemos que a coleção parece fazer de uma tendência híbrida e não predominantemente reflexiva.

Em seguida, o MP ressalta que, diferente do antigo ensino de gramática, pautado em atividades de repetição e de classificação, o trabalho de AL permite ao aluno refletir e mobilizar conhecimentos que possibilitem a construção de enunciados compatíveis com as situações de comunicação.

Além disso, segundo o MP, a AL possibilitaria confrontar conhecimentos linguísticos construídos de forma mais espontânea com a sistematização de conhecimentos na escola.

Isso posto, o MP ressalta que “o domínio das normas ortográficas não é espontâneo; envolve reflexão sistematizada e atividades direcionadas pelo professor” (Col. Tecendo Linguagens, vol. 7º ano, 2020, p. XXIII). E, em seguida, expõe que os conhecimentos linguísticos englobam os conhecimentos morfológicos e sintáticos, sendo importantes para o raciocínio linguístico e para o “manejo mais consciente e intencional da língua em suas produções” (Ibid.).

Partindo desses pressupostos, o MP, enfim, busca definir o que propõe para o ensino de AL na coleção: desenvolver propostas que permitam a reflexão sobre o uso da língua, numa perspectiva funcional, possibilitando também a construção de conceitos “em

relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo geralmente de um texto” (Ibid). No tocante ao uso da nomenclatura oficial, informa que ela tem como objetivo facilitar “a tematização dos conceitos mais complexos da análise linguística, que supõe a identificação dos elementos mórficos para melhor compreensão dos fenômenos estudados”. (Ibid.).

Ao analisarmos esses extratos, podemos observar, primeiramente, que há uma busca por justificar que, quando for necessário o uso de conceitos relativos à estrutura da língua, será feito geralmente de forma voltada para o texto. Ao justificar isso, o MP parece querer marcar uma distância e ruptura com o ensino tradicional de gramática, que primava pela aprendizagem e transmissão da estrutura linguística em si mesma.

Entendemos essa preocupação, uma vez que as expressões “conceitos” e “estrutura linguística” acabaram por ficar marcadas como sinônimos de retrocesso. Entretanto, entendemos que, partindo de um viés reflexivo, que permita ao aluno analisar e construir conceitos, é possível refletir sobre o uso da linguagem a partir também da palavra e da frase, como vários pesquisadores já orientaram (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007; MENDONÇA, 2007b; MORAIS; SILVA, A., 2007; SILVA, A., 2012).

Com isso, não estamos defendendo o estudo dissociado do texto, da estrutura pela estrutura, mas abrindo espaço para refletir que nem sempre o conhecimento linguístico terá suporte no texto ou no gênero e, nem por isso, dever ser excluído ou ensinado de maneira passiva. Um exemplo disso é o estudo da ortografia, que não depende, via de regra, de seu uso nos textos, e, mesmo assim, pode e deve ser tratado de maneira produtiva, por meio de um viés reflexivo, de construção de conhecimento, em vez da tradicional transmissão de regras.

Na mesma direção, entendemos que não necessariamente a vinculação do conteúdo à sua aparição no texto seja sinônimo de um trabalho reflexivo, uma vez que tal elemento pode ser utilizado apenas para retirar exemplos e casos para serem explorados por meio de exercícios de classificação e de reconhecimento, tal qual no antigo ensino de gramática, sem que realmente busque refletir e analisar aqueles conhecimentos em sua relação com o texto e o gênero e a produção de sentidos.

Assim, não vemos por que essa justificativa, a menos que seja para, ao mesmo tempo em que se aproxima do discurso da BNCC, que agora norteia o PNLD, distanciar-se de uma perspectiva transmissiva de ensino, pelo menos no que propõe o MP.

Já com relação ao uso da nomenclatura oficial, concordamos quando o MP explica que esta será utilizada visando facilitar a compreensão dos conhecimentos linguísticos, uma vez que permite aos estudantes nomear os conceitos mais complexos da análise linguística, dando pistas sobre as funções que exercem, dependendo do contexto também, o que contribuiria para a construção desses conhecimentos.

Como aponta Antunes (2007), a nomenclatura utilizada de modo adequado, isto é, utilizada numa situação de análise e reflexão linguística e com uma postura crítica frente à própria terminologia gramatical, constitui uma competência a mais que pode enriquecer a aprendizagem sobre a língua, pois faz parte do conhecimento enciclopédico e cultural.

Nesse caso, a nomenclatura tem sentido e importância, quando não é vista em si mesma, mas quando contribui para promoção de uma melhor compreensão dos fenômenos estudados, de acordo com o contexto e sem sobrecarga. Em outras palavras, é preciso, como a autora supracitada destaca, “ir além da nomenclatura”, não confundindo ensino de gramática com a simples decoreba de terminologia gramatical (ibid. p. 79), uma vez que de quase nada serviria saber os nomes, mas não saber como funcionam.

Além disso, entendemos, a partir do que explicam Barbeiro, Álvares Pereira, Calil e Cardoso (2022), que saber utilizar a nomenclatura é um passo importante para a promoção do conhecimento explícito sobre a língua. Esses autores sugerem o desenvolvimento da consciência metalinguística a partir de três etapas: a primeira seria composta pelas atividades de observar, manipular e comparar dados, visando a perceber as regularidades da língua. A segunda corresponderia à “sistematização e explicitação dessas regularidades, com recurso oportuno à metalinguagem” (p. 50). Já a terceira seria a própria mobilização desses conhecimentos no processo de compreensão e produção textual.

Para tal, observa-se que o uso da nomenclatura é necessário, mas não de modo exaustivo e sem sentido: “privilegia-se o uso correto dos conceitos, em detrimento da memorização de definições de termos metalinguísticos” (ibid. p. 50). Em resumo, entendemos, a partir tanto desses autores quanto de Antunes (2007), que se trata de dar à

nomenclatura o sentido e uso adequados, sem supervalorização, mas servindo ao contexto e ao propósito próprio inerente a ela.

Por fim, o MP destaca a “gramática natural” como inerente a todos os falantes, orientando para utilizar e permitir que os estudantes “explicitem” os conhecimentos implícitos sobre a língua, a fim de contribuir para a posterior reelaboração. Convém ressaltar que essas reelaborações, do ponto de vista do desenvolvimento metalinguístico (e da reelaboração de representações), partem de um nível de implícito para níveis cada vez mais explícitos e conscientes. Nesse caso, explicitar conhecimentos supõe a manipulação consciente e intencional dos indivíduos, o que não é possível quando tais conhecimentos estão num nível implícito. (KARMILOF-SMITH, 1994; 1997; 1998; GOMBERT, 1992; 2003).

7.2.3 Dos pressupostos teóricos e metodológicos da coleção.

Já pelos objetivos da coleção é possível observar que as três edições da coleção parecem filiar-se, pelo menos no MP, a uma perspectiva mais voltada para a reflexão, tomando a língua como atividade interativa e apostando, no caso na abordagem dos conhecimentos linguísticos por meio da análise e reflexão sobre os usos linguísticos.

Contribuem para essa visão as referências, na apresentação da obra, à formação de uma escola cidadã, pautada nas ideias de Paulo Freire, e à utilização da metodologia de projetos, tanto em 2002 quanto em 2014.

Nas edições de 2002 e 2014, a coleção cita as teorias de Lev S. Vygotsky e Howard Gardner, apontando as suas contribuições no campo pedagógico de ao buscarem compreender como funciona o ser humano, como a criança aprende, o que causa impactos no que e como ensinar/aprender.

Em 2014 e 2020, as coleções atualizam o discurso teórico citando as contribuições de Bakhtin, que, ao discorrer sobre a linguagem como atividade histórica e social, contribuiu também para pensar o fazer pedagógico.

São também desenvolvidas, nessas edições, os conceitos de língua e linguagem, de texto, em todas as edições, e, em 2014 e 2020, desenvolve-se ainda uma leitura sobre letramento, gêneros textuais e a proposta de progressão dos gêneros.

Ressalta-se, também, nas três edições e, praticamente, sem nenhuma alteração de sentido, a concepção de língua e linguagem, que, segundo o MP, norteará os procedimentos adotados na coleção, que, no caso, corresponde à concepção de língua como atividade interativa:

[...] aprender a língua não significa apenas aprender palavras e suas combinações, mas apreender seus significados que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Portanto, a língua é mais do que um código e está em contínua mudança. E é a prática de linguagem, como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2001, p. 15).

[...] **Como afirmou Bakhtin, a língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação.** Portanto, a língua é mais do que um código e está em contínua mudança. E é a prática de linguagem, como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores. (Col. Tecendo Linguagens, 2013, p. 14 **grifo nosso**)

[...] Portanto, a língua é mais do que um código: **ela é constitutiva dos sujeitos** e está em contínua mudança. social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores. (Col. Tecendo Linguagens, 2019, p. XXIX. **grifo nosso**)

Como pode ser observado, as três edições pautam o olhar sobre a língua e sua dimensão social, nas enunciações como produto da interação social, ampliando o olhar de um código imutável para uma atividade dinâmica, histórica e que está em contínua mudança, assim como seus falantes e usuários da escrita. Destacam-se os acréscimos em 2014 e 2020, que, como dissemos há pouco, partem de uma atualização do discurso.

Além do conceito de língua e linguagem, o MP (2002, 2014, 2020) destaca a concepção de texto inerente à coleção, tomando o sentido proposto por Ângela Kleiman, trazendo o texto como lugar de interação e, posteriormente, em 2014 e 2020, acrescenta as contribuições de Mikhail Bakhtin, já situando também o conceito de gêneros do discurso e a proposta de progressão dos gêneros, segundo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Também é discutido nessas duas edições o conceito de letramento⁵⁹.

⁵⁹ Aqui, estamos apenas citando esses conceitos e temas com o fim de informar sobre o que o MP discorre, sem apontar análise sobre tais concepções. Em vez disso, direcionaremos nosso olhar sobre o que o MP traz sobre a AL ou sua ausência.

Quanto ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, as três edições abordam a temática, mas em momentos diferentes: em 2020, quando aborda a exposição da BNCC sobre o assunto⁶⁰, discorrendo, em seguida, sobre como a coleção abordará essa questão; em 2002, na seção dos pressupostos teóricos, dedicando uma subseção com algumas considerações sobre o tema; e, em 2014, quando descreve a estrutura do livro e o que compõe a seção didática “Reflexão sobre o uso da língua”, repetindo, praticamente, todas as considerações feitas em 2002, as quais passaremos a discutir na sequência.

Nesse caso, inicialmente, tanto a edição 2002 como a edição 2014 apontam uma concordância com a posição de alguns teóricos – embora o MP não cite nenhum – com relação a considerar um falso problema a questão de ensinar ou não gramática, quando a questão que deveria ser discutida, segundo o MP, seria “o que, para que e como ensiná-la” (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2002, p. 23), o que parece apontar uma preocupação mais profunda sobre o ensino de língua.

Para justificar a postura assumida em relação ao tratamento dos conhecimentos linguísticos (CL), o MP pontua que, geralmente, há dois caminhos opostos: ou os docentes apostam no ensino de gramática tradicional, com ênfase na nomenclatura e em exercícios de cópia e identificação, como forma de o estudante aperfeiçoar a leitura e a produção; ou consideram que tais atividades – leitura e produção – são aperfeiçoadas na prática, isto é, lendo e produzindo, e, nesse caso, estudar gramática não contribuiria para tal.

Nesse caso, ora supervalorizam a gramática, ora subestimam seu valor. Diante disso, o MP propõe uma postura que busque um equilíbrio, um meio-termo no tratamento linguístico, visto que compreender as regras gramaticais precisa integrar o repertório de conhecimentos linguísticos dos estudantes, pois pode contribuir para “desenvolver o raciocínio do aluno, para a compreensão da forma como a língua se estrutura, para o manejo mais consciente, intencional da língua em suas produções” (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2002, p. 24).

Essa postura, embora não fundamentada nenhum autor ou trabalho, parece, a nosso ver, remeter aos estudos sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística,

⁶⁰ Não faremos a exposição, neste espaço, uma vez que já o fizemos na subseção “Dos objetivos inerentes à coleção, em relação à AL”

como já pontuamos em outros momentos, uma vez que toma o conhecimento sobre a língua e sua estrutura como importantes para que o indivíduo se aproprie deles e possa, conscientemente, manipulá-los tendo em vista uma comunicação mais eficaz e produtiva.

Após isso, ressalta que um trabalho dessa natureza só é possível por meio “da prática da reflexão sobre a ação” (Ibid.), ou seja, a partir do uso da língua. Assim, o MP pontua os textos como unidade básica de análise, mas não despreza o estudo dos conceitos, explicando que ele deve acontecer de modo adequado e funcional.

Nesse sentido, expõe que as propostas da coleção para o tratamento dos CL são baseadas nos estudos linguísticos, ou seja, partem de uma postura mais reflexiva, conciliando, ao mesmo tempo, atividades que “permitem ao aluno, com o auxílio do professor (a quem cabe dar outros exemplos retirados do contexto), construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo sempre de um texto” (Ibid.).

Como pode ser observado, ao discorrer sobre as propostas para esse ensino, o MP busca conciliar inovação e tradição, além de ser perceptível o enfoque ao texto como lugar do qual deve partir a reflexão linguística, no que percebemos uma influência das ideias de João W. Geraldi, embora também esse autor não seja citado em nenhum momento. Já o fizemos, mas voltamos a ressaltar que estudos posteriores (MENDONÇA, 2007b; MORAIS; SILVA, A., 2007; SILVA, A., 2012) consideram que a prática de AL pode ser realizada tanto a partir das produções textuais dos estudantes, como de textos profissionais ou até mesmo de frases ou palavras isoladas – a depender dos conteúdos focalizados –, isto é, não apenas sobre o texto.

Entretanto, no período em que o livro foi produzido, há mais de vinte anos, era esse o entendimento. Talvez, por isso, a necessidade de salientar a reflexão linguística sempre por meio de textos, principalmente das produções dos alunos, afinal, era preciso adequar-se ao discurso mais inovador, marcando distância de práticas tradicionais.

Sobre o exposto, os extratos a seguir mostram, de forma mais clara, como a coleção pensa as propostas de AL:

Observando como os autores estruturam suas produções, atuando sobre essas práticas, seja ampliando ideias, suprimindo ou substituindo palavras, deslocando-as nas frases, os alunos poderão compreender a dinamicidade da construção textual e, assim, transferir esses conhecimentos para suas próprias produções. (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2001, p. 24).

[...] preferencialmente, trabalhe oralmente a prática de reflexão sobre o uso da língua. [...] selecione materiais mais relacionados à realidade de seus alunos, propondo atividades a partir de textos produzidos pelos estudantes ou que fazem mais sentido para eles. (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2001, p. 25).

[...] apresento vários exercícios nessa linha, mas pressuponho que o professor, melhor do que eu, possa elaborar propostas de atividades como essa, utilizando, principalmente, textos dos alunos. Assim, poderá, de forma dinâmica e motivadora, trabalhar coletivamente a reescrita de textos, tarefa fundamental para o aperfeiçoamento da qualidade das produções dos alunos. (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2001, p. 25).

Observa-se, nesses extratos, uma influência das ideias de Geraldi sobre a prática de AL norteando o que a coleção busca desenvolver no trabalho com os CL: de um lado, a partir da observação das escolhas linguísticas de autores, visando a apropriação dos aspectos linguísticos abordados nos textos, e, por outro, o estudo das dificuldades linguísticas que os estudantes possam apresentar nas produções textuais. Ressalta-se, nesse processo, o papel do professor em ampliar o trabalho proposto no LD, desenvolvendo atividades que possam estar mais próximas da realidade e das dificuldades dos estudantes.

Já na edição 2014, o MP, embora destaque conceitos e temas considerados atuais para referenciar a produção da obra didática, não há tratamento da temática ou da concepção de gramática defendida na coleção, com exceção das referências aos objetivos de ensino propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entretanto, quando nos debruçamos sobre o conceito de língua e linguagem defendido no MP 2014 e em alguns direcionamentos metodológicos, observamos que a coleção, de modo geral, parece tratar os conhecimentos linguísticos por um viés mais próximo do reflexivo, voltado para a análise da língua em uso.

Corroborando com o exposto, repete-se, em 2014, a mesma redação dada em 2002 sobre o tratamento dos conhecimentos a partir de um enfoque indutivo:

a sistematização dos conceitos vem em segundo plano [...]. isto exige que o educador contenha sua ansiedade de passar determinado conteúdo ao aluno, permitindo, assim, que este o apreenda, o construa. Cabe ao professor orientá-lo no caminho da apreensão e construção crítica do saber, e não transmitir conhecimento de forma passiva como um objeto acabado, inquestionável (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2002, p. 11; Tecendo Linguagens, 2013, p. 11).

Nesse sentido, embora não haja o desenvolvimento das ideias sobre a AL, ao apontar a adoção do enfoque indutivo em detrimento de uma postura transmissiva, a coleção, pelo menos no que pretende o MP, parece tratar os conhecimentos linguísticos

por uma perspectiva mais reflexiva, não se limitando apenas ao que está posto na gramática tradicional.

Além disso, as três edições ressaltam que a coleção se apoia em quatro pilares: “pensar, sentir, trocar e fazer, de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso” (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2002, p. 10; Tecendo Linguagens, 2014, p. 10; 2020, p. XXVII).

O MP afirma, em suas três edições, que seus pressupostos buscam, promover um ensino pautado na construção de conhecimento de modo crítico, ressaltando a relação teoria e prática durante esse processo com valorização de práticas interdisciplinares. Ressalta-se também o desenvolvimento da pedagogia do porquê, que, em linhas gerais, orienta uma postura questionadora, na qual o professor deve assumir uma posição de mediador do conhecimento, desenvolvendo atividades desafiadoras que permitam, ao estudante, investigar, questionar, buscar respostas que ampliem os significados dos porquês e para quês.

Por fim, pontuamos que, de maneira geral, o exame do MP nas três edições demonstrou mais permanências que mudanças, uma vez que a base metodológica e teórica permanece a mesma da primeira à última edição, excetuando-se, claro, atualizações das linhas teóricas, como também do PNLD 2020, que traz a novidade da BNCC pautando a avaliação e os livros didáticos.

7.2.4 Como se configurou a estrutura das coleções?

Neste quesito, embora tratemos da estrutura, o faremos de um ponto de vista mais geral, focando na organização da coleção, sem nos ater, neste momento, a questões didáticas. Nessa análise, além dos dados gerados a partir do MP, também levaremos em conta o sumário e o próprio livro, a fim de perceber possíveis contrastes e desencontros. Primeiramente, abordaremos, de modo geral, as seções que compõem cada livro, a fim de observar padrões de continuidade e/ou ruptura. Em seguida, nos debruçaremos mais detidamente sobre as seções destinadas aos conhecimentos linguísticos, a fim de perceber padrões de mudanças e/ou continuidade.

O exame dos dados revelou algumas seções fixas, isto é, que sempre aparecem nas unidades e capítulos e outras que são mais esporádicas. Além disso, observamos mudanças na denominação de algumas dessas seções. Para isso, vejamos o Quadro 8:

Quadro 8: Seções e subseções didáticas que compuseram a coleção Tecendo Linguagens, PNLD 2002, 2014 e 2020

EIXO	PNLD 2002	PNLD 2014	PNLD 2020
	1. Pra começo de conversa 2. Hora da pesquisa 3. Hora do jogo 4. Mergulhando no tempo 5. De olho na imagem 6. De olho na imprensa 7. Sugestões de leitura 8. Preparando-se para o próximo capítulo	1. Pra começo de conversa 2. Hora da pesquisa 3. Aprender brincando 4. Trocando ideias 5. Projetos em ação 6. Atividade de criação 7. Leia mais 8. Preparando-se para o próximo capítulo	1. Pra começo de conversa 2. Hora da pesquisa 3. Trocando ideias 4. Ampliando horizontes 5. Preparando-se para o próximo capítulo
LEITURA	1. Prática de leitura 2. Textos frente a frente	1. Prática de leitura (Por dentro do texto; Confrontando textos; Texto e construção; Texto e contexto; De olho no Vocabulário;)	1. Prática de leitura (Por dentro do texto; Linguagem do texto) 2. Conversa entre textos 3.
PRODUÇÃO	Prática de produção	Produção de texto	Produção de texto
ORALIDADE	1. Prática de comunicação oral 1. Prática de escuta	1. Na trilha da oralidade 2. Hora do conto	1. Na trilha da oralidade 2. Momento de ouvir 1.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	2. Reflexão sobre o uso da língua 2. De olho na ortografia	1. Reflexão sobre o uso da língua (Aplicando conhecimentos) De olho na ortografia	2. Reflexão sobre o uso da língua (Aplicando conhecimentos) 3. De olho na escrita

Fonte: Dados da pesquisa

Para a composição do quadro, separamos as seções em quatro eixos: o primeiro denominamos como “Integração de diferentes saberes e linguagens”, porque as seções dispostas, geralmente, tinham como objetivo introduzir ou fechar o capítulo, conjugando, na maioria das vezes, diferentes linguagens, tais como pinturas, poemas, esculturas etc., suscitando discussão e ampliando diversos saberes. Os demais eixos seguem a denominação do PNLD.

Observando a primeira linha do quadro, podemos perceber que apenas três (03) seções se mantiveram presentes em todas as edições, sem alteração na redação: “Pra começo de conversa”, “Hora da pesquisa” e “Preparando-se para o próximo capítulo”. Tais seções são fixas, aparecendo em todos os capítulos. Também esteve presente nas três edições, mas com alteração, a seção “Sugestões de Leitura”, assim denominada em 2002. Em 2014, passa a ser chamada de “Leia mais” e, em 2020, de “Ampliando Horizontes”. A seção “Hora do Jogo”, em 2002, permanece em 2014, mas com nova redação: “Aprender brincando”. Em 2014 é adicionada a seção “Trocando ideias”, que permanece em 2020.

As demais foram suprimidas, como no caso das seções “Mergulhando no tempo”, “De olho na imagem” e “De olho na imprensa”, presentes apenas em 2002, ou “Projetos em ação”, “Atividade de criação” e “Hora do conto”, constante somente em 2014.

Em relação ao eixo da Leitura, temos a seção fixa, “Prática de Leitura”, que permanece inalterada nas três edições, exceto pelas subseções que a compõem. Em 2002, temos a seção “Textos frente a frente”, que parece voltar em 2020 com nova redação: “Conversa entre textos”. Já o eixo da Produção apresentou apenas uma seção em cada edição, mudando sutilmente sua denominação de “Prática de Produção”, em 2002, para “Produção de texto”, nas demais edições.

No eixo da Oralidade, temos a seção fixa “Prática de comunicação oral”, que segue com nova denominação nas edições posteriores: “Na trilha da oralidade”. Além desta, há uma seção que não está presente em todos os capítulos, denominada “Prática de escuta”, em 2002, “Hora do conto”, em 2014, e “Momento de ouvir”, em 2020, que, embora com títulos distintos, guardam objetivos semelhantes nas três edições.

Por último, temos o eixo dos Conhecimentos Linguísticos, que apresenta como seção fixa “Reflexão sobre o uso da língua”, nas três edições, com a subseção “Aplicando Conhecimentos”, em 2014 e 2020, que traz mais atividades para aprofundamento das

questões tratadas na seção principal. Há também uma seção mais esporádica, “De olho na Ortografia”, em 2002, passando a ser chamada “De olho na escrita” nas demais edições, as quais passaremos a detalhar na sequência.

Em 2002, o MP, de modo geral, traz poucas informações sobre a seção “Reflexão sobre o uso da língua”, apenas apontando que as propostas dessa seção primam pela reflexão sobre os usos linguísticos, privilegiando “os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais” (Col. Tecendo Textos, vol. 6ª série, 2002, p. 50).

Como pode-se notar, o MP descreve a opção pelo tratamento reflexivo, tal como disposto nos aspectos teóricos que embasaram a coleção. Esse dado é semelhante ao que encontramos no exame das resenhas do PNLD, quando traçamos o perfil das coleções no tocante ao tratamento da AL. De acordo com o Guia 2002, essa coleção apresentava um perfil com tratamento predominantemente reflexivo, com propostas que visavam desenvolver habilidades de uso da língua, não investindo na mera transmissão de conceitos e regras, embora utilizasse a gramática tradicional como base.

O MP enuncia também que o estudo dos conhecimentos linguísticos não deve se ater ao que propõe o livro e que, para isso, deixou várias lacunas nas atividades para que os docentes pudessem, à sua maneira e de acordo com as dificuldades dos estudantes, “preencher com propostas de ação verdadeiramente articuladas com a realidade de seus alunos” (Ibid.). Além disso, ressalta que o melhor momento para estudo das regularidades linguísticas é durante a correção das produções textuais dos alunos, o que, novamente, parece revelar uma influência das ideias da prática de AL, segundo Geraldi.

Em 2014, a descrição dessa seção repete praticamente o texto utilizado nos pressupostos teóricos da edição 2002, sem nenhuma novidade. Nesse sentido, em linhas gerais, o MP aponta que a coleção privilegia a reflexão sobre aspectos funcionais da língua, destacando-se aspectos semânticos, estilísticos e morfossintáticos e sua relação com a coesão e a coerência textuais.

Ao contrastar esses dados com a análise do perfil da coleção, constatamos uma incongruência, uma vez que, pela resenha do Guia 2014, essa obra, ao mesmo tempo em que apresenta oportunidades de reflexão sobre a língua, propõe também um tratamento baseado na gramática tradicional, integrando transmissão e reflexão, em vez do privilégio da reflexão, como aponta o MP.

Em 2020, temos uma situação semelhante. De acordo com o MP, a seção de Reflexão sobre o uso da língua, assim como o descrito nas edições 2002 e 2014, prima pela reflexão linguística, com foco nos efeitos de sentido produzidos por diversos recursos linguísticos em sua relação com a coesão e coerência textuais. Entretanto, a análise da resenha dessa coleção, no PNLD 2020, aponta uma direção diferente: embora haja algumas atividades reflexivas, destacam-se excesso de nomenclatura, tratamento transmissivo dos conhecimentos linguísticos com postura prescritiva e normativa e falta de propostas contextualizadas.

Por fim, a seção “De olho na ortografia”, nas edições 2002 e 2014, e “De olho na escrita”, em 2020, apresentam basicamente a mesma proposta: desenvolver a reflexão sobre as regularidades linguísticas ligadas, principalmente, à ortografia, por meio da realização de inferências relativas a palavras retiradas de textos, além de alguns jogos e atividades lúdicas. Tal proposta remete à ideia de se trabalhar a partir do texto, no entanto, consideramos que o trabalho ortográfico, entre outros, pode ser realizado de modo produtivo e reflexivo, sem que para isso precise estar associado ao texto.

Ao mesmo tempo, quando o MP aponta que a proposta parte para a realização de inferências, não se evidencia claramente, de fato, um trabalho reflexivo a partir dessas palavras-alvo do estudo ortográfico. Enfim, há poucas informações no manual do professor que possam esclarecer como esse trabalho realmente é realizado.

Ao consultar as resenhas dessa coleção, não encontramos também muitas informações sobre como as convenções da escrita são tratadas. Por outro lado, nos Guias 2014 e 2020, faz-se alusão a um tratamento mais próximo da gramática tradicional numa perspectiva bem prescritiva, o que nos leva a questionar se a realização de um trabalho reflexivo ficou só na idealização e não na prática, questão que pode ser esclarecida na análise das propostas didáticas desse livro.

Para além dessa breve apresentação da seção em análise, a edição 2002 expõe algumas orientações aos docentes sobre como proceder no estudo da ortografia, tal como a produção de painéis com as principais dificuldades detectadas nas produções textuais dos alunos, visando, assim, orientá-los na superação dessas dificuldades.

Em resumo, a análise da estrutura não revelou muitas mudanças entre as edições. Ficou claro que, de modo geral, a coleção utiliza, basicamente, a mesma estrutura, seções, referencial teórico e objetivos, com poucas alterações, sendo, a maioria delas, só em

relação à própria redação. Apenas algumas atualizações no discurso são mais perceptíveis, o que era de se esperar, já que se passaram, praticamente, vinte anos entre o período da primeira edição, 2002, e a edição mais recente.

Nesse sentido, concluímos que o manual do professor e a estrutura da coleção apresentaram, ao longo do tempo, a manutenção da mesma proposta, pelo menos no plano das ideias, sem realmente nenhuma inovação.

Na próxima seção, apresentaremos a análise do livro no que diz respeito aos conteúdos e propostas didáticas.

8 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO TECENDO LINGUAGENS (PNLD 2002/2014/2020)

Esta análise será dividida em duas partes: na primeira, contemplaremos um aspecto mais macro, a partir da observação dos conteúdos descritos nas três edições, observando, em seguida, aqueles dispostos em torno de uma proposta mais organizada como objetos de estudo. Também apresentaremos a frequência dos conteúdos desenvolvidos a partir dos seguintes grupos: Discurso, Língua e Linguagem; Morfologia; Sintaxe; Textualidade; Ortografia. Partindo disso, observaremos qual(is) desses grupos foi/foram mais contemplado(s) em cada livro, comparando também os conteúdos mais semelhantes nas três edições. Na segunda parte da análise, de natureza qualitativa, debruçar-nos-emos sobre as categorias que emergiram da análise dos dados. Essa análise contemplará os grupos de conteúdos mais recorrentes nas três edições, objetivando, assim, uma análise mais minuciosa das propostas, didáticas, observando o tratamento dado a esses conteúdos,

Por fim, faremos uma síntese evidenciando os encontros e os desencontros dos volumes analisados.

8.1 CONTEÚDOS ABORDADOS NO LIVRO TECENDO TEXTOS/LINGUAGENS: ENCONTROS E DESENCONTROS

Para essa análise, recorreremos, primeiramente, aos sumários de cada livro e, no caso, da edição 2002, cujos conteúdos não constavam no sumário, utilizamos como referência os quadros apresentados no manual do professor, os quais eram compostas pela indicação da seção, dos conteúdos e dos objetivos didáticos. Para exemplificar, apresentamos, na sequência, um recorte desses quadros:

Figura 8: Quadro de conteúdos MP, livro “Tecendo Textos” (PNLD 2002)

UNIDADE 1		
Capítulo 1 - “Ligado na era da comunicação”		
PRA COMEÇO DE CONVERSA	CONTEÚDO	OBJETIVO
	- Comunicação não verbal e verbal. - Atos de comunicação.	- Analisar os atos de comunicação que nos circundam. - Traduzir mensagens de códigos não verbal e verbal. - Identificar os atos de comunicação que circundam o nosso cotidiano. - Diferenciar a comunicação verbal da não verbal.
PRÁTICA DE PRODUÇÃO	Prática de criação individual	
	CONTEÚDO	OBJETIVO
	- Criação de um jornal mural. - Invenção de um código. - Transformação do código não verbal para verbal. - Criação de um jogral.	- Criar um jornal mural respeitando suas características. - Desenvolver a habilidade de criar um ato comunicativo, respeitando seus elementos constitutivos. - Desenvolver a habilidade de compreensão e manejo das variadas linguagens. - Produzir um jogral sobre os avanços dos meios de comunicação, obedecendo às características desse tipo de composição.
PRÁTICA DE LEITURA	TEXTOS “O Código Secreto”; “Quadro”; “Comunicação”	
	CONTEÚDO	OBJETIVO
	- Reflexão sobre o título e organização espacial do texto. - Desenvolvimento de estratégias de leitura. - Reflexão sobre os elementos da comunicação. - Variante linguística. - Registro não verbal (cores). - Características do jogral.	- Depreender informações a partir do título e da organização espacial do texto. - Realizar inferências a partir da leitura do primeiro parágrafo. - Identificar emissor, receptor, código e mensagem. - Analisar os diferentes variantes linguísticas - Analisar as mensagens não verbais (cores). - Relacionar a construção de sentidos aos diferentes contextos culturais. - Localizar informações no texto. - Identificar as características do jogral.

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Ao mapear os conteúdos de AL dessa edição, levamos em consideração tanto o que estava descrito na seção específica dos conhecimentos linguísticos – Reflexão sobre o uso da língua – do manual do professor, como em outras seções, uma vez que, segundo o próprio MP, os CL não são trabalhados exclusivamente na seção específica, o que foi feito propositalmente para, no curto ou médio prazo, propiciar, ao docente, condições de se desvencilhar “da necessidade de separar a análise da língua e da linguagem da prática de leitura, pois estão estreitamente ligadas” (Col. Tecendo Textos, 2001, p. 43).

Dito isso, apresentamos, abaixo, um quadro com os conhecimentos linguísticos elencados em cada edição, segundo dados dos sumários e/ou do MP dos livros.

Quadro 9: Conteúdos de AL abordados no livro Tecendo Textos/Linguagens (PNLD 2002/2014/2020)

	PNLD 2002	PNLD 2014	PNLD 2020
UNIDADE 1	• Comunicação não verbal e verbal • Atos de comunicação • Elementos da comunicação • Variantes linguísticas • Fonemas e letras • Uso e efeito das reticências • Expressões figuradas • Sinônimos • Uso da pontuação • Figuras de linguagem: metáfora e comparação • Expressões adverbiais • Coesão textual: uso e função das conjunções • Adjetivos • Significação das palavras a partir do contexto • Verbo (pretéritos do modo indicativo): uso e função	• Código, língua e linguagem • Discurso; situação de comunicação; interlocutores • Advérbio e locução adverbial • Usos do verbo	• Código, língua e linguagem • Discurso; situação de comunicação; interlocutores • Formas nominais do verbo • Sujeito e predicado • Tipos de sujeito • Tipos de predicado • Concordância verbal • G e J
Unidade 2	• Níveis de linguagem • Conjunções • Pronomes indefinidos: uso e função	• O pronome indefinido • Modos do verbo: indicativo, imperativo e subjuntivo • A preposição • Discurso direto e discurso indireto	• Preposição • Verbos transitivos e intransitivos • S com som de /Z/ • Objetos direto e indireto
Unidade 3	• Estruturação da voz do narrador • Coesão textual: sinonímias • Análise dos recursos expressivos; • Elementos mórficos;	• Estrutura das palavras • Coesão e coerência • S com som de /Z/ • Jogos de ortografia • Revisão das classes gramaticais • Verbos de elocução	• Estrutura das palavras • Advérbio e locução adverbial • Coesão e coerência • Termos essenciais e integrantes da oração

	• Numeral “um” x o artigo indefinido “um” • Linguagem própria x linguagem figurada • Noções de morfema/ radical/ afixos/ desinências • Coesão textual • Pronome possessivo • Distinção s/z • A posição das palavras no texto e suas implicações significativas • Emprego dos elementos mórficos • Substantivo, adjetivo, pronomes, uso da preposição • Estruturação da narrativa: distinção discurso direto e indireto; emprego do travessão • Palavras com Ç/SS/C	• Acento diferencial	• Uso dos porquês • Figuras de linguagem I • Mas e mais
Unidade 4	• Distinção: linguagem formal x informal • Discurso direto/ indireto • Estudo da organização de dados em uma página de jornal • Observação das relações sintáticas • Noção de frase e oração • Estudo dos numerais • Diferença entre o numeral “um” e o artigo indefinido “um” • Emprego dos numerais • Diferença auto/ alto	• Frase e oração • Sujeito e predicado • O uso da vírgula • Tipos de sujeito • Os sons do /X/	• Período composto e oração coordenada • Conjunções coordenativas • Figuras de linguagem II • Acento diferencial •

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar esse quadro, podemos fazer diversas leituras quanto às mudanças e/ou permanências dos conteúdos, seja em relação à seleção dos conteúdos, à distribuição nas unidades, aos tipos de conhecimentos abordados ou ainda à quantidade de informação gramatical de cada edição.

Ao começarmos nossa discussão, levaremos em conta esse último aspecto. Assim, numa primeira leitura, destaca-se, visualmente, o peso que parece ter os conhecimentos linguísticos descritos na primeira edição, em comparação aos PNLD 2014 e 2020. Ao nos depararmos com essa lista imensa, num primeiro momento, pode parecer que estamos diante do sumário de uma gramática. Isso vai de encontro, inclusive, ao que se propõe a obra, já que no MP se afirma que se pretende o desenvolvimento de habilidades linguísticas e que, embora se utilize como base a gramática normativa, o ensino proposto é reflexivo e indutivo, sem excesso de nomenclaturas e conceitos.

No entanto, podemos dizer que é só impressão, uma vez que, ao analisarmos os conteúdos efetivamente trabalhados, como veremos na próxima seção, verifica-se que uma parte considerável dos conteúdos elencados não é, de fato, desenvolvida como objeto de ensino. Conhecimentos como sinonímia, pontuação e expressões figuradas, por exemplo, aparecem em atividades isoladas, não sendo, assim, tratados de maneira sistemática. Nesse caso, poderíamos questionar: por que, então, tais aspectos aparecem aí, já que não são abordados sistematicamente?

Para tal, nossa hipótese é a de que a coleção, ao tentar imprimir a ideia de trabalhar com os CL a serviço da produção de sentido, buscou oportunizar a reflexão a partir da abordagem de diferentes aspectos linguísticos que poderiam ser suscitados no texto, mas sem sistematizá-los, em uma espécie de ensino diluído, no qual seria possível apreender determinado uso apenas pela observação em variados contextos, mas sem sistematização dos aspectos observados.

Contribui para esse entendimento o fato de vários conteúdos se repetirem ao longo das unidades, sem, no entanto, apresentar novidades, como se esperaria em um ensino sistemático e progressivo. Eis alguns desses conteúdos: variantes linguísticas, níveis de linguagem, estrutura das palavras, numerais, sinonímias, entre outros. Ao observar detalhadamente os conteúdos elencados, tem-se a percepção de que funcionariam, talvez, como diferentes oportunidades para que o estudante, ao longo do ano, pudesse refletir sobre aqueles aspectos e, assim, apreendê-los, mas sem precisar estudá-los diretamente,

sem sobrecarga, sem peso conceitual, mas também sem nenhuma sistematização, apenas o uso suscitado pelo texto. Em outras palavras, é observando o uso que se aprende a usar.

A esse respeito, Costa Val (2002) explica que a opção por um caminho mais reflexivo não deve perder de vista a necessidade de sistematicidade e de prévia definição dos conhecimentos a serem explorados, não devendo, assim, ser motivado apenas pelo que o texto suscita:

Não se pode, por exemplo, a partir de um determinado texto, propor questões sobre o uso da crase, e, a seguir, também em função do texto estudado, falar sobre o imperfeito do subjuntivo, e, logo depois, com outro texto, analisar os recursos anafóricos de coesão textual. (COSTA-VAL, 2002, P. 119)

Além dessa organização prévia, também chamamos atenção para que os recursos linguísticos observados não parem no texto, uma vez que, após analisá-los, é necessária alguma sistematização como forma de contribuir para a construção de conhecimentos.

Ademais, percebemos um desencontro entre o agora exposto e o que o MP dispõe sobre o objetivo do ensino dos CL na coleção: oferecer um meio-termo para o ensino da AL, ou seja, nem só gramática nem só texto, já que, segundo o próprio MP, geralmente, há apenas duas opções: ou se abordam todos os tópicos linguísticos tal qual proposto na gramática normativa, sem relacionar esses conhecimentos aos textos, ou apenas procede-se à experimentação, no modo “é fazendo que se aprende”, sem nenhuma sistematização.

Ao apontar isso, o MP afirmava o compromisso de propor um equilíbrio nessa abordagem, tratando de modo indutivo os CL, mas também fazendo a sistematização dos conceitos, quando necessário.

No entanto, um aspecto distintivo diz respeito à seleção dos conteúdos nessa edição, que, de longe, parece adotar uma perspectiva bem mais dinâmica, inovadora e reflexiva que as demais edições, visto que investe na abordagem, aprofundada ou não, de diferentes tipos de conhecimentos. Nesse sentido, uma segunda leitura dos dados aponta para mudanças na seleção dos conteúdos e na sua distribuição entre as unidades.

Em relação à seleção, como antecipamos, primeiramente observamos que a edição 2002 é a que parece contemplar mais conhecimentos distintos, oportunizando a reflexão de variados aspectos, tais como conhecimentos discursivos, fonológicos, semânticos, morfossintáticos e textuais, enquanto as demais edições parecem privilegiar a abordagem morfossintática, tendo a edição 2014 maior peso na morfologia e a edição 2020, na sintaxe.

Assim, ao longo dos anos, alguns conteúdos indicados na edição 2002 foram, paulatinamente, sendo excluídos. É o caso da abordagem das variantes linguísticas; dos fonemas e letras; da pontuação; da sinonímia; dos níveis de linguagem; dos numerais, que só constam na edição 2002; do discurso direto/ indireto. Em vez desses, nas edições seguintes, priorizou-se, como já mencionado, a abordagem de conteúdos ligados à morfossintaxe, com foco especial na sintaxe da oração e do período, em 2020.

Esse dado indica uma mudança inusitada, uma vez que, em 2002, a obra, pelos conteúdos analisados, parecia remeter a uma proposta mais distante da tradicional abordagem dos conhecimentos linguísticos. Seguindo esse raciocínio, era de se esperar que, com o passar do tempo, a obra apresentasse, cada vez mais, conteúdos voltados para o discurso, a textualidade, entre outros, com menos foco nos conhecimentos tidos como tradicionais, como as classes de palavras e o estudo da oração e do período.

Entretanto, parece acontecer o oposto, isto é, em vez de mais propostas com foco em conhecimentos pautados nos estudos linguísticos, com ênfase no uso e no discurso, temos, o que parece ser, a volta de um ensino pautado no excesso de informações morfológicas e sintáticas, o que, por si só, não representa um retrocesso, pois também depende da forma como esses conhecimentos são abordados.

Quanto à distribuição dos conteúdos ao longo das unidades, percebe-se que, em relação aos conhecimentos ligados à língua/linguagem e ao discurso, estes estão, em todas as edições, mais restritos à primeira unidade, havendo pouca ou nenhuma oportunidade de refletir sobre essas questões em momentos distintos da obra. Ressaltamos, uma vez mais, que o olhar, em diferentes momentos, para os mesmos conteúdos, mas com níveis de complexidade diferentes, pode contribuir para a apropriação dos conhecimentos. Por isso, a importância de um ensino sistemático e explícito dos CL, sem perder de vista a reflexão sobre a funcionalidade da língua. Do mesmo modo, a textualidade também é contemplada de forma mais restrita, principalmente nas edições 2014 e 2020, sendo abordada em apenas uma unidade de cada exemplar.

A ortografia, comparando com os conhecimentos textuais e discursivos, aparece mais distribuída, sendo abordada praticamente em todas as unidades das três edições. Os conteúdos ligados à morfologia, em especial, as classes de palavras, também estão mais distribuídos entre as quatro unidades. Na primeira unidade, temos a classe dos verbos, sendo explorada nas três edições, a partir de aspectos diferentes: tempos verbais, em 2002

e 2014; formas nominais, em 2020. Desse modo, apesar de as três edições explorarem a classe dos verbos na primeira unidade, o aspecto selecionado se modifica sem motivo aparente, visto que, se era importante refletir sobre os tempos verbais nas edições anteriores, por que isso não se fez mais necessário agora? A nossa hipótese é que, sendo a BNCC o documento que norteou a avaliação dos livros didáticos aprovados no PNLD 2020, a coleção fez alterações para atender às habilidades indicadas nesse documento.

De modo geral, temos, nas quatro unidades da edição 2002, preposições, advérbios, numerais, conjunções, que são trabalhados ao longo das unidades. Na edição 2014, as classes de palavras abordadas correspondem aos verbos, advérbios, pronome e preposição, sendo contemplados nas três primeiras unidades. Em 2020, os conteúdos morfológicos são concentrados, também, nas três primeiras unidades.

Na verdade, o que se destaca na seleção e distribuição dos conteúdos é a quantidade de aspectos sintáticos que foram incorporados, principalmente, em 2020. Isso porque, como já mostramos, em 2002, a coleção apresentava conteúdos que exploravam diferentes conhecimentos de ordem tanto morfossintática, quanto semântica e textual. Em 2020, apenas uma unidade, a terceira, explora conhecimentos da textualidade, enquanto a sintaxe é abordada em toda a coleção, conforme descrevemos a seguir.

Na primeira unidade, apresentam-se os conteúdos: sujeito e predicado, tipos de sujeito e de predicado, concordância verbal. Na segunda, transitividade verbal e complementos verbais. Na terceira, abordam-se os termos essenciais e integrantes da oração, ou seja, revisam-se sujeito, predicado e os complementos verbais, adicionando o complemento nominal e o agente da passiva.

Quando olhamos essa lista de conteúdos, questionamos se não há um excesso de informações gramaticais e se isso não implica um ensino mais superficial, ou seja, resumindo-se, praticamente, a conceituar e a exercitar para cumprir os conteúdos programáticos, em vez de concentrar esforços em menos aspectos, confrontando os conhecimentos linguísticos e explorando-os com mais aprofundamento.

Por fim, para completar o excesso de conhecimentos sintáticos, desenvolve-se, na quarta unidade, o estudo do período composto por coordenação e a oração coordenada. Em suma, parece muita informação para pouco tempo de reflexão. O que, novamente, nos leva a questionar se não é a volta do ensino mais transmissivo, com sobrecarga de teorização gramatical e, talvez, com poucas oportunidades de reflexão. No entanto, tais

perguntas ficarão, por ora, sem resposta, já que somente poderão ser respondidas no exame das propostas didáticas, na segunda parte dessa análise.

Em relação ao exposto, vale a pena ressaltar que os critérios avaliativos do PNLD 2020, reproduzem as competências e habilidades da BNCC, apresentam uma frequência bastante significativa de conhecimentos morfossintáticos, o que pode ter contribuído, também, para o excesso de tais conhecimentos no livro didático analisado. Vejamos alguns desses critérios contidos no Guia 2020 referentes ao 7 ano⁶¹:

EF07LP03 Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

EF07LP04 Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

EF07LP05 Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

EF07LP07 Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

EF07LP10 Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

EF07LP11 Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”). (BRASIL, 2019)

Como pode ser observado, os critérios avaliativos constantes no Guia 2020 ressaltam grande quantidade de conteúdos morfossintáticos e, embora remetam tais conhecimentos ao estudo dos textos, é grande a referência a atividades ligadas apenas à identificação e ao reconhecimento das funções sintáticas, corroborando a ideia de um ensino mais pautado na identificação de unidades linguísticas da gramática tradicional.

Além disso, ressaltamos que os critérios elencados nessa última edição, como reproduzem as habilidades da BNCC, se assemelham mais a objetivos de ensino que a critérios propriamente ditos, o que foge ao padrão estabelecido nos demais Guias do Livro do Didático. Isso fica mais claro quando observamos que cada critério corresponde, praticamente, ao estudo de um conteúdo específico, como transitividade verbal, concordância verbal, período composto, entre outros, o que, também, comparando com o sumário da coleção, aponta para uma equivalência entre critérios e conteúdos abordados. Nesse sentido, essa relação nos conduz a pensar que atender aos critérios avaliativos do

⁶¹ Diferentemente dos demais Guias, que estabelecem, de maneira geral, os mesmos critérios para os anos finais do EF, o Guia 2020 trata os critérios separando-os por ano (série) e por conteúdos, tal qual a BNCC descreve as habilidades. Da mesma forma, há critérios que são comuns a todos os anos do EF, sendo assim indicados entre parênteses.

Guia 2020 seria, basicamente, contemplar cada conteúdo indicado na BNCC para o ano em questão.

Essa hipótese leva-nos também a questionar a distância entre a edição de 2020 do PNLD e as demais edições, no sentido de que antes os critérios se ligavam mais ao tratamento didático e menos aos conteúdos. Em 2020, temos o oposto: ênfase no conteúdo em detrimento da abordagem e do tratamento didático.

Em resumo, buscamos apresentar, nessa análise mais geral, os conteúdos abordados nas três edições da coleção analisada, observando alguns encontros e desencontros, tanto na seleção quanto na distribuição desses conteúdos, de acordo com o que se encontrava descrito nos sumários e no MP, no caso da edição 2002.

O nosso próximo passo, que será apresentado na seção a seguir, tem como objetivo refletir sobre a frequência e a sistematização desses conteúdos na coleção, observando, por grupos, quais são mais abordados, considerando também aspectos da sistematização dos conhecimentos desenvolvidos, para, em seguida, apresentar o recorte das propostas didáticas que serão analisadas na segunda parte desse estudo.

8.2 FREQUÊNCIA E SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS EFETIVAMENTE DESENVOLVIDOS NAS EDIÇÕES 2002, 2014 E 2020 DO LIVRO TECENDO TEXTOS/LINGUAGENS

Ao realizarmos a frequência dos conteúdos mais abordados em cada edição, percebemos que, diferentemente das edições 2014 e 2020, em que há uma equivalência entre os conteúdos descritos nos sumários e as propostas desenvolvidas na coleção, a edição 2002, conforme apontamos na seção anterior, apresentava alguns desencontros entre o que constava no MP e o que era efetivamente desenvolvido na obra.

Nessa direção, ao observarmos os conteúdos listados no MP, percebemos que estes apareciam associados a diferentes objetivos. Entretanto, quando analisamos as propostas didáticas, verificamos que alguns deles apareciam apenas em uma ou outra atividade isolada, sem realmente contemplar o objetivo proposto no MP. Assim, para discriminar os conteúdos efetivamente trabalhados, consideramos apenas aqueles sobre

os quais as propostas, de fato, se debruçavam, mesmo que com pouca sistematização, mas contemplando o(s) objetivo(s) propostos.

Em vista disso, informamos que a frequência dos conteúdos foi realizada com base no resultado dessa análise mais específica, que buscou indicar quais conteúdos foram, realmente, tomados como objetos de estudo na edição 2002.

Ressaltamos que esta análise está dividida em duas partes: a primeira, com base na quantidade de exercícios (itens e subitens avaliados) que compõem as propostas didáticas desenvolvidas⁶², sobre os quais realizamos a frequência; a segunda, relativa à sistematização desses conteúdos. Na sequência, apresentaremos a primeira parte – frequência dos conteúdos.

Para a clareza na visualização dos dados, buscamos aproximar conhecimentos semelhantes nas três edições, não utilizando, dessa forma, a ordem em que apareciam nos livros. Entretanto, essa categorização não é absoluta e tem como fim apenas sistematizar os dados para melhor compreensão de nossa análise

Assim, a tabela a seguir foi realizada com base nestas cinco categorias⁶³:

- a) Discurso, língua e linguagem: relacionando os aspectos gerais da língua, tais como código, língua, linguagem, situação discursiva e interlocutores.
- b) Morfologia: envolvendo os aspectos da formação e das classes de palavras.
- c) Sintaxe: com conteúdos mais voltados às funções desempenhadas pelas palavras, tais como oração e período, termos essenciais da oração, como também a concordância.
- d) Ortografia: no qual incluímos os conhecimentos relativos às convenções ortográficas da escrita.

⁶² Por proposta, compreendemos o conjunto de textos, anotações, exercícios, sistematizações que compõem o estudo de cada conteúdo. Por exercício, nesse caso, consideramos cada item que serviu para praticar e/ou avaliar presente na proposta.

⁶³ Para compor essa categorização, não nos orientamos pela classificação tradicional, mas, sim, pelo tratamento que era dado a cada conteúdo trabalhado. Assim, definir se tal conhecimento seria morfológico, sintático ou textual, por exemplo, dependia da abordagem dada. Nesse sentido, por exemplo, entendendo que conjunção é tradicionalmente classificada como classe de palavras, mas dado que seu estudo não foi baseado em identificações e classificações, e sim na funcionalidade em relação ao texto, construindo um aspecto de coesão, optamos por considerá-la, na edição 2002, como um conhecimento textual. Já a preposição, na mesma coleção, foi abordada mais com base num esquema de reconhecimento e classificação e, por esse motivo, o consideramos como morfológico.

- e) Textualidade: aqui relacionamos os conhecimentos linguísticos mais voltados ao texto, como coesão e coerência. Também consideramos as figuras de linguagem, por contribuírem, nas atividades analisadas, para a produção de sentidos nos textos. Além disso, aspectos como sinonímia também foram relacionados aqui, uma vez que os exercícios analisados evidenciavam os sinônimos como um recurso para garantir a coesão textual, evitando a repetição vocabular.

Tabela 3: Frequência dos exercícios com os conteúdos trabalhados como objetos de ensino no livro Tecendo Linguagens.

CATEGORIAS	TECENDO TEXTOS 2002 (TT 2002)		TECENDO LINGUAGENS 2014 (TL 2014)		TECENDO LINGUAGENS 2020 (TL 2020)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
DISCURSO, LÍNGUA E LINGUAGEM	55	23,60%	53	24,65%	57	19,25%
MORFOLOGIA	71	30,47%	120	55,81%	74	25,00%
SINTAXE	15	6,44%	13	6,04%	89	30,07%
ORTOGRAFIA	19	8,15%	8	3,72%	25	8,44%
TEXTUALIDADE	73	31,33%	21	9,76%	51	17,23%
TOTAL DE EXERCÍCIOS DA EDIÇÃO	233	100,00%	215	100,00%	296	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, a categoria “Discurso, Língua e Linguagem” apresentou um número relativamente expressivo nas três edições, sendo o terceiro com maior número de atividades em 2002 e em 2020 (23,6% e 19,25%, respectivamente) e o segundo em 2014, com um total de 24,65% dos exercícios relativos aos conhecimentos linguísticos. Isso parece demonstrar que as propostas desses livros se mantiveram alinhadas no tocante ao tratamento destes conteúdos, apresentando, também, propostas semelhantes, como veremos na seção seguinte.

Em relação à edição Tecendo Textos – TT 2002 –, além dos conteúdos comunicação, língua e linguagem; atos e elementos da comunicação, compuseram essa categoria os conteúdos sobre discurso direto e indireto, níveis de linguagem, variedades linguísticas e algumas questões sobre a história da língua, presentes na temática “comunicação”. Já a edição Tecendo Linguagens (TL 2020), apenas abordou os conteúdos de código, língua e linguagem; discurso, situação de comunicação e interlocutores.

A categoria “Morfologia” representou os conteúdos com maior número de exercícios em 2014 (55,81%), sendo o segundo grupo em 2002 e em 2020: 30,47% e 25%, respectivamente. Uma primeira observação sobre esses dados é que a coleção parece apresentar uma predileção pelo ensino de aspectos morfológicos da língua, com foco, principalmente, na abordagem das classes de palavras.

Em segundo lugar, observamos que, embora essa categoria seja uma das mais abordadas nas três edições, quando nos debruçamos sobre cada livro, esse dado aponta um aspecto diferente: em 2002, embora “Morfologia” seja a segunda categoria mais contemplada, o percentual de exercícios apresenta certo equilíbrio com o das categorias “Discurso, Língua e Linguagem” e “Textualidade”, o que parece demonstrar que essa edição parece apostar num ensino que aborde de forma conciliatória tanto questões mais voltadas à gramática tradicional quanto a aspectos mais voltados à textualidade e ao uso linguístico.

Isso vai ao encontro dos dados relativos ao perfil da coleção de 2002, cuja análise das resenhas revelou tratar-se de uma coleção que prima pelo desenvolvimento de habilidades de uso da língua. Nesse caso, se somarmos os percentuais das categorias “Discurso, Língua e Linguagem” e “Textualidade”, veremos que a tendência da obra parece ser essa mesma, a de investir no estudo do funcionamento linguístico.

Já na edição 2014, dos 215 exercícios desenvolvidos sobre os conhecimentos linguísticos na obra, mais da metade é sobre questões morfológicas, o que, de fato, parece atestar uma preferência pela abordagem desse campo, talvez, também, mais voltado para a transmissão, conforme foi visto no exame do perfil dos livros didáticos.

Em 2020, o percentual apresentado também parece demonstrar um equilíbrio entre os conteúdos de morfologia e os demais conhecimentos abordados. No entanto, quando consideramos a terceira categoria “Sintaxe”, vemos um número de conteúdos e exercícios significativamente superior em 2020, quando comparamos às outras edições: 30,06% em 2020, 6,43% em 2002 e 6,04% em 2014. Isso parece demonstrar mais uma alteração significativa nas propostas envolvendo os conhecimentos linguísticos, principalmente em relação a 2002. Talvez isso possa constituir um efeito dos critérios do PNLD, uma vez que, conforme procuramos mostrar, a última edição reproduz as habilidades da BNCC, as quais contêm uma grande concentração de aspectos morfossintáticos.

Quando somamos o número de exercícios relativos à morfologia e à sintaxe nas edições, observamos que, em 2002 esse número representa 30,03% dos conteúdos do livro. Já em 2020, o percentual chega a mais da metade do total de exercícios: 55,03%. Com isso, entendemos que há, de fato, uma mudança de foco da primeira edição, mais pautada na reflexão e construção de habilidades linguísticas, para a última, com uma abordagem mais morfossintática, que, a princípio, poderia ser mais próxima do ensino tradicional de gramática.

Quanto à categoria “Ortografia”, esta apresentou um número baixo de propostas e exercícios em todas as edições: 8,15% em 2002; 3,72% em 2014 e 8,44% em 2020. A inexpressividade desses percentuais nos leva a supor que tais conteúdos foram pouco abordados e sistematizados nos três livros analisados, o que pode ter relação com o alto número de outros conhecimentos abordados, não sobrando muito espaço para propostas envolvendo o estudo das convenções ortográficas ou, ainda, as autoras podem pressupor que os estudantes já dominariam suficiente a ortografia de sua língua, o que não parece ser verdade.

Salientamos que conhecer as regularidades e as irregularidades que envolvem a ortografia de nossa língua é importante para que os estudantes consigam interagir, por meio da escrita, de maneira mais adequada. Autores como Morais (2021), por exemplo, ressaltam que tais conhecimentos não podem ser abordados de forma aleatória ou esporádica, mas, sim, de maneira explícita e contínua, desde os anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para que o aluno possa tanto refletir e construir hipóteses sobre as regras quanto apropriar-se de aspectos da norma que precisam ser memorizados, dado que não possuem regras.

Em relação à categoria “Textualidade”, esta foi explorada de maneira significativa apenas em 2002, quando o número de exercícios apresentou o maior percentual do livro: 31,33%. Em 2014, temos o percentual mais baixo, com apenas 9,76% e, em 2020, 17,22%. Esses números, novamente, parecem apontar a direção que cada livro tomou ao longo do PNLD.

Isso nos traz algumas hipóteses. A primeira é que talvez essa versão mais cuidadosa com o uso e a reflexão linguística não tenha agradado tanto a classe docente, que, na época, pode ter dado preferência a obras com um perfil mais próximo do tradicional ou um pouco mais equilibrado entre as duas abordagens. Sabemos o quanto

isso pode afetar a produção de livros, afinal, esse é o grande interesse das editoras: que seus produtos sejam a primeira opção das escolas quando da escolha dos livros didáticos.

Nesse sentido, o balanceamento entre os requisitos para concorrer ao PNLD e a aceitação dos professores parece ser um bom indicativo das mudanças ocorridas nos livros didáticos. De certa forma, acreditamos que esses fatores sejam mais motivadores do que as discussões acadêmicas e as pesquisas desenvolvidas propriamente nos campos linguístico e pedagógico.

Uma segunda hipótese são as mudanças nos próprios critérios avaliativos do PNLD, que influenciam, em maior ou menor grau, mudanças nos livros didáticos. Quanto a isso, vale a pena lembrar que, no exame dos critérios avaliativos do PNLD, observamos que havia dois blocos de critérios, sendo o primeiro mais relativo ao tratamento didático dado aos CL e o segundo mais voltado aos conteúdos contemplados. Ao observar essa relação, percebemos que, paulatinamente, os critérios relativos ao tratamento didático foram sendo excluídos a cada PNLD, enquanto os relativos ao conteúdo foram mais acentuados.

Como exemplo disso, aspectos como “Desenvolvimento de habilidades de uso da língua” e “Foco na reflexão sobre o uso da língua” foram categorias presentes no Guia 2002 e ausentes em 2020, edição em que foram contemplados apenas os critérios relativos aos conteúdos, ou seja, o modo como esses conhecimentos vão ser tratados parece não ter relevância ou não fazer diferença, pois o importante seria que a obra contemplasse os conhecimentos exigidos no edital.

Nesse sentido, salientamos, novamente, que a BNCC, documento que norteou a última avaliação do PNLD, parece ter um peso de conteúdos muito significativo, ficando em segundo plano a discussão sobre como tais conhecimentos devam ser considerados e tratados. Pelo menos é o que se observa pelos critérios avaliativos que foram escolhidos nesse documento: apenas habilidades relativas aos conteúdos, com ênfase na morfossintaxe.

Isso fica muito claro quando comparamos os critérios do Guia 2020 e as propostas didáticas da versão mais recente do livro Tecendo Linguagens, uma vez que há, em ambos, uma predominância de aspectos voltados à morfologia e à sintaxe da língua.

Em resumo, nossa hipótese é que talvez os critérios avaliativos presentes no PNLD podem ter constituído grandes influenciadores das mudanças que encontramos na edição TT 2020, ou seja, os conteúdos, as propostas e o tratamento didático dos livros dependem dos critérios elencados nos editais da avaliação do livro didático.

8.3 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS DO LIVRO TECENDO TEXTOS/LINGUAGENS

Nesta parte final do estudo, tomaremos como objeto de análise as propostas didáticas envolvendo os conteúdos semelhantes apenas em duas edições: Coleção Tecendo Textos (2002), doravante TT 2002, e Coleção Tecendo Linguagens (2020) – TL 2020 –, uma vez que representam a mais antiga e a mais recente. Esse recorte se faz necessário tendo em vista elaborar uma comparação da forma como tais conhecimentos foram tratados, qual o padrão de apresentação das propostas e quais os deslocamentos na abordagem dos CL em cada edição, entre outros.

Para tal, elaboramos um quadro com os conteúdos semelhantes nas duas edições:

Quadro 10: Conteúdos semelhantes nas edições 2002 e 2020 do livro Tecendo Linguagens⁶⁴

CATEGORIA	TT 2002	TL 2020
Discurso, Língua e Linguagem	1. Comunicação, língua e linguagem; 2. Atos e elementos da comunicação	1. Código, língua e linguagem; 2. Discurso, situação de comunicação e interlocutores.
Morfologia	1. Classes de palavras: preposição, verbo. 2. Estrutura das palavras	1. Classes de palavras: preposição, verbo. 2. Estrutura das palavras
Sintaxe	Noções de frase e oração	Frase e oração
Ortografia	S com som de Z	S com som de Z
Textualidade	1. Coesão e coerência textuais 2. Figuras de linguagem	1. Coesão e coerência textuais 2. Figuras de linguagem

Fonte: Dados da pesquisa

⁶⁴Devido ao volume e tempo hábil para a análise dos dados, optamos por não realizar a análise do conteúdo Figuras de Linguagem, presente na categoria Textualidade.

Como podemos perceber, algumas categorias contemplam mais de um conteúdo semelhante e serão analisados, com exceção da categoria “Textualidade”, que, pela proximidade temática, optamos por analisar os dois.

Para apresentar os resultados dessa análise, tomaremos, primeiramente, cada conteúdo em separado, reproduzindo o modelo de quadros comparativos com a descrição e análise de cada proposta nas duas edições, utilizado por Zúñiga (2007) em sua tese sobre mudanças e permanências nos livros didáticos de Matemática e no PNLD.

Após, realizaremos algumas observações, considerando as mudanças e os deslocamentos, tendo em vista a abordagem metodológica adotada na abordagem de cada conteúdo, a sistematização, envolvendo os aspectos de regularidade e organização do conhecimento, e se os tipos de atividades remetem à análise e/ou à transmissão.

De posse desses elementos, faremos, ao final dessa análise, uma síntese geral da apresentação e abordagem dos conteúdos, cruzando os dados obtidos a partir da análise das resenhas dos livros didáticos, objetivando refletir sobre a aproximação ou não dos livros com a avaliação do PNLD.

8.3.1 Abordagem da categoria “Discurso, Língua e Linguagem”: mudanças e permanências nas propostas didáticas

A abordagem desse tópico deu-se de forma semelhante em ambas as edições. Primeiramente, os dois livros tratam dos conteúdos na primeira unidade de ambas. Utilizam perguntas de ativação de conhecimentos prévios para iniciar a abordagem dos conteúdos e fazem uma conexão maior com o eixo da leitura, utilizando para tal textos e perguntas de compreensão leitora que conversam com os assuntos tratados. Eis os dados do desenvolvimento das propostas.

Quadro 10: Análise descritiva da categoria “Discurso, Língua e Linguagem”

DISCURSO, LÍNGUA E LINGUAGEM	
TT 2002	TL 2020
Capítulo 1: comunicação, língua e linguagem; atos e elementos da comunicação (págs. 8 a 23)	Capítulo 1: Código, língua e linguagem; discurso, situação de comunicação e interlocutores (págs. 14 a 24)
Seção “Pra começo de conversa” Introdução aos assuntos tratados: Em primeiro lugar, o livro traz a denominação da unidade com o título: “Projeto Ligado na era da comunicação” , apresentando, após	Seção “Para começo de conversa” Introdução aos assuntos tratados: Esta edição também apresenta o conteúdo na mesma seção da edição anterior, mas o faz de modo diferente:

isso, uma imagem de uma pintura rupestre, a figura de um touro e três quadros com os alfabetos grego, egípcio e japonês. (pág. 8).

*Não há, até esse momento, nenhuma descrição e/ou informação sobre o conteúdo, apenas o título do capítulo e a observação das imagens.

Em seguida, são apresentados alguns exercícios, mas sem clara conexão com as imagens anteriormente expostas, que visam refletir e ativar conhecimentos prévios dos educandos relacionadas ao conteúdo:

“1. Você sabe o que significa ‘comunicação’? Será que só podemos nos comunicar por meio de um idioma, de um conjunto de palavras? Vamos provar que não. Para isso, participe deste jogo: conforme orientação do professor, um aluno é convidado a sair da sala por alguns instantes. Em seguida, são escolhidos alguns alunos para transmitirem uma ou mais mensagens para os colegas. É proibido usar palavras! E agora, o que fazer? Como fazer? Pense e responda: - o que você aprendeu com esta atividade? – **toda mensagem é transmitida por uma combinação de sinais.** Identifique que tipos de sinais vocês empregaram para transmitir a mensagem ao colega. – Vocês acham que foi fácil para o aluno descobrir o significado da mensagem escolhida pelo grupo? Por quê? 2. Que outras combinações de sinais encontramos nos nossos atos de comunicação?” (pág. 9)

Atividade extraclasse: Orientação de atividade para que o aluno observe, no caminho de casa para a escola, sinais, gestos, enfim, qualquer coisa que possa significar comunicação: “ao observar uma ação, pergunte para você mesmo: ela é um ato de comunicação, tem a intenção de dizer algo a alguém?” (pág. 9)

3. Observação de palavras e imagens visando descobrir o significado de cada código para depois separar em três colunas: gestos, imagens e palavras.

4. Poema **As coisas que a gente fala**, a partir do qual a questão desenvolvida busca fazer o aluno concluir que há várias formas de comunicação, sendo a fala a mais conhecida. Após isso, solicita que os estudantes voltem

Em primeiro lugar, apresenta o título do capítulo “**Comunicação em diferentes linguagens**” e, logo após, traz um pequeno texto sobre o assunto a ser tratado:

“A linguagem, em suas diferentes modalidades e formas, é usada para a efetivação da comunicação humana. Temos uma diversidade de manifestações da linguagem: verbal, corporal, visual, verbo-visual, sonora e digital.

Talvez você não saiba, mas nos últimos trinta anos tem acontecido uma revolução nos meios de comunicação, na circulação da informação e no modo de as pessoas se relacionarem. Isso se deve ao surgimento e à ampliação de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação”. (p. 14)

Após essa apresentação, seguem-se, primeiro, três questões que visam refletir sobre a comunicação ao longo do tempo: “1. Como você acha que as pessoas se comunicavam antes da invenção da escrita? 2. E antes do telefone convencional? E do celular? 3. Como você acha que era o mundo antes da internet e das redes sociais?”

Posteriormente, desenvolvem-se mais 8 (oito) questões. As duas primeiras (4a e 4b) são realizadas a partir da mesma pintura rupestre apresentada em 2002, que, na época, serviu apenas para observação. A partir da pintura rupestre, solicita-se: Que o aluno exponha sua opinião sobre o porquê de o animal ter sido representado na caverna; Que reflita sobre o que a imagem permite supor a respeito da comunicação na era pré-histórica. A questão 5 expõe quatro quadros com diferentes alfabetos, semelhantes à atividade desenvolvida em 2002, e solicita que os alunos respondam se conhecem algum dos alfabetos representado e em qual circunstância tomou conhecimento destes. A questão 6a, solicita que o estudante reflita e construa uma hipótese sobre se os alfabetos, ao longo do tempo, apresentaram mudanças; a questão 6b orienta a realização de uma pesquisa sobre o desenvolvimento do alfabeto, considerando o surgimento da escrita, os primeiros alfabetos usados e principais mudanças, e os alfabetos utilizados nas línguas mais faladas do mundo. A questão 6c orienta a apresentação e comparação dos dados pesquisados. A questão 7 solicita que o aluno reflita sobre as contribuições do alfabeto para a comunicação.

ao início do capítulo e expliquem a importância do registro observado.

Após esses exercícios, expõe-se a imagem do globo terrestre com balões de mensagens em vários idiomas e/ou alfabetos e símbolos distintos. Apresenta-se uma informação sobre o número de línguas faladas no planeta e **direcionam-se algumas questões tanto de identificação quanto de análise**, que visam refletir sobre a história da língua portuguesa, em consonância com o desenvolvimento do conteúdo comunicacional.

*Essa apresentação preliminar do conteúdo baseia-se apenas na observação e realização dos exercícios, sem nenhuma conceituação ou informação a mais.

Seção “Prática de Leitura”

Desenvolvimento do conteúdo:

Neste momento, é que se busca apresentar de forma mais detalhada o conteúdo. Primeiramente, apresenta-se o texto “O código secreto”, que conversa com os assuntos tratados. Após a atividade de compreensão leitora, na qual não encontramos questões mais relativas ao conteúdo, é apresentado um box denominado “Você sabia?”, informando os elementos que constituem uma situação comunicativa, mas sem discuti-los.

Em seguida, apresenta-se uma tirinha a partir da qual desenvolvem-se as questões visando identificar cada um dos elementos que compõem a comunicação.

Após esse exercício, é que se apresenta cada um dos elementos dentro da tirinha trabalhada⁶⁵, trazendo, por fim, uma questão que visa concluir sobre a função do emissor e receptor na comunicação.

Em seguida, apresenta-se um texto explicativo em forma de “Anotação” sobre esses elementos:

“O emissor é quem emite a mensagem, aquele que tem necessidade de comunicar algo a alguém. A esse alguém damos o nome de receptor. A sua função é receber a mensagem, interpretá-la e dar uma resposta adequada ao emissor. Para que isso ocorra, há certas exigências: expressão clara das

No exercício 8 questiona-se: *conhecer a língua e seu alfabeto é suficiente para estabelecermos uma boa comunicação? Explique.*

Seção “Prática de Leitura”

Não é objetivo desta seção desenvolver e/ou ampliar o conteúdo de AL, mas há uma conexão com o conteúdo a ser desenvolvido mediante exploração da mesma temática – comunicação – e de alguns elementos relativos ao assunto encontrados nas questões de compreensão leitora, tais como situação comunicativa, práticas discursivas, interlocutores,. Outra conexão entre esta e a seção “Reflexão sobre o uso da língua” é que os CL são desenvolvidos com base nos textos desenvolvidos na leitura.

Seção Reflexão sobre o uso da Língua

Desenvolvimento do conteúdo:

A seção é iniciada primeiramente com a indicação do conteúdo a ser trabalhado: **Código, língua e linguagem**, seguido de alguns exercícios que retomam trechos da crônica trabalhada na seção de leitura: 1A) *na frase “[...] você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa”, o comprador utiliza apenas palavras para realizar essa descrição? Explique. 1B) Releia outras partes do texto e responda: quais elementos da descrição do comprador levam o vendedor a entender que o objeto “parecia uma coisa enorme”?*

2. A questão inicia-se solicitando a leitura de um quadro com informações sobre código, língua e linguagens:

*Há milhares de anos, o ser humano tenta registrar pensamentos, sentimentos e aspectos da vida. Inicialmente, por meio de **imagens**, a humanidade, ao longo da história, criou outras **linguagens** – gráfica, numérica, ideogramas, letras, -, permitindo maior comunicação, ou seja, criou **códigos**. Para que possamos nos comunicar com alguém, é preciso que os códigos utilizados sejam compartilhados pelos indivíduos que participam dos atos de comunicação. Podemos citar, como exemplo, o código de*

⁶⁵ Esta atividade será apresentada mais detalhadamente após o quadro descritivo.

ideias através de um código adequado à situação de uso e conhecido tanto pelo emissor quanto pelo receptor.

Você observou que:

Mensagem – é o conteúdo da informação transmitida pelo emissor que chega a seu destino (receptor).

Código é o conjunto de signos e regras que emissor e receptor devem conhecer. A **situação** são as circunstâncias em que o ato comunicativo ocorre. É o contexto por onde circula a comunicação.” (pág. 18)

Após essa apresentação, seguem-se duas imagens que simulam situações de comunicação diferentes para que os estudantes expliquem a inadequação linguística cometida pelos falantes e depois analisem situações de adequação linguística, tendo em vista as características dos interlocutores.

Depois, desenvolvem-se mais questões, agora visando, conforme o título da atividade, “praticar” o conteúdo. Assim, são desenvolvidas 15 questões sobre o conteúdo abordado a partir da análise de bilhete produzido pelo próprio livro: identificar informações; refletir sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita, analisando algumas situações comunicativas; refletir sobre a importância do contexto para a compreensão das mensagens; identificação dos elementos da comunicação. (págs. 19 a 20)

Seção “Produção de textos”

Ampliação e avaliação/sistematização do conteúdo:

É realizada uma atividade que visa a produção de um texto coletivo, no qual os alunos deverão produzir um código para estabelecer comunicação com um grupo de pessoas que nunca teve contato com a civilização. No texto, deverão ser observadas a função dos elementos da comunicação. Após isso, solicita-se que os alunos avaliem a produção, observando se o código elaborado conseguiu transmitir a mensagem objetivada; se os demais grupos conseguiram decifrá-lo; quais as dificuldades na produção e o que aprenderam com a atividade.

Seção “Prática de Leitura”

Conexão com a compreensão textual

trânsito, que permite ao motorista e aos pedestres estabelecerem uma comunicação. A **língua** também é um código, pois é um conhecimento compartilhado que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social. Cada língua se organiza de acordo com hábitos e tradições de determinado grupo, refletindo sua cultura. Podemos dividir as formas de comunicação em dois grandes grupos, segundo o código que utilizam: **Linguagem verbal** – quando o ser humano utiliza a **palavra** para se comunicar. A palavra, também chamada **signo linguístico**, pode ser observada em situações de comunicação **falada ou escrita**. **Linguagem não verbal** – quando o ser humano se comunica por meio de **gestos, expressões fisionômicas, imagens, sons, ícones, cores, sinais etc.** (grifos do livro. págs. 21-22)

Após esse quadro, as questões buscam desenvolver e identificar o conteúdo trabalhado: 2a) Quando o comprador começa a descrever o objeto que quer comprar, os interlocutores compartilham o mesmo código. Que código é esse? Explique. b) O vendedor pediu ao comprador que desenhasse o objeto que queria comprar. Qual a função teria o desenho nessa tentativa de comunicação? Por que não deu certo? C) Mesmo falando a mesma língua, o que faltou para que houvesse uma comunicação bem-sucedida entre os interlocutores? D) Na produção da crônica, o autor usou a linguagem verbal ou não verbal? Explique? E) Na situação comunicativa em que os personagens estão envolvidos, foi utilizada qual(is) linguagem(ns)? Explique. Questão 3: Observação de imagens para identificar: A) O que cada uma quer comunicar; B) se a linguagem usada é verbal ou não verbal. Em seguida, explicar a resposta.

4. Observação de uma imagem de um código de trânsito de outro país: A) Você é capaz de dizer o que ela significa? B) Compare-a com as imagens da atividade anterior. Por que foi possível entender as imagens anteriores? C) O que seria preciso para que essa imagem tivesse sentido para você?

Discurso, situação de comunicação e interlocutores.

Seção Reflexão sobre o uso da Língua

Texto “Comunicação”, de Roque Schneider. A partir da leitura do jogral, solicita-se responder algumas questões de compreensão que ampliam o conteúdo, versando sobre a importância da comunicação e as suas formas, segundo o texto lido.

Desenvolve-se, ainda, uma segunda **Atividade de criação coletiva**, que visa pesquisar avanços na área da comunicação e, partindo disso, elaborar um jogral ou um texto jornalístico. A atividade não orienta como fazer, apenas diz que deve ser realizado “conforme orientação do professor”.

Depois disso, conclui o conteúdo com a seguinte questão: “Depois de todas essas atividades de criação e reflexão, responda: - o que é necessário para haver uma boa comunicação?”.

*Do ponto de vista do tratamento, as propostas didáticas estão mais relacionadas à perspectiva de reflexão sobre a língua, com explanação concisa, sempre partindo da exploração de conhecimentos prévios com atividades que permitem, em sua maioria, observação e análise para a construção de hipóteses e conclusões. O desenvolvimento das propostas pressupõe o ensino indutivo, analisando casos específicos para poder sistematizar alguma regra mais geral.

Assim como na primeira parte, a abordagem é iniciada com a indicação do conteúdo a ser estudado, seguido de alguns exercícios que analisam, em sua maioria, a situação comunicativa da crônica estudada na seção de leitura. Os primeiros remetem à organização das vozes das personagens, buscando identificar os interlocutores e os mecanismos de indicação e reconhecimento das vozes.

Os exercícios seguintes têm como base informações dispostas em um quadro apresentado após o enunciado da questão: 2.

Leia atentamente as informações do quadro sobre discurso, situação comunicativa e interlocutores.

*“Para enunciar um **discurso**, além dos recursos expressivos, ou seja, do conjunto de **signos** utilizados, outros elementos devem ser considerados: o **locutor** e o **locutário** (interlocutores), a **intenção** dos **interlocutores** e o contexto ou **situação comunicativa**. Numa situação comunicativa, é preciso considerar: o **assunto**; os **interlocutores**, ou seja, as pessoas ou os personagens envolvidos: profissão que exercem, posição social, costumes, crenças, valores, variedade linguística, repertório de grupo social, entre outros; o **lugar** e a **época** em que ocorre a situação de comunicação; a **intenção dos interlocutores** com o discurso.”* (grifos do livro) 2A) Em relação à situação comunicativa, apresentada na crônica, qual é a posição social dos personagens? Que valores sociais a legitimam? 2B) Quais são as intenções dos interlocutores? 3. Com base em suas respostas às questões 1 e 2, apresente um resumo da situação comunicativa que envolve os personagens da crônica. 4. Expõe a diferença entre a situação como produto da narrativa ficcional e a situação relacionada à própria produção da crônica. 4A) Quem são os interlocutores da situação comunicativa criada em relação à produção e recepção da crônica? 4B) Quais podem ser as intenções desses interlocutores?

Subseção Aplicando Conhecimentos

As questões visam exercitar/aplicar o que foi visto na seção de reflexão linguística. A maioria baseia-se na leitura de tirinhas ou quadrinhos e versam sobre: a importância de compartilhar o mesmo código para a compreensão da mensagem; identificação do tipo de linguagem utilizada e como foi

	possível compreender a mensagem; identificação das intenções de personagens e se ela alcançou seus objetivos comunicativos; a importância do contexto para a compreensão da situação comunicativa; identificar os elementos discursivos. Hora da pesquisa Salvo algumas mudanças na redação, apresenta a mesma atividade orientada em 2002 para que o aluno observe no percurso de casa para a escola as formas e sinais de comunicação. * O capítulo utiliza o modelo expositivo para apresentação dos conteúdos, aproximando-se, nesse caso, de uma perspectiva mais transmissiva. Curiosamente, o mesmo não ocorre com o desenvolvimento dos exercícios, que apresentam um predomínio de atividades reflexivas, assim como na edição TT 2002, com oportunidades de observação, análise e construção de hipóteses. Nesse caso, os conteúdos desenvolvidos apresentam um misto de transmissão e reflexão.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar no quadro, ambas as edições iniciam a abordagem dos conteúdos na seção “Pra/ Para começo de conversa”, mas de formas diferentes. A edição TT2002 expõe algumas imagens sem refletir sobre elas, o que talvez constitua uma estratégia do livro em deixar esse espaço para o docente fazer as reflexões que achar necessárias.

Em seguida, faz uma série de perguntas que buscam antecipar e ativar conhecimentos dos educandos sobre a temática desenvolvida, sem que, para isso, precise lançar mão de exposições, conceitos e/ou definições. Esses exercícios parecem adotar uma postura de observação da realidade, e, ao promover o questionamento e a reflexão, conduzem os estudantes a criar hipóteses e tirar suas conclusões acerca do que é questionado, conforme podemos observar na figura 9, a seguir:

Figura 9: Comunicação - TT 2002

UNIDADE 1 Projeto "Ligado na era da comunicação"



Inscrições em cavernas feitas por homens há mais de 5 mil anos.

Alfabeto grego

α β γ δ ε ς ζ η θ ι κ λ μ ν ο π ρ σ τ υ φ χ ψ ω

Α Β Χ Δ Ε Φ Γ Η Ι Θ Κ Α Μ Ν Ο Π Ρ Σ Τ Υ Ξ Ζ

Alfabeto egípcio

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك

ل م ن ه و ي

Alfabeto japonês

あいうえおかきくけこさしすせそたち
つてとなにぬねのはひふへほまみむめ
もやいゆえよりるれろわをん

PRA COMEÇO DE CONVERSA

1. Você sabe o que significa "comunicação"?

Será que só podemos nos comunicar por meio de um idioma, de um conjunto de palavras? Vamos provar que não. Para isso, participe deste jogo:

Conforme orientação do professor, um aluno é convidado a sair da sala por alguns instantes. Em seguida, são escolhidos alguns alunos para transmitirem uma ou mais mensagens para os colegas. É proibido usar palavras! É agora, o que fazer? Como fazer?

HORA DO JOGO

Pense e responda:

- O que você aprendeu com esta atividade?
- Toda mensagem é transmitida por uma combinação de sinais. Identifique que tipos de sinais vocês empregaram para transmitir a mensagem ao colega.
- Vocês acham que foi fácil para o aluno descobrir o significado da mensagem escolhida pelo grupo? Por quê?

2. Que outras combinações de sinais encontramos nos nossos atos de comunicação?

ATIVIDADE EXTRACLASSE

Que combinações de sinais encontramos ao nosso redor? Responda a esta questão, realizando a seguinte tarefa:

- Hoje, como em outros dias, você saiu de sua casa para vir à escola, provavelmente pelo caminho que já conhece bem. Amanhã, você fará este mesmo percurso, mas com uma missão especial:
- Observe todos os sinais possíveis que indiquem, para você, uma tentativa de comunicação: das paredes até, por exemplo, os movimentos dos braços de um guarda de trânsito. Ao observar uma ação, pergunte para você mesmo: ela é um ato de comunicação, tem a intenção de dizer algo a alguém? Anote suas conclusões no caderno e prepare-se para apresentá-las nas próximas aulas, conforme orientação do professor.



Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Já a abordagem na edição TL2020 é iniciada com a exposição de um pequeno texto que antecipa e define inicialmente o conteúdo, apontando o objetivo da linguagem, “efetivação da comunicação humana”, suas diferentes formas de apresentação: visual, verbal, corporal etc., e a evolução dos meios de comunicação, que permitem pensar nas possíveis mudanças da era digital. Tais informações, como podemos observar, já preparam e direcionam o estudante a refletir, bem como a responder as questões que são colocadas em seguida.

Vejamos:

Figura 10: Comunicação (T1 2020)

1

Comunicação em diferentes linguagens

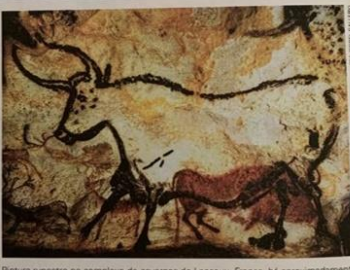
PARA COMEÇO DE CONVERSA

A linguagem, em suas diferentes modalidades e formas, é usada para a efetivação da comunicação humana. Temos uma diversidade de manifestações da linguagem: verbal, corporal, visual, verbo-visual, sonora e digital.

Talvez você não saiba, mas nos últimos trinta anos tem acontecido uma revolução nos meios de comunicação, na circulação da informação e no modo de as pessoas se relacionarem. Isso se deve ao surgimento e à ampliação de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação.

1. Como você acha que as pessoas se comunicavam antes da invenção da escrita?
2. E antes do telefone convencional? E do celular?
3. Como você acha que era o mundo antes da internet e das redes sociais?

Agora, você vai ver uma imagem que representa uma das primeiras formas de registro da história humana.



Pintura rupestre no complexo de cavernas de Lascaux, França, há aproximadamente 17 000 anos.

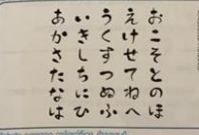
4. Observe a imagem da página anterior e responda às questões propostas.

a) A imagem que você observou representa um touro e foi pintada na Pré-História. Em sua opinião, por que o animal aparece pintado na parede da caverna?
Resposta pessoal. Sugestão: Porque provavelmente era um animal importante para o ser humano pré-histórico.

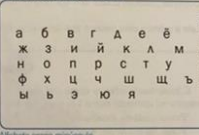
b) O que a imagem permite supor sobre o modo como os seres humanos pré-históricos se comunicavam?
Resposta pessoal.

5. Você conhece algum dos alfabetos registrados nas imagens a seguir? Em caso positivo, compartilhe com os colegas em qual circunstância você tomou contato com um desses alfabetos. *Resposta pessoal.*

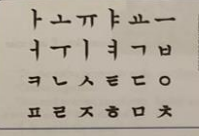
Alfabeto japonês (kanji)



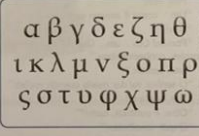
Alfabeto russo (cirílico minúsculo)



Alfabeto coreano (hangul)



Alfabeto grego (minúsculo)



6. Com o passar do tempo, o ser humano desenvolveu o alfabeto para a comunicação escrita. Responda:

a) Você acha que os alfabetos sempre foram do mesmo jeito que os conhecemos hoje? Explique sua hipótese sobre isso. *Resposta pessoal.*

b) Com seu colega, faça uma pesquisa, tomando nota, sobre a história do desenvolvimento do alfabeto, conforme os itens propostos a seguir. *Resposta pessoal.*

- surgimento da escrita;
- primeiros alfabetos usados e suas transformações ao longo do tempo;
- alfabetos utilizados pelas línguas mais faladas atualmente (inclusive o nosso).

c) Combine um momento adequado com o professor para compartilhar com os colegas o resultado da pesquisa e comparar as informações coletadas.

7. Em sua opinião, podemos dizer que o alfabeto contribuiu para a comunicação humana? Por quê?
Resposta pessoal.

8. Conhecer a língua e seu alfabeto é suficiente para estabelecermos uma boa comunicação? Explique.
Resposta possível: Não, pois é preciso saber usar a língua nas diversas situações de comunicação, adequando-a ao

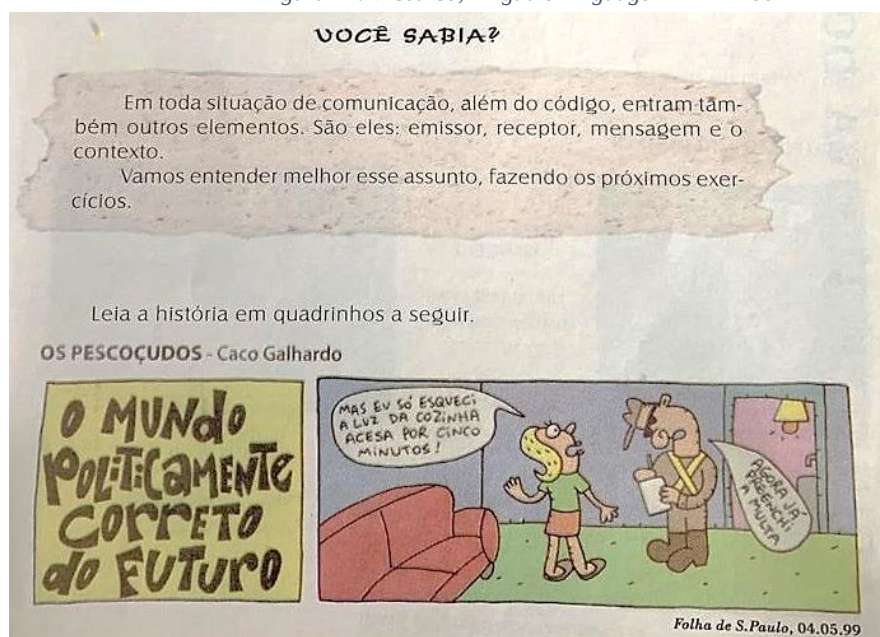
Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Nesse sentido, podemos supor, já nesse primeiro momento, uma mudança em relação ao modelo de apresentação das duas edições, sendo o primeiro mais voltado para a observação e reflexão e o último parecendo contemplar um modelo mais expositivo, embora também possamos notar a presença de questões mais reflexivas.

No tocante ao desenvolvimento propriamente dito do conteúdo, também notamos diferenças entre as duas edições. A TT2002 aborda o conteúdo quase que exclusivamente na seção de leitura, articulando à compreensão de texto, mas sem utilizar trechos dos textos de leitura para a abordagem dos conhecimentos linguísticos. Essa opção por desenvolver o conteúdo de AL na seção de leitura é justificada pelos próprios autores, os quais explicam que isso constitui uma estratégia da coleção para que os docentes, aos poucos, vão se acostumando a pensar os conhecimentos linguísticos não de forma isolada, mas de modo articulado a todos os outros conhecimentos.

Sem excesso de informações, apresentam-se os elementos da comunicação em um pequeno box denominado “Você sabia?” e, a partir dele, desenvolve-se uma atividade que tem por objetivo explicar o conteúdo. Vejamos as figuras 11, 12 e 13:

Figura 11: Discurso, Língua e Linguagem 1 - TT 2002



Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Figura 12: Discurso, Língua e Linguagem 2 - TT 2002

Pense e responda:

1. Quem está primeiramente transmitindo uma mensagem, ou seja, quem está sendo o emissor?
2. A quem o emissor enviou a mensagem, isto é, quem está sendo o receptor?
3. Qual é a mensagem?
4. Que código foi utilizado?
5. Em que contexto ou situação a comunicação ocorreu?

Para responder a esta questão você precisaria saber:

- Que informações se tem a respeito do assunto desta mensagem — O que se fala?
- Que informações se tem sobre as personagens envolvidas — Quem fala? Com quem fala? Como se fala? Qual o repertório desses falantes, ou seja, que posição social, que profissão ocupa, quais são seus costumes, suas crenças, seus valores, o nível de linguagem do seu grupo social?
- Que informações se tem sobre o lugar, a época em que vivem as personagens — Onde e quando se fala?
- Que informações se tem sobre a intenção de cada falante — Com que intenção fala?

Observe, na representação abaixo, a relação entre os elementos desta comunicação:

EMISSOR - MENSAGEM

RECEPTOR - RESPOSTA

CÓDIGO

língua portuguesa
linguagem gestual

SITUAÇÃO

Emissor: dona de casa
Receptor: policial
Lugar: residência
Tempo: futuro
Intenção do emissor: convencer o receptor de que a multa é injusta.

17

Figura 13: Discurso, Língua e Linguagem 3 - TT 2002

Concluindo:

Responda com suas palavras em seu caderno:

- Qual é a função do emissor e do receptor na comunicação?

O emissor é quem emite a mensagem, aquele que tem necessidade de comunicar algo a alguém. A esse alguém damos o nome de receptor. A sua função é receber a mensagem, interpretá-la e dar uma resposta adequada ao emissor. Para que isso ocorra, há certas exigências: expressão clara das idéias através de um código adequado à situação de uso e conhecido tanto pelo emissor quanto pelo receptor.

Você observou que:

Mensagem — É o conteúdo da informação transmitida pelo emissor que chega ao seu destino (receptor).

Código é o conjunto de signos e regras que emissor e receptor devem conhecer. A **situação** são as circunstâncias em que o ato comunicativo ocorre. É o contexto por onde circula a comunicação.

Agora observe as situações em que ocorrem as comunicações a seguir.

1. Explique o erro cometido pelos falantes nas situações apresentadas.

Concluindo:

Você fala com o seu colega da mesma forma que se comunica com o diretor da sua escola? Por quê?

18

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Como podemos perceber, a exploração dos conteúdos ocorre praticamente por meio das atividades realizadas, na maioria das vezes, de modo indutivo. Algumas, ao final, buscam fazer o aluno construir hipóteses e conclusões, sendo, nesse momento, apresentados os conceitos e/ou a explanação do conteúdo, como forma de sistematizar os conhecimentos desenvolvidos.

No exemplo exposto, observa-se, justamente, que é ao final dessas atividades de exploração que é apresentado um pequeno texto explicativo contendo as informações sobre os elementos da comunicação, como se fosse um resumo das respostas às questões desenvolvidas. Nesse sentido, podemos dizer que, no geral, o conteúdo é desenvolvido de modo mais reflexivo, com poucos conceitos e definições, apenas o necessário para sistematizar os conhecimentos.

Já na TL 2020, os conteúdos são desenvolvidos na seção específica dos conhecimentos linguísticos, “Reflexão sobre o uso da língua”, a partir de exercícios realizados com base em um trecho do texto de leitura. Ressaltamos aqui que esta é a forma exclusiva de desenvolvimento dos conteúdos de AL: observar os conhecimentos linguísticos sempre nos textos trabalhados na leitura⁶⁶. Nesse sentido, toda a exploração do conteúdo aparece associada aos textos já estudados. Durante a realização desses exercícios, são expostos também quadros com a explanação do conteúdo, ao mesmo tempo em que se orienta responder mais questões com base nas informações contidas nos quadros. As figuras 14 e 15 mostram como a proposta foi organizada:

⁶⁶ A subseção “Aplicando conhecimentos” não mantém essa lógica de apresentação.

Figura 14: Discurso Língua e Linguagem - TL 2020

1. a) Porque indicam, na descrição, ações relacionadas às funções do objeto, grupo 1; um elemento que faz parte do objeto (tem um sulco) e aquilo que ele contém (ponta, encaixe), grupo 2; como é o objeto, suas características, grupo 3.

a) A que classe gramatical pertencem as palavras de cada grupo?

Grupo 1: verbos; grupo 2: substantivos; grupo 3: adjetivos e uma locução adjetiva (de metal).

b) Por que essas palavras foram importantes para a descrição do alfinete de segurança?

c) Procure no dicionário e transcreva os significados da palavra *sulco*.

d) Explique se essa palavra lhe parece adequada ou não para descrever o alfinete.

Resposta pessoal.

e) Que outras(s) palavra(s) poderia(m) ter sido utilizada(s) nesse contexto?

Outras palavras poderiam ser: crônico, pequeno buraco.

4. Leia o diálogo entre os personagens observando o tipo de linguagem utilizado por eles. Responda:

a) Qual dos personagens usa linguagem mais informal: o vendedor ou o comprador? Transcreva um trecho do texto que comprove sua resposta. O comprador: "Pombal Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima."

b) Por que você acha que isso aconteceu?

Resposta pessoal.

3. c) Sugestão de resposta: Sulco: depressão deixada na terra pelo arado; marca mais estreita que compõe e mais ou menos profunda em um material; fissura, ranhura; traço profundo ou depressão na pele.

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Código, língua e linguagem

1. Leia o seguinte trecho da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo.

"Tentemos por outro lado. Para o que serve?"

"Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa". O comprador utiliza apenas palavras para realizar essa descrição? Explique.

Não, ele se utiliza de gestos e entonação de voz, enfoca.

b) Leia as outras partes do texto e responda: quais elementos da descrição do comprador levam o vendedor a entender que o objeto "parecia uma coisa enorme"? O uso da palavra *sulco* que trata de um orifício grande e profundo, os gestos exagerados, a entonação de voz e a onomatopéia *clique*.

2. Leia as informações do quadro com as definições de código, língua e tipos de linguagem.

Há milhares de anos, o ser humano tenta registrar pensamentos, sentimentos e aspectos da vida. Inicialmente, por meio de **imagens**, a humanidade, ao longo da história, criou outras **linguagens** – gráfica, numérica, ideogramas, letras –, permitindo maior comunicação, ou seja, criou **códigos**.

Para que possamos nos comunicar com alguém, é preciso que os códigos utilizados sejam compartilhados pelos indivíduos que participam dos atos de comunicação. Podemos citar, como exemplo, o código de trânsito, que permite ao motorista e aos pedestres estabelecerem uma comunicação.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Figura 15: Discurso Língua e Linguagem 2 - TL 2020

2. b) A função de utilizar outra linguagem, no caso a não verbal, para estabelecer uma comunicação efetiva. Não deu certo porque o comprador não sabia produzir esse código, ou seja, o desenho.

A **língua** também é um código, pois é um conhecimento compartilhado que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social. Cada língua se organiza de acordo com hábitos e tradições de determinado grupo, refletindo sua cultura.

Podemos dividir as formas de comunicação em dois grandes grupos, segundo o código que utilizam:

- **Linguagem verbal** – quando o ser humano utiliza a **palavra** para se comunicar. A palavra, também chamada **signo linguístico**, pode ser observada em situações de comunicação falada ou escrita.
- **Linguagem não verbal** – quando o ser humano se comunica por meio de **gestos, expressões fisionômicas, imagens, sons, ícones, cores, sinais** etc.

a) Quando o comprador começa a descrever o objeto que quer comprar, os interlocutores compartilham o mesmo código. Que código é esse? Explique. Eles compartilham a mesma língua, mas o comprador não se lembra de uma palavra ou signo linguístico desse código.

b) O vendedor pediu ao comprador que desenhasse o objeto que queria comprar. Qual função tem o desenho nessa tentativa de comunicação? Por que não deu certo?

c) Mesmo falando a mesma língua, o que faltou para que houvesse uma comunicação bem-sucedida entre os interlocutores? Os dois não compartilhavam o mesmo sentido sobre o tamanho do objeto.

d) Na produção da crônica, o autor usou a linguagem verbal ou não verbal? Explique.

Foi usada a linguagem verbal, porque é um texto escrito.

e) Na situação comunicativa em que os personagens estão envolvidos, foi utilizada qual(s) linguagem(ens)? Explique. Na situação de comunicação em que os personagens da crônica estão envolvidos há um diálogo, gênero oral que pode utilizar tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal (gestos, postura, entonação etc.).

3. Observe atentamente as imagens a seguir.



Sinal de positivo. Substância tóxica, veneno. Pare. Pedido de silêncio.

a) Identifique o que cada uma quer comunicar.

b) Nessas situações, a linguagem usada é verbal ou não verbal? Explique.

Linguagem não verbal, porque a comunicação ocorre por meio de gestos, símbolo e cor.

4. Agora, observe esta outra imagem.



a) Já foi possível entender as imagens da atividade 3 porque já havia conhecimento prévio do seu significado?

a) Você é capaz de dizer o que ela significa?

Resposta pessoal.

b) Compare-a com as imagens da atividade anterior. Por que foi possível entender as imagens anteriores?

c) O que seria preciso para que essa imagem tivesse sentido para você? Saber que essa imagem faz parte de determinado código e conhecer seu significado.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Embora esse modelo de apresentação do conteúdo de iniciar com exercícios pareça romper com a estrutura tradicional de ensino de gramática – exposição do conceito, exemplificação e treino (COSTA-VAL, 2002; SANTOS, 2007; MENDONÇA, 2007) –, apontamos que os conhecimentos abordados são mais bem explorados logo após os quadros informativos, o que parece manter a lógica tradicional.

Do ponto de vista da sistematização dos conteúdos, observamos dois aspectos: o primeiro, relativo à regularidade e constância com que os conhecimentos são abordados nas unidades, e o segundo, ligado à ideia de organização dos conhecimentos, sistematização das ideias, no qual observamos também a presença de textos, quadros e boxes com a construção ou a exposição de regras.

Em relação à regularidade, ambas as edições exploram os conteúdos prioritariamente na primeira unidade. A diferença é que, na edição TL 2020, isso ocorre exclusivamente nessa unidade, sem espaço para conversar e construir conhecimentos semelhantes em outros momentos, o que lembra o antigo ensino de gramática, que conforme Mendonça (2007c), ao trabalhar os conteúdos, geralmente, não se voltavam a discuti-los.

Já na edição TT 2002, ao longo das unidades, são abordados outros aspectos relacionados, tais como níveis de linguagem e as variedades linguísticas, buscando, na maioria das vezes, articular aos conteúdos já desenvolvidos. Além desses, quando se abordam conhecimentos acerca do discurso direto e indireto, há algumas questões que revisam os elementos da comunicação, fazendo também uma aproximação com esses conteúdos.

Nesse caso, o tratamento desses conteúdos parece sugerir uma melhor sistematização em TT 2002, já que oferece mais oportunidades de o aluno explorar e manipular os conhecimentos em diferentes momentos.

Ao compararmos as duas edições, podemos observar que, em relação à organização dos conhecimentos, ambas mantêm certa proximidade na abordagem do conteúdo, uma vez que geralmente iniciam com exercícios para, em seguida, fornecer as informações e/ou conceitos que deveriam servir para a sistematização.

A diferença reside no fato de que, na edição TT 2002, os exercícios apresentados geralmente não dependem das informações contidas nos boxes, que servem mais como sistematização do que explanação. Já na TL 2020, a exploração do conteúdo se dá, geralmente, por meio das informações contidas nos quadros presentes nos próprios exercícios, e a sistematização acontece na subseção denominada “Aplicando Conhecimentos”⁶⁷, a exemplo, voltamos a dizer, do antigo ensino de gramática, que, após explanação, seguia com o treino.

Assim, como dissemos anteriormente, essa estrutura, ao mesmo tempo que parece afastar-se do ensino tradicional de gramática, se aproxima dele. A esse respeito, lembramos o que diz Costa-Val (2002) sobre a necessidade de inverter essa lógica de ensino que vai da exploração teórica para a exercitação, modificando para exploração de casos práticos, seguindo do concreto para o abstrato, para só então apresentar os conceitos e definições, que, nesse caso, a nosso ver, contribuiriam para a consolidação dos conhecimentos abordados.

⁶⁷ As propostas da TL 2020, no tocante aos CL, obedece à seguinte estrutura: em primeiro lugar, a exploração do conteúdo na seção “Reflexão sobre o uso da língua” (nesta, os exercícios parecem ter o objetivo de apenas explorar e introduzir a explanação do conteúdo); em seguida, na subseção “Aplicando conhecimentos”, os exercícios desenvolvidos visam, ao nosso ver, aplicar e sistematizar os conhecimentos abordados, assumindo uma postura de “Fixação”.

Na mesma direção, Silva, A. C. (2006), propõe um modelo alternativo para tratamento dos CL, que poderia ser realizado a partir da “explicitação/descoberta seguida de aplicação/implicação, em que o saber sobre a língua, depois de se constituir efectivamente como conhecimento reflectido, passaria a estar ao serviço das outras competências” (p. 476).

Nesse sentido, em vez de utilizar a tradicional exposição – exemplificação – treino, conduziria os alunos a observarem e refletirem sobre os usos linguísticos, manipulando-os e construindo suas hipóteses para, enfim, confrontar e consolidar esses conhecimentos como saberes refletidos.

Em relação às duas edições, observamos que esse caminho proposto pelos autores supracitados, entre outros, parece estar mais presente na primeira edição (TT 2002) e mais distante na última (TL 2020), o que é inusitado, uma vez que, dado o intervalo temporal entre as edições, era de se esperar que a coleção ampliasse essa abordagem no tratamento desses conhecimentos. Nesse caso, apesar de esperarmos uma mudança, esta veio na contramão do que esperávamos.

Não obstante essa apresentação dos conteúdos mais pautada num modelo transmissivo, observamos que, em relação aos exercícios desenvolvidos, a edição TL 2020, assim como a TT 2002, opta por atividades mais reflexivas que transmissivas, conforme podemos notar no Quadro 11. Nesse caso, esse predomínio revela uma permanência em relação ao PNLD 2002, no sentido de ofertar atividades que levem à reflexão sobre os elementos presentes nas interações verbais.

Vejamos alguns exemplos retirados de ambas as edições:

Figura 16: Discurso, Língua e Linguagem - TT 2002

PRA COMEÇO DE CONVERSA

1. Você sabe o que significa "comunicação"?

Seja que só podemos nos comunicar por meio de um idioma, de um conjunto de palavras? Vamos provar que não. Para isso, participe deste jogo:

Conforme orientação do professor, um aluno é convidado a sair da sala por alguns instantes. Em seguida, são escolhidos alguns alunos para transmitirem uma ou mais mensagens para os colegas. É proibido usar palavras! E agora, o que fazer? Como fazer?

HORA DO JOGO

Pense e responda:

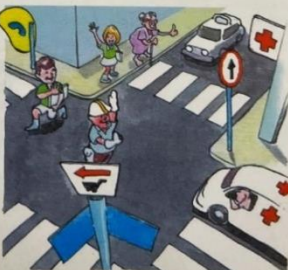
- O que você aprendeu com esta atividade?
- Toda mensagem é transmitida por uma combinação de sinais. Identifique que tipos de sinais vocês empregaram para transmitir a mensagem ao colega.
- Vocês acham que foi fácil para o aluno descobrir o significado da mensagem escolhida pelo grupo? Por quê?

2. Que outras combinações de sinais encontramos nos nossos atos de comunicação?

ATIVIDADE EXTRACLASSE

Que combinações de sinais encontramos ao nosso redor? Responda a esta questão, realizando a seguinte tarefa:

- Hoje, como em outros dias, você saiu de sua casa para vir à escola, provavelmente pelo caminho que já conhece bem. Amanhã, você fará este mesmo percurso, mas com uma missão especial:
- Observe todos os sinais possíveis que indiquem, para você, uma tentativa de comunicação: das paredes até, por exemplo, os movimentos dos braços de um guarda de trânsito. Ao observar uma ação, pergunte para você mesmo: ela é um ato de comunicação, tem a intenção de dizer algo a alguém? Anote suas conclusões no caderno e prepare-se para apresentá-las nas próximas aulas, conforme orientação do professor.

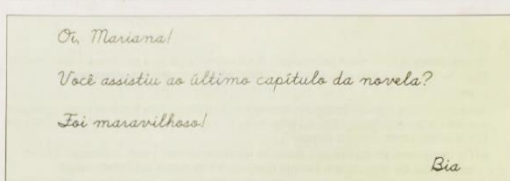


9

Figura 17: Discurso Língua e Linguagem (Atividade) - TT 2002

VAMOS PRATICAR

Observe a ilustração:



Pense e responda:

- a) Que informação faltou ao bilhete para uma maior compreensão da mensagem?

b) Se Mariana e Bia tivessem comunicado essa mensagem oralmente, seria mais fácil haver melhor comunicação entre elas? Por quê?

c) O que é mais fácil compreender: uma mensagem transmitida ao vivo ou escrita na forma de um bilhete? Por quê?
- Imagine que chegou até você a seguinte mensagem: "Não!". É possível compreendê-la desta forma? Agora imagine a seguinte situação:

Dois irmãos chegam em casa brigando. A mãe tenta resolver a desavença entre eles. Então pede a cada um que peça desculpas ao outro. Os irmãos respondem ao mesmo tempo: "Não!"

Pense e responda:

 - Por que, com esse exemplo, foi possível compreender a mensagem transmitida pela palavra "não"?

Leia o texto a seguir

Pedro e Maria encontram um avestruz na rua. A mãe lhes diz:

 - É melhor levá-lo ao zoológico!
 - É uma boa! — respondem os filhos.

À tarde, a mãe vê de novo as crianças com o avestruz,

 - Mas vocês não iam levá-lo ao zoológico?
 - E levamos! Agora vamos levá-lo ao cinema!

Alegria & Cia., n. 11, São Paulo: Abril, 1990
- Identifique os elementos da comunicação:

 - Quem fala?
 - Com quem fala?
 - O que o emissor fala?
 - Com que intenção o emissor se expressa? O que a mãe deseja que os filhos façam?

19

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Ao observarmos os exemplos, podemos perceber que os exercícios são compostos tanto por atividades que levam o aluno a identificar elementos quanto a refletir sobre eles. Também podemos notar que as atividades de identificação, na maioria dos casos exemplificados, complementam as atividades de análise, contribuindo para desenvolver a reflexão.

Normalmente, os enunciados que demandam análise e reflexão são marcados por verbos ou expressões que denotam ações como analisar, observar, comparar, explicitar, justificar e/ou explicar a resposta. Na Figura 16, observamos a presença de expressões que sinalizam explicação. Solicita-se, primeiramente, que o estudante faça uma avaliação das aprendizagens vivenciadas com o exercício. Para tal, espera-se que o aluno reflita sobre o seu processo de aprendizagem, observando e identificando as dificuldades percorridas, bem como resumindo o que aprendeu.

Em seguida, solicita-se que o estudante identifique os tipos de sinais empregados para transmitir a mensagem ao colega, não se tratando de uma simples identificação de

elementos expostos, mas de uma atividade que envolve pensar sobre a comunicação, observar e distinguir diferentes sinais para, em seguida, discriminá-los.

Na sequência, solicita-se, novamente, do aluno a capacidade de observar e refletir sobre as dificuldades no processo, agora voltadas para a mensagem: “Vocês acham que foi fácil para o aluno descobrir o significado da mensagem escolhida pelo grupo? Por quê?”. Além da questão requerer a atividade de avaliar o processo, refletindo sobre ele, solicita-se, ao final, que o discente justifique a resposta, o que requer, mais uma vez, as capacidades de análise, reflexão e explicitação.

A última questão cumpre objetivo semelhante, uma vez que o aluno precisará analisar o que pode ser considerado ou não formas de comunicação. De forma semelhante, ^a Figura 17 traz algumas questões que visam desenvolver atividades de análise e comparação, a partir da observação de um bilhete e de informações necessárias para a compreensão da mensagem que se quer veicular. Vejamos agora alguns exemplos relativos à edição TL 2020:

Figura 18: Discurso Língua e Linguagem (Reflexão sobre o uso da Língua) - TL 2020

2. b) A função de utilizar outra linguagem, no caso a não verbal, para estabelecer uma comunicação efetiva. Não deu certo porque o comprador não sabia produzir esse código, ou seja, o desenho.

A **língua** também é um código, pois é um conhecimento partilhado que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social. Cada língua se organiza de acordo com hábitos e tradições de determinado grupo, refletindo sua cultura.

Podemos dividir as formas de comunicação em dois grandes grupos, segundo o código que utilizam:

- **Linguagem verbal** – quando o ser humano utiliza a **palavra** para se comunicar. A palavra, também chamada **signo linguístico**, pode ser observada em situações de comunicação **falada ou escrita**.
- **Linguagem não verbal** – quando o ser humano se comunica por meio de **gestos, expressões fisionômicas, imagens, sons, ícones, cores, sinais** etc.

a) Quando o comprador começa a descrever o objeto que quer comprar, os interlocutores compartilhavam o mesmo código. Que código é esse? Explique. Eles compartilham a mesma língua, mas o comprador não se lembra de uma palavra ou signo linguístico desse código.

b) O vendedor pediu ao comprador que desenhasse o objeto que queria comprar. Qual função teria o desenho nessa tentativa de comunicação? Por que não deu certo?

c) Mesmo falando a mesma língua, o que faltou para que houvesse uma comunicação bem-sucedida entre os interlocutores? Os dois não compartilhavam o mesmo sentido sobre o tamanho do objeto.

d) Na produção da crônica, o autor usou a linguagem verbal ou não verbal? Explique. Foi usada a linguagem verbal, porque é um texto escrito.

e) Na situação comunicativa em que os personagens estão envolvidos, foi utilizada qual(s) linguagem(ens)? Explique. Na situação de comunicação em que os personagens da crônica estão envolvidos há um diálogo, gênero oral que pode utilizar tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal (gestos, postura, entonação etc.).

3. Observe atentamente as imagens a seguir.



Sinal de positivo.



Substância tóxica, veneno.



Pare.



Pedido de silêncio.

a) Identifique o que cada uma quer comunicar.

b) Nessas situações, a linguagem usada é verbal ou não verbal? Explique. Linguagem não verbal, porque a comunicação ocorre por meio de gestos, símbolo e cor.

4. Agora, observe esta outra imagem.



b) Só foi possível entender as imagens da atividade 3 porque já havia conhecimento prévio do seu significado.

a) Você é capaz de dizer o que ela significa? Resposta pessoal.

b) Compare-a com as imagens da atividade anterior. Por que foi possível entender as imagens anteriores?

c) O que seria preciso para que essa imagem tivesse sentido para você? Saber que essa imagem faz parte de determinado código e conhecer seu significado.

Assim como na edição TT 2002, encontramos, na TL 2020, um predomínio de atividades que visam desenvolver as capacidades de análise e reflexão. É o caso das questões 2 e 4, cujos enunciados apontam para o desenvolvimento das atividades de analisar, avaliar e comparar diferentes objetos e conhecimentos, além da necessidade de explicar e explicitar conhecimentos.

Embora possamos perceber um predomínio das atividades de análise, ambas as edições também investem em questões que apenas pretendem identificar elementos, sem gerar uma maior mobilização de saberes que contribuam para a reflexão e construção de hipóteses. Tais exercícios são marcados, geralmente, pelas atividades de identificar, reconhecer, indicar, classificar, separar e preencher. Na questão 3 predominam atividades de identificação, com comandos que apenas visam identificar ou reconhecer os elementos discursivos, como se fosse uma “avaliação” ou verificação do que foi “ensinado”.

Na sequência, discutiremos os resultados da categoria Conhecimentos Morfológicos.

8.3.2 Conhecimentos morfológicos: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?

Os conhecimentos morfológicos representam conteúdos bastante ligados à tradição do ensino de gramática, pautado na transmissão de regras e de conceitos e no reconhecimento e em classificações. Com a virada pragmática, novas formas de pensar e ver a língua influenciaram também, como vimos abordando, mudanças no objeto de ensino da língua portuguesa, dando um lugar de centralidade ao texto e à produção de sentido, relativizando, assim, o papel da gramática.

Talvez, por isso, das mudanças inerentes à AL, possamos perceber, a princípio, mais inovações quando as propostas didáticas tratam de conhecimentos mais voltados ao texto e ao discurso, reservando-se um movimento ainda restrito e com mais dificuldade de inovar quando se trata dos conhecimentos considerados tradicionais, como é o caso da morfologia.

Nesse sentido, observar como esse tratamento acontece e seu potencial de inovação se faz necessário para compreender o quadro de mudanças ou não no ensino da

AL. Nesta categoria, analisamos os conhecimentos relativos à estrutura e às classes de palavras – verbo e preposição. Interessa destacar que os conteúdos abordados, no que diz respeito às classes de palavras, não são exatamente os mesmos, como se verá no quadro a seguir.

Quadro 11: Análise descritiva dos “Conhecimentos morfológicos” no livro Tecendo Linguagens, PNLD 2002 e 2020.

CONHECIMENTOS MORFOLÓGICOS	
TT 2002	TL 2020
Classes de palavras Capítulo 2: Usos dos tempos verbais (págs.); Seção Reflexão sobre o uso da língua	Classes de palavras Capítulo 1: Formas nominais dos verbos (págs. 32 a 35); Seção Reflexão sobre o uso da língua
Desenvolvimento do conteúdo A abordagem do conteúdo é iniciada pela realização de alguns exercícios. Não há informações anteriores, apenas o enunciado da primeira questão anuncia que vai ser observado o emprego dos verbos a partir do texto trabalhado na leitura. 1. <i>Releia o trecho 3 do Diário de Zlata, observando com atenção o emprego dos verbos. Você será desafiado a compreender por que foi usado cada um deles e, assim, aprenderá a utilizá-los adequadamente em seus próprios textos.</i> 2. Nas duas primeiras frases do trecho, Zlata informa sobre o fato ocorrido. Sobre isso, pense e responda: a) Que verbos foram empregados para indicar o que ocorreu? B) Em que tempo os verbos foram usados? <i>Como você chegou a essa conclusão?</i> C) Que ideia transmite esse tempo verbal: ação concluída ou não concluída? 3. Na terceira frase, Zlata dá uma nova informação. Ela indica uma ação concluída no passado antes de começar a tropejar (ação também passada). Responda: a) Que ação é essa? B) A ação foi indicada por meio de um ou mais verbos? 4. Em seguida, na quarta frase, Zlata descreve como estava o local antes do bombardeio. Sobre isso, responda: a) que verbo foi empregado, indicando estado? B) Em que tempo ele está? 5. Esse estado de calma foi interrompido pelos tiros de canhão. A conjunção “mas”, que dá ideia de oposição, marca essa passagem juntamente com a expressão “de repente”. Sobre isso, responda: a) Que verbo indicou essa transformação do ambiente? B) Em que tempo o verbo foi empregado? 6. Nas últimas	Desenvolvimento do conteúdo A apresentação do conteúdo é iniciada com o desenvolvimento de uma atividade, que analisa alguns verbos da crônica “Comunicação”, trabalhada na seção de leitura: “1. A) <i>Quais das formas verbais destacadas parecem não estar conjugadas?</i> B) a forma verbal <u>entrando</u> expressa uma ação em continuidade ou um modo de agir? <i>Explique.</i> C) o verbo <u>pensando</u> expressa ação prolongada ou um modo de agir? D) as formas verbais <u>fechado</u> e <u>montado</u> têm a função de caracterizar o objeto ou de apresentar uma ação finalizada? <i>Explique</i> ”. (p. 33) Na questão seguinte, apresenta-se um quadro com a explanação do conteúdo, num estilo transmissivo: exposição - exemplificação, para, em seguida, aplicar os conceitos vistos nos exercícios. Após, há uma frase com verbos destacados: “a) o que é preciso observar para identificar a forma nominal <u>entrando</u> em sua função de verbo? Exemplifique. b) Nessa frase, o termo <u>comprar</u> tem função de verbo ou de substantivo? explique. 3. [Quadrinho]. a) Copie a locução verbal presente nessa fala. b) Reescreva a fala dessa personagem substituindo essa locução verbal por outra forma verbal, composta de apenas um verbo. 4. [Quadrinhos]. a) Qual situação é retratada nos quadrinhos? b) O que pode provocar humor? c) Releia o título dos quadrinhos. Que formas nominais você encontrou nesse título? Transcreva-as. d) Em sua opinião, na frase “eu vou estar ficando louco”, o gerúndio é usado de maneira adequada? Explique. e) Em

linhas do parágrafo, Zlata descreve a cena da violenta detonação de uma maneira que nos faz imaginar a cena ocorrendo. Temos a sensação de estar sendo testemunhas dos acontecimentos. Sobre isso, responda: a) Para descrever a cena e nos causar essa sensação, a autora usou o verbo no mesmo modo e tempo empregados para informar o que ocorreu (início do parágrafo)? Explique. B) Explique que diferença faria se as duas últimas frases estivessem escritas da seguinte forma: vidros voaram em estilhaços; telhas despencaram, houve uma nuvem de poeira. Não soubemos mais para onde ir”. (p. 56 a 57)

Após a atividade, é apresentado o box “Você sabia?”, com o seguinte texto: “as formas verbais *“trovejou”, voaram*” e *“havia ido”* estão no passado, ou seja, no pretérito. Mas há diferenças fundamentais entre o emprego desses verbos. Por existir essas diferenças, os verbos no pretérito recebem denominações diferentes e são flexionados de formas diversas. Pesquise sobre isso nas tabelas no final do livro.” (p. 57)

Em seguida, há mais uma anotação, agora mais longa, explicando o que representam os tempos pretérito imperfeito, pretérito perfeito e pretérito mais-que-perfeito, este sendo depois problematizado em uma questão: **agora pense e responda:** - de que outra forma poderíamos empregar o verbo para passar a mesma ideia da frase anterior? Como podemos construir o pretérito mais-que-perfeito?”, sendo seguido pela explicação desse tempo a partir do uso do tempo simples e do tempo composto. Após exemplificar, segue mais uma questão: “Agora conjugue oralmente a forma composta em todas as pessoas do discurso (singular e plural). Então, pense e responda: a) o verbo principal sofre alguma alteração? B) em que forma se encontra o verbo principal? (p. 58)

Na sequência, desenvolve-se uma atividade intitulada “**Vamos praticar?**” que visa, como o nome sugere, aplicar os conhecimentos abordados anteriormente. São propostas questões que visam: 1. Retirar exemplos de verbos do texto lido. 2. Construção de frases empregando os verbos escolhidos da questão anterior; 3 e 4. Reescrita de frases; “5. *Você e as pessoas do seu meio costumam falar ou escrever a forma simples ou a forma composta*

sua opinião, por que o autor utilizou esse título para os quadrinhos? 5. Quadro expositivo sobre gerundismo. [...] Reescreva o título “eu vou estar ficando louco” substituindo os termos destacados por verbo ou locução verbal no tempo futuro.”

Subseção Aplicando Conhecimentos

Há uma charge e sobre ela algumas perguntas: interpretar a imagem; identificar ironia; opinar sobre o título; explicar por que o uso do gerúndio na oração é um caso de gerundismo; reescrita da frase.

do pretérito mais-que-perfeito? Por que você acha que isso acontece?” Tirinha. 6. Explique com suas palavras a resposta que Mafalda deu à Susanita, esclarecendo o que ela quis dizer ao fazer essa comparação.”;7. Identificação de forma verbal em um quadrinho e reescrita substituindo por outra. 8. Identificação de tempo verbal dos verbos empregados em uma história. *A primeira parte da proposta assume uma postura mais dinâmica e reflexiva, ao buscar fazer o aluno analisar e construir hipóteses sobre os usos do verbo. Porém, essa segunda parte remete a um trabalho mais transmissivo, típico da tradicional abordagem dos conhecimentos morfológicos.	
Capítulo 3: Preposição (p. 136 a 138) Seção Reflexão sobre o uso da língua	Capítulo 3: Preposição (p. 102 a 104) Seção Reflexão sobre o uso da língua
Desenvolvimento do conteúdo: Inicia com o desenvolvimento de um exercício para observar a construção de uma frase e completar com palavras que façam sentido ao que está escrito. Em seguida, expõe-se: “<i>Propositalmente foram retiradas palavras que têm uma função importante no texto. Você sabe como elas são chamadas e para que servem? Consulte a tabela no final do livro e descubra novas palavras que têm a mesma função. Observe a seguir o trecho do dicionário que define a palavra pelo. Observe a primeira palavra que aparece abreviada. Descubra o que ela significa.</i>” [...] (p. 136) Atividade “Vamos praticar?”, que somente solicita a observação de um quadro de preposições para encaixá-las num texto com lacunas. Concluindo: 1. Depois de completar o texto, responda: que mensagem o autor quis nos transmitir com essa história? 2. Você saberia dizer agora para que servem as preposições? 3. Que outras preposições você conhece? *A proposta é curta. Não se fornecem informações, mas também não há uma boa reflexão, embora a última parte (“Concluindo”) tenha como objetivo desenvolver análise e reflexão.	Desenvolvimento do conteúdo: Como é característico do livro, a abordagem é iniciada com exercícios que partem do texto estudado na seção de leitura: “1. <i>Releia o trecho do artigo de opinião [...], observando atentamente as palavras em destaque [...] a) Leia as frases sem as palavras destacadas. Que efeito a ausência delas provoca no sentido do texto? b) Leia outra frase do texto e substitua a palavra com pela palavra sem. c) Se essa troca de palavras fosse feita no texto, o sentido se alteraria? Explique</i>”. 2. Quadro com informações a serem lidas sobre a preposição, seu conceito, contração de preposição, para responder: “a) <i>Que função tem as palavras destacadas no primeiro trecho do texto aplicado à atividade 1? b) Quais são as preposições, locução prepositiva e contração de preposição presentes no segundo trecho aplicado à atividade 1?</i>” Aplicação de Conhecimentos “1. <i>Observe a reprodução do cartaz de campanha e responda ao que se pede. a) Como podemos interpretar a imagem do cartaz? b) Qual é a finalidade desse cartaz? c) Releia o slogan do cartaz [...]. Que preposição aparece no slogan? Qual é a relação que essa preposição estabelece com a expressão cartão vermelho? d) Chamamos contração a junção da preposição com palavras de outras classes gramaticais. Na</i>

	frase [...], identifique a contração e explique de que maneira é formada.”
Capítulo: Estrutura das palavras (p. 108 a 110) Seção De olho no vocabulário	Capítulo 5 Estrutura das palavras (p. 159 a 110) Seção De olho no vocabulário
Desenvolvimento do conteúdo: O conteúdo é apresentado em meio a atividades que visam explorar o sentido figurado e literal das palavras. Na 7ª questão, então, solicita-se a observação do emprego das palavras intimidade e íntima em uma frase, depois questiona-se: “a) o que existe de semelhante entre essas palavras? b) que diferenças há entre elas?”. Partindo disso, apresenta-se uma explicação no box “Você sabia?”: “as palavras de nossa língua são formadas pela união de pequenas partes que carregam em si um significado (chamadas morfemas). A raiz da palavra, que chamamos de radical, os informa sobre o seu sentido básico, enquanto os outros pedacinhos (chamados de afixos e desinências) modificam este significado.” [...] Logo após, há um exemplo destacando e detalhando cada morfema, bem como sua função, seguidos de mais exercícios: “ Agora é sua vez: 8. Explique como foi formada a palavra ‘intimidade’ e a palavra ‘íntimas’. Dê exemplos de outras palavras que foram formadas desse mesmo jeito. 9. Volte à questão 7. Releia o pensamento em que foram empregadas as palavras “íntimas” e “intimidade”. Agora leia uma outra forma de transmitir a mesma ideia da frase anteriormente destacada [...] a) o que foi alterado na frase? B) o que você achou dessa alteração? A frase ficou melhor (sic) redigida dessa forma? Por quê? 10. Explique como foram formadas as seguintes palavras retiradas do texto lido: a) devagarinho; b) imaginação; c) construtora”	Desenvolvimento do conteúdo: “1. Releia o trecho [...], observando as palavras destacadas. a) O que existe de semelhante entre essas palavras? b) Que diferença há na formação dessas palavras? c) A diferença na formação dessas palavras pode modificar o significado e a função delas? Explique.” 2. Leitura de um quadro sobre a estrutura das palavras e após isso: “a) Forme palavras com o acréscimo de afixos nas seguintes palavras coletadas do depoimento [...]: escada, parede, morar, comia; b) As palavras imaginação, gostosa, construtora são derivadas de outras. De quais palavras são originadas? Que afixos foram acrescentados ao radical dessas palavras para formá-las? Explique c) Na palavra construtora, além de um afixo, há uma desinência que indica seu gênero. Explique que parte da palavra é a desinência e qual gênero indica”. Aplicando conhecimentos “1. Releia mais um trecho [...] a) Qual parte permanece invariável (não muda) nas palavras casa e casinha? b) Os elementos -a e -inha que formam essas palavras são chamados de prefixo ou sufixo? Por quê? 2. Tirinha. a) Em que atividade Armandinho pode fazer todas essas coisas que citou? Explique. b) Por que Armandinho indica a consulta ao bibliotecário? c) Indique, entre as alternativas abaixo, a que traz uma definição para a palavra descobrir conforme foi empregada pelo personagem Armandinho d) Que prefixo podemos acrescentar à palavra conhecer para que expresse um sentido contrário ao que tem na tirinha? e) De qual palavra é originada a palavra bibliotecário? Que palavras diferentes podem ser formadas com o acréscimo do mesmo sufixo? f) Forme palavras a partir dos termos diferente, cultura e pessoa, acrescentando prefixos e/ou sufixos a eles g) O que indica o s ao final das palavras lugares e distantes. 3. Leitura de um anúncio. a) qual é o objetivo dessa campanha? qual é seu slogan? b) Quem são os “exploradores”?”

	qual é o tesouro? c) Que estratégia é usada para persuadir as pessoas a doarem livros? d) Como são formadas as palavras comunicação, recompensa e camiseta? e) Forme outras palavras com o mesmo radical das do item D”.
--	--

Como podemos observar, o quadro traz as propostas de duas classes de palavras, “verbo” e “preposição”, além do conteúdo “estrutura das palavras”. Para analisarmos os dados, primeiro nos debruçaremos sobre o tratamento dado a cada conteúdo, observando suas propostas e os tipos de atividades envolvidos. Feito isso, discutiremos, agora de maneira geral, a sistematização dos conhecimentos morfológicos.

Dito isso, uma primeira observação que fazemos é que parecem existir, nas edições, principalmente com relação à TT 2002, diferentes formas de tratar o mesmo conteúdo, ora de forma mais reflexiva, pautando o olhar na reflexão sobre o uso, ora mais transmissiva, com o olhar mais voltado para a leitura de regras e identificação de casos, e isso é perceptível na abordagem dos três conteúdos.

Podemos dizer, inclusive, que é palpável essa mudança de direcionamento, como se fossem duas propostas independentes para o mesmo conteúdo: a primeira, reflexiva, antes da apresentação de qualquer definição ou informações sobre o assunto; a segunda, pós explanação do conteúdo, apresentando-se de forma mais tradicional.

Ao abordar os usos dos verbos, a edição TT 2002 inicia a proposta com alguns exercícios que visam ativar conhecimentos prévios dos estudantes, que posteriormente o ajudarão a analisar e construir novos conhecimentos. O comando da atividade sugere exatamente isso: “[...] ***Você será desafiado a compreender por que foi usado cada um deles e, assim, aprenderá a utilizá-los adequadamente em seus próprios textos***” (TT 2002, p. 56). Além disso, o comando parece sugerir que o modo de aprendizagem do conteúdo é pela observação dos usos para replicar nos próprios textos.

A sequência de exercícios é, então, baseada em um texto trabalhado na seção de leitura e é realizada de modo mais produtivo, observando e refletindo sobre cada uso. Vejamos alguns exemplos:

é o modo padrão da edição apresentar os conteúdos: primeiro fazendo um exercício curto, para, na sequência, abordar o conteúdo.

A estrutura do exercício também é semelhante ao desenvolvido na edição anterior, contemplando atividades de análise, que permitem aos estudantes primeiramente observar os usos no texto para formar alguma hipótese. Vejamos:

Figura 21: Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) TL 2020

4. Escolha um espaço para expor os trabalhos. A turma deve procurar organizá-los de maneira a valorizar as obras expostas.

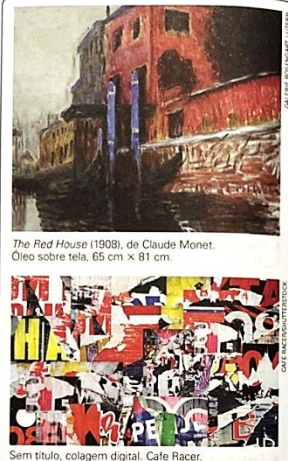
5. Caso ache interessante, você pode criar uma pequena placa com o título da obra, para ser colocada embaixo da imagem produzida. Por exemplo: *O medo*, *Alegria de viver* etc. A placa pode ser confeccionada com cartolina, papel-cartão ou outro papel firme.

6. Em dia e horário combinado com os professores, apresente seu trabalho à turma dizendo por que escolheu determinada manifestação artístico-cultural e quais sentimentos ou sensações as cores incorporadas a ela transmitem a você.

7. Atente-se para a entonação da voz utilizada, do modo que ela transmita ao público toda a emoção do momento.

8. Após a exposição oral, combine com o professor e os colegas um momento para a avaliação coletiva dessa atividade.

9. Os trabalhos poderão ser oferecidos de presente a alguém após o término da exposição. Portanto, capriche em sua obra de arte!



The Red House (1908), de Claude Monet.
Óleo sobre tela, 65 cm x 81 cm.

Sem título, colagem digital. Cafe Racer.

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Formas nominais do verbo: infinitivo, particípio e gerúndio

1. Releia os trechos a seguir, extraídos da crônica "Comunicação", apresentada no início do capítulo, observando as formas verbais destacadas.

É importante **saber** o nome das coisas. Ou pelo menos **saber comunicar** o que você quer. Imagine-se **entrando** numa loja para **comprar** um... um... como é mesmo o nome?

[...] Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica **fechado**. É isso. [...]

Eu não estou **pensando** nada, cavalheiro.

Tem mais de uma peça? Já vem **montado**?

É inteiro. Tenho quase certeza de que é inteiro.

a) Quais das formas verbais destacadas parecem não estar conjugadas? *Saber, comunicar e comprar.*

b) A forma verbal **entrando** expressa uma ação em continuidade ou um modo de agir? Explique. *Espera-se que os alunos respondam que a forma verbal **entrando** indica um modo de agir.*

c) O verbo **pensando** expressa ação prolongada ou um modo de agir? *Espera-se que os alunos afirmem que a forma verbal **pensando** indica uma ação prolongada.*

d) As formas verbais **fechado** e **montado** têm a função de caracterizar o objeto ou de apresentar uma ação finalizada? Explique. *Espera-se que os alunos respondam que as formas verbais **fechado** e **montado** têm a função de caracterizar o objeto.*

2. Leia estas informações sobre as formas nominais do verbo.

Os termos **infinitivo**, **particípio** e **gerúndio** são denominados **formas nominais do verbo**, porque podem desempenhar a função de substantivo, adjetivo e advérbio.

O **gerúndio** indica uma ação prolongada ou em continuidade, mas também pode ter função de advérbio ou de adjetivo em muitos contextos. Nas locuções verbais, vem acompanhado de um verbo auxiliar, como em *estou entrando*. No gerúndio, os verbos terminam em **-ndo**.

O **particípio** indica uma ação acabada e pode ter função de adjetivo, caracterizando o substantivo. Na função de verbo, também vem acompanhado de um verbo auxiliar, como em *tinha/havia fechado*, *tinha/havia montado*. No particípio, os verbos terminam em **-ado** ou **-ido**.

O **infinitivo** é a forma verbal apresentada pelos dicionários e que mais se aproxima do substantivo. Pode ser classificado em **infinitivo impessoal** (verbo não flexionado) e **infinitivo pessoal** (verbo flexionado).

O **infinitivo pessoal** é usado, em geral, em situações em que há um sujeito definido ou em que se pretende definir esse sujeito. Exemplos:

- Pedi para eles **venderem** o objeto.
- É essencial os clientes **saberem** o nome do produto que desejam.

No **infinitivo impessoal**, o verbo é empregado, habitualmente, em locuções verbais e quando não há um sujeito definido. As terminações do infinitivo impessoal são **-ar** para os verbos da 1ª conjugação, **-er** para os verbos da 2ª conjugação e **-ir** para os verbos da 3ª conjugação. Exemplos:

- Bom, preciso **saber** mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez...
- Não! Escuta aqui. Vamos **tentar** de novo...

a) Na função de verbo, seria necessário que se acrescentasse o verbo auxiliar *estar* ao gerúndio, como em *estou entrando*. Sem o verbo auxiliar, essa forma nominal tem a função de advérbio de modo, como na frase em questão. Retorne a frase a seguir e depois responda às questões que se seguem a ela.

Imagine-se **entrando** numa loja para **comprar** um... um... como é mesmo o nome?

b) Nessa frase, o termo **comprar** tem função de verbo ou de substantivo? Explique. *Nessa frase, **comprar** tem função de verbo e indica uma ação.*

Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Como podemos notar, cada questão busca conduzir o aluno a encontrar uma característica dos verbos, sem que, para isso, necessite ler alguma informação, mas apenas observando se, por exemplo, a forma verbal expressa uma ação em andamento ou um modo de agir (nesse caso, remetendo à estrutura das formas nominais do verbo). Nesse sentido, assim como a edição TT 2002, essa primeira parte da proposta apresenta um tratamento mais reflexivo.

Entretanto, essa forma de tratamento muda em ambas as edições, quando são apresentadas as informações e/ou conceitos sobre o assunto, cada edição assumindo uma abordagem mais transmissiva, não somente na abordagem do conteúdo, mas também nos

exercícios, que, mesmo utilizando o texto como ponto de partida para análise dos verbos, passam a tratá-los numa perspectiva mais tradicional.

A edição TT 2002, após a realização do primeiro bloco de exercícios, apresenta algumas informações sobre os usos do verbo no box “Você sabia?”. Inicialmente, o estilo é mais dialogal, retomando alguns verbos tratados no texto e nos exercícios para explicar o tempo pretérito e o porquê de suas diferentes denominações.

Posteriormente, a explanação é acrescida de novas informações com um pouco mais de peso gramatical, sem, no entanto, exagerar na descrição do sistema linguístico. A abordagem do conteúdo é finalizada com uma questão em que ainda podemos vislumbrar um tratamento, em parte, reflexivo, quando solicita que o aluno reflita se há alguma modificação no verbo principal e em que forma este aparece no tempo composto: “*Agora conjugue oralmente a forma composta em todas as pessoas do discurso (singular e plural). Então, pense e responda: a) o verbo principal sofre alguma alteração? B) em que forma se encontra o verbo principal? (p. 58)*”. Consideramos ainda como tratamento reflexivo, uma vez que pode contribuir para que o aluno perceba diferenças na estrutura do verbo e formule suas hipóteses quanto ao uso tempo verbal, apesar de também mobilizar a rotulação da unidade linguística enfocada.

Após isso, com a denominação “**Vamos praticar?**”, segue-se uma série de exercícios que cumprem bem esse papel: colocar em prática o que foi “transmitido”, bem ao estilo do ensino tradicional de gramática, com atividades de identificação e reconhecimento, cópia e reescrita de frases. Vejamos:

Figura 22: Atividade Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002

VAMOS PRATICAR?

1. Retire dos textos lidos e anote em seu caderno dois exemplos de:
 - a. verbos no pretérito perfeito
 - b. verbos no pretérito imperfeito
2. Construa duas frases, empregando dois verbos: um no pretérito perfeito, outro no pretérito imperfeito. Utilize os verbos que foram anotados no caderno na questão anterior.
3. Reescreva as frases a seguir, imaginando que você tenha praticado essas ações. Empregue, portanto, a primeira pessoa do singular e depois faça um comentário sobre as alterações ocorridas.
 - a. Não tínhamos a sensação de estar em segurança.
 - b. T'ô tocava flauta muito bem.
 - c. Ela chorava quando estava só.
 - d. T'ô se desesperou.
4. Reescreva as frases, passando os verbos da forma composta do pretérito mais-que-perfeito para a forma simples:
 - a. "Tinha morrido como aquele passarinho que um dia ela **tinha visto** na margem do riacho."
 - b. "O passarinho **tinha voltado** a ser terra."
 - c. T'ô pensou que agora sabia o que **tinha acontecido** ao pai..."
5. Você e as pessoas do seu meio costumam falar ou escrever a forma simples ou a forma composta do pretérito mais-que-perfeito? Por que você acha que isso acontece?
 Leia a tira seguinte, com atenção:



Quino, *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 84

6. Explique com suas palavras a resposta que Mafalda deu à Susanita, esclarecendo o que ela quis dizer ao fazer essa comparação.

59

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

A edição TL 2020 faz a explanação do conteúdo durante a realização dos exercícios, expondo um quadro com as informações sobre o assunto. Em comparação com a edição de 2002, o estilo é mais transmissivo, apresentando o modelo de exposição conceitual + exemplos + exercitação, mas, nesta última, podemos observar algumas oportunidades de reflexão.

Nesse sentido, as questões utilizadas para “exercitar” o conteúdo tentam conciliar atividades de identificação e de análise, com comandos voltados tanto para identificar, retirar, copiar, transcrever, quanto para analisar e explicar. Entretanto, ainda predomina a identificação. Eis um exemplo do que dissemos:

Figura 23: Atividades Verbos (Reflexão sobre o uso da língua) - TL 2020

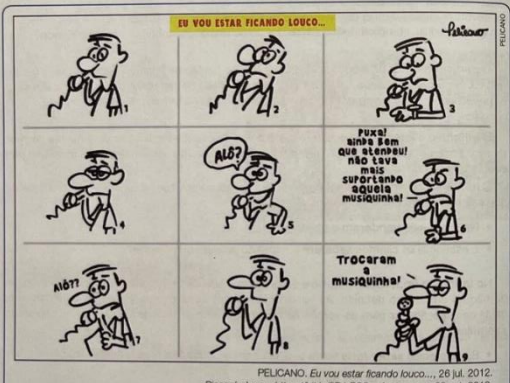
Releia a fala de Suriá no quadrinho a seguir.



a) Copie a locução verbal presente nessa fala. *vamos saber*

b) Reescreva a fala da personagem substituindo essa locução verbal por outra forma verbal, composta de apenas um verbo. *Finalmente, saberemos o que significa aquela buzinação toda*

Leia os quadrinhos a seguir.



5. Agora, leia o quadro sobre gerundismo.

Gerundismo é um vício de linguagem que se caracteriza pelo uso do gerúndio de forma desnecessária e exagerada.

Geralmente, usa-se o gerúndio, de maneira inadequada, para substituir o verbo no futuro do presente ou, muitas vezes, no mesmo parágrafo ou período.

Lembre-se de que a forma nominal do gerúndio indica ação prolongada ou pode ter função de advérbio e de adjetivo.

Para evitar o gerundismo, use o tempo verbal adequado às ações futuras. Se o uso for exagerado, substitua o gerúndio pelo advérbio correspondente.

• Reescreva o título "eu vou estar ficando louco" substituindo os termos em destaque por verbo ou locução verbal no tempo futuro. "eu vou ficar louco" ou "eu ficarei louco".

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia a charge do cartunista Solda:



d) Porque seu uso é inadequado e exagerado. O gerúndio é utilizado para expressar ações que se prolongam ou nas funções de advérbio e de adjetivo. Nesse caso, é usado em substituição do tempo futuro.

a) O cartunista com sua prancheta e um lápis na orelha, falando com a redação, ao telefone, que naquele dia ("hoje") não irá fazer a charge.

a) O que você vê na imagem?

b) O que pode ser considerado ironia nessa charge?

c) Em sua opinião, por que o título da charge é "Gerundismo"? *Resposta pessoal.*

d) Por que o gerúndio na oração "Hoje eu não vou estar fazendo a charge" pode ser considerado gerundismo?

e) Reescreva a oração, eliminando o gerundismo presente nela. *Respostas possíveis: "Hoje eu não vou fazer a charge" ou "Hoje eu não farei a charge".*

f) A própria charge tratar do fato de o chargista não poder ou não querer fazê-la.

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 3 – Mensagens instantâneas por aplicativo

Nos últimos anos, as pessoas têm se comunicado bastante por meio de mensagens instantâneas em aplicativos de telefones celulares.

1. Você costuma se comunicar usando mensagens instantâneas em aplicativos ou sites? Em quais situações e com quem? Compartilhe suas experiências com os colegas. *Resposta pessoal.*

2. Nesse tipo de situação comunicativa, os contatos são mais formais ou menos formais? *Resposta pessoal.*

Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Continuando com o tratamento das classes de palavras, observamos a proposta didática relativa à preposição. Sem muita novidade, a estrutura de apresentação e o tratamento didático são semelhantes à abordagem do verbo nas duas edições. Primeiramente, cada edição inicia o conteúdo desenvolvendo um exercício que tem como objetivo observar a função das preposições pela ausência delas em uma frase (TT 2002) e em um texto (TL2020), seguida de uma breve exposição e exercitação.

No caso da primeira edição, o exercício é pontual, apenas solicita que o aluno observe uma frase na qual foram suprimidas as preposições, tentando completar com palavras que deem sentido ao que está posto. Não há reflexões posteriores e o box "Você sabia?" apenas aponta que a supressão foi proposital, encaminhando os alunos a pesquisarem no apêndice do livro. Ressaltamos que a ideia de pesquisar constitui uma boa estratégia, porém seria mais válida se servisse para os alunos confrontarem suas hipóteses, em vez de apenas transmitir informações. A proposta nessa edição é finalizada com uma atividade que pretende apenas completar um texto com preposições dadas em um quadro.

Na edição TL 2020, a proposta é um pouco mais reflexiva. Solicita-se que o aluno leia um trecho do artigo de opinião trabalhado na leitura, observando as palavras em destaque. Em seguida, o estudante deverá ler as frases sem as palavras destacadas e analisar o efeito provocado pela ausência delas no texto; em outra frase, solicita-se trocar a preposição **com** pela palavra **sem**, analisando e explicando se a troca alteraria o sentido do texto.

Nessas questões, podemos observar que o tratamento é, como dissemos, mais reflexivo, com oportunidades para o aluno pensar os usos da preposição, contribuindo para a construção de regras. A segunda parte se aproxima um pouco mais da lógica tradicional, com exposição de informações e alguns exercícios de aplicação que apenas solicitam o reconhecimento das preposições, como forma de “avaliar” os conteúdos. No entanto, em meio a esses exercícios, há também atividades de análise, promovendo um equilíbrio entre transmissão e reflexão.

Essa forma de abordagem também está presente no tratamento dado à estrutura das palavras, sendo a primeira parte da proposta mais reflexiva e a segunda mais transmissiva, quando são expostas as informações e/ou conceitos.

No caso da edição TT 2002, a proposta é desenvolvida na seção “De olho no vocabulário” e é apresentada entre exercícios que visam explorar o sentido figurado e literal das palavras. Durante esses exercícios, apresenta-se a questão 7, que solicita a observação do emprego das palavras intimidade e íntima em uma frase, buscando observar diferenças e semelhanças entre essas palavras.

Essa primeira questão traz um perfil mais reflexivo, que não é mantido na sequência, quando se apresenta um texto expositivo sobre os morfemas e se analisa uma palavra identificado e nomeando cada parte. Após isso, os exercícios desenvolvem mais as ações de identificação dos radicais, afixos etc., salvo a questão 9, que objetiva refletir e explicar sobre o efeito provocado pela repetição da palavra **intimidade**, em vez de outra do mesmo campo lexical.

Da mesma forma, a edição TL 2020 traz uma primeira parte mais reflexiva, quando busca comparar semelhanças e diferenças na formação de palavras, analisando também se as diferenças podem alterar o significado e a função delas, questão relevante para que o aluno reflita sobre essas características.

Na sequência, é exposto um quadro com a explanação do conteúdo em um formato mais transmissivo, desenvolvendo algumas questões que se enquadram em uma ótica mais estrutural: formar palavras com acréscimo de afixos; a partir de uma lista de palavras derivadas, identificar as primitivas e os afixos que permitiram a sua formação; identificar a desinência da palavra construtora, explicando que gênero ela indica.

Na subseção “Aplicando conhecimentos”, são desenvolvidas mais algumas questões que buscam equilibrar a abordagem mais transmissiva, envolvendo algumas atividades de análise e comparação. Assim, ao mesmo tempo que os exercícios demandam ações de identificar, indicar, formar palavras com auxílio de afixos, também são encontradas, mesmo que em menor número, atividades de análise. Entretanto, ressalta-se, por fim, o uso da tirinha como pretexto para a abordagem gramatical, no último item, no qual observamos algumas questões de compreensão textual e, logo em seguida, uma atividade de reconhecimento da estrutura de algumas palavras.

Isso posto, discutiremos agora rapidamente como se configurou a sistematização dessas propostas. Sobre isso, observamos que, em ambas as edições, a sistematização é feita de modo pontual tanto em relação à regularidade quanto à organização.

A organização ou consolidação dos conhecimentos, como buscamos mostrar na análise das propostas, é realizada a partir da exposição de conceitos e informações posteriores ao desenvolvimento de alguns exercícios. Essas informações, porém, seguem, como também já pontuamos, uma lógica mais transmissiva, não se voltando para a mobilização de saberes e construção de hipóteses, ou seja, é o próprio livro que explana, organiza e sistematiza, não havendo muito espaço para que o aluno tire suas próprias conclusões, confrontando-as com outros conhecimentos.

Quanto à regularidade, em ambas as edições, os conhecimentos abordados são restritos a basicamente uma unidade/capítulo. Terminada a exposição e exercitação, não é comum a presença de atividades retomando os assuntos já discutidos. Citando mais uma vez Mendonça (2007), esse caráter de apresentar os conteúdos e não mais voltar a eles, é característico do antigo ensino de gramática, o que engessa o ensino, uma vez que os recursos linguísticos são tratados como categorias estanques, isoladas, sem relação umas com as outras, com o texto e a produção de sentido.

8.3.3 Conhecimentos ortográficos: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?

Nossa análise, como já apontamos, será realizada apenas com base nas propostas que abordam o uso do S com som de Z, já que foi um conteúdo trabalhado em ambas as edições.

Entretanto, vale a pena lembrar que o exame das propostas didáticas relativas aos conhecimentos ortográficos teve resultados semelhantes nas duas edições, sendo um total de apenas 19 exercícios na edição TT 2002, representando 8,15%, e 25 exercícios na TL 2020, correspondente a 8,44%. De modo geral, esses resultados já apresentam a pouca abordagem desse tipo de conhecimento e aponta a necessidade de ser mais bem discutido e sistematizado.

Na sequência, apresentamos um quadro com a análise descritiva das propostas envolvendo um conteúdo relativo aos conhecimentos ortográficos abordado nas duas edições.

Quadro 12: Análise descritiva dos “Conhecimentos Ortográficos” no livro Tecendo Linguagens, PNLD 2002 e 2020.

CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS	
TT 2002	TL 2020
Capítulo: – Uso de S com som de Z (pág. 121)	Capítulo 1: Uso de S com som de Z (págs. 136 a 137)
Seção De olho na Ortografia	Seção De olho na Escrita
Desenvolvimento do conteúdo	Desenvolvimento do conteúdo
A abordagem é curta e realizada com a indicação da seção “De olho na Ortografia”, seguida de atividades que visam fazer os estudantes observarem o uso do “s” com som de “z”, mas sem muita reflexão nem exposição de informação. <i>“1. O que é, o que é? a) O que surpreende. b) O tempo atual. c) Mulher que preside. d) Lugar que contém muitas obras de arte dos séculos anteriores. Pense e responda: a) O que essas palavras têm em comum? b) Que outras palavras você costuma usar que são formadas com a letra “s” com som de “z”? Anote-as no caderno.</i> Hora do jogo. Em pequenos grupos, inventem um jogo que empregue as palavras anotadas	A abordagem do conteúdo é iniciada com a indicação da seção “De olho na escrita”, com atividades que retomam trechos do texto trabalhado na leitura para observação de palavras direcionando para comparar a escrita e sonoridade: <i>“1. Leia as palavras relacionadas ao conto [...] a) O que essas palavras têm em comum em relação à escrita e à sonoridade? b) Das palavras apresentadas, quais são verbos? c) Qual desses verbos não tem a letra s em sua palavra de origem? Em sua opinião, por que se usa S e não Z, em sua grafia? d) Escreva outras cinco palavras que apresentem a mesma característica que você observou”.</i>

<i>no caderno. Vejam algumas sugestões: jogo da adivinha (o que é, o que é), palavras cruzadas, jogo da velha, bingo, forca. Depois de inventado o jogo, é hora de trocá-lo com uma outra equipe e brincar com o jogo recebido. Divirtam-se!”</i>	2. Leitura de quadro sobre o uso do S com de Z, enfatizando, primeiramente, a necessidade de consulta ao dicionário e da memorização das palavras como forma de automatizar a escrita. Em segundo lugar, busca-se construir alguma sistematização para os principais usos: nas palavras derivadas de outras já escritas com S; S intervocálico; nas formas dos verbos querer e pôr (e nos derivados desse último); sufixos -oso, -osa, -ense, -ês, -esa, -isa etc. e após ditongos. Em seguida, solicita-se, com base no quadro, responder a) <i>Pesquise cinco palavras em que se usa S com som de /z/ em razão de sua palavra primitiva ou de origem.</i> b) <i>Pesquise cinco palavras em que o S vem após os ditongos para verificar se a pronúncia é /z/</i> c) <i>Escreva cinco adjetivos, com base em substantivos, usando os sufixos -oso e -osa</i> d) <i>Pesquise cinco palavras (substantivos ou adjetivos) com os sufixos -ês e -esa que indiquem origem, nacionalidade ou título.</i> 3. <i>Com base nos itens a seguir, escreva substantivos grafados com S, mas que tenham som de /z/. Veja o exemplo” [...]</i>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado, ambas as propostas são pontuais, embora a edição TT 2002 careça de uma abordagem mais ativa e reflexiva, uma vez que as atividades, de modo geral, não fornecem muitas oportunidades para refletir sobre a escrita dessa dificuldade ortográfica nem sistematizar algum uso, apostando apenas na memorização de palavras.

A atividade 1 da TT 2002, por exemplo, busca fazer uma “brincadeira” para que os estudantes reflitam sobre a escrita de determinadas palavras, apenas solicitando que completem as “adivinhas”. Após, questiona-se o que há em comum entre elas, no entanto, não há muito o que observar, o que não contribui para construir alguma hipótese sobre o uso, já que a única semelhança é que as palavras são escritas com S embora tenham som de Z.

Em seguida, solicita-se que os estudantes escrevam outras palavras semelhantes e propõe-se um escolher um jogo utilizando as palavras escritas. Embora a proposta busque ser lúdica, com oportunidades de jogos que consideramos aqui como uma forma de avaliar o conhecimento, não há nenhuma informação sobre o uso, fica a ideia de que toda

escrita de S com som de Z é irregular, necessitando da memorização como único recurso para saber escrever essas palavras, quando na verdade alguns usos podem ser explicados.

Em relação à sistematização desses conhecimentos, a proposta é insuficiente tanto do ponto de vista da organização quanto da regularidade, visto que as atividades aparecem muito soltas, sem continuidade e reflexões que possam contribuir para a construção de hipóteses e regras. Além disso, uma vez tratado o conteúdo, posteriormente não se verifica novas oportunidades para explorá-lo, o que acaba atrapalhando o desenvolvimento de conhecimentos, quer seja pela falta de informações e oportunidades de reflexão, quer seja pela falta de continuidade ou retomada.

Já a edição TL 2020, apesar de também apresentar uma proposta curta, aborda o conteúdo de forma mais organizada, com oportunidades para que os alunos reflitam sobre essa dificuldade de escrita e construam hipóteses que possibilitarão sistematizar alguns usos.

Como podemos ver, a proposta da TL 2020 é iniciada com algumas questões que solicitam ao aluno observar algumas palavras quanto à sonoridade e à escrita, nesse caso, com observação direcionada, para, depois, observar quais delas são verbos, e, dos verbos, quais não têm o “S” na palavra de origem. Por fim, busca fazer o aluno construir alguma hipótese sobre a grafia de verbos que não têm o “S” na palavra de origem.

Essa primeira parte da abordagem apresenta-se reflexiva com oportunidade para que, de fato, o aluno observe e confronte usos. Em seguida, é apresentado um quadro com algumas explicações do uso do S representando o Z. Tal quadro serve como sistematização dos usos e complementa as atividades iniciais ao fornecer meios para que os estudantes confirmem, refutem e/ou corrijam suas hipóteses quanto à grafia dessas palavras.

Após a apresentação desse quadro, a proposta segue um caminho mais transmissivo, com exercícios que visam pesquisar palavras, de acordo com as regras expostas no quadro.

Em relação à sistematização, nessa edição, como mostramos, é realizada por meio de quadros de informações que complementam as atividades, dando suporte para que os estudantes possam analisar suas hipóteses. Já a regularidade, assim como a edição TT 2002, fica restrita a um único momento. Esse tratamento é inerente à organização dos

conteúdos de ortografia como um todo: uma vez explorado determinado conhecimento, este não volta mais a ser abordado.

8.3.4 Conhecimentos sintáticos: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?

Os conhecimentos sintáticos apresentaram nas edições TT 2002 e TL 2020 resultados bastante diferentes e contrastantes. Enquanto na primeira esse tratamento se restringiu à abordagem do conteúdo “Frase e Oração”, representando 6,43% dos exercícios de AL, na segunda foi representativo em toda a edição, ocupando 30,06% das propostas didáticas, abrangendo os conteúdos Sujeito e predicado; Tipos de sujeito; Tipos de predicado; Concordância verbal; Verbos transitivos e intransitivos; Objetos direto e indireto; Termos essenciais e integrantes da oração; Período composto e oração coordenada.

Nesta análise, levaremos em consideração os conteúdos “Frase e Oração”, na primeira edição, e “Sujeito e Predicado”, na segunda, uma vez que há neste uma revisão de frase e oração, podendo-se, assim, comparar os resultados em ambas as edições. Vejamos:

Quadro 13: Análise descritiva de “Conhecimentos Sintáticos” no livro Tecendo Linguagens (PNLD 2002 e 2020)

CONHECIMENTOS SINTÁTICOS	
TT 2002	TL 2020
Capítulo: Noções de Frase e Oração (págs. 148 a 150)	Capítulo 1: Frase, Oração e Sujeito (págs. 46 a 49)
Seção Reflexão sobre o uso da língua	Seção Reflexão sobre o uso da língua
Desenvolvimento do conteúdo	Desenvolvimento do conteúdo
O tratamento do conteúdo é iniciado com atividades que visam refletir sobre a organização das palavras nos enunciados. “1. <i>Reescreva as frases a seguir, reorganizando a ordem das palavras de forma a manter o sentido expresso. Veja o exemplo [...]. Agora é a sua vez</i>” (são três frases a serem reescritas) “Concluindo: – <i>Só existe uma maneira de organizar ideias? – Que dificuldades surgiram ao fazer o exercício anterior? – Podemos separar a palavra <u>muitas</u> da palavra <u>vezes</u>? A palavra <u>nove</u> de</i>	A abordagem do conteúdo em análise constitui uma revisão, apenas um passo para abordar o assunto principal do capítulo: “Sujeito e Predicado”. Assim, a revisão é iniciada com um texto expositivo, tipo anotação didática, explicando o que é frase, com exemplos destacando quando a frase é nominal ou verbal. Conceitua-se então oração e depois seguem mais dois exemplos explicando o assunto, seguido dos exercícios: 1. Leitura de enunciados retirados do gênero carta pessoal trabalhado na seção de leitura. “a) <i>Podemos afirmar que todos esses</i>

<u>papelotes? Caixinha de mentex? Por quê? 2. Observe o anúncio a seguir: [...] Pense e responda: 1. Você conseguiu compreender a mensagem? Explique-a. 2. Por que foi possível o entendimento das ideias expressas? O que permitiu isso? 4. Quantas frases o criador do anúncio usou para transmitir a mensagem desejada? Elas são compostas de verbos? 5. Existem frases sem verbos? Dê exemplos.”</u> Box Você sabia? com a explanação sobre frase e oração: “Nesse anúncio, o seu criador transmitiu uma comunicação por meio de um conjunto de palavras que apresenta sentido completo. A cada um desses conjuntos, desses enunciados, chamamos de frase. Se a frase apresenta um verbo, podemos chamá-la também de oração. Uma frase pode conter uma ou mais orações. Observe. A) O alcoolismo é uma doença séria. B) O alcoolismo é uma doença séria, ataca muito mais gente do que se imagina. Agora responda: a) quantos verbos há no exemplo A? E no exemplo B? b) O exemplo A e o exemplo B têm sentido completo? Podemos chamá-los de frase? C) Podemos chamar o exemplo A e B de orações? Por quê? D) Quantas orações há em cada exemplo? Concluindo: – Qual a diferença entre oração e frase? – Observe as mensagens e títulos de jornais e revistas a seguir. Depois identifique qual deles constitui uma oração”.	enunciados constituem orações? Por quê? B) Identifique e transcreva as formas verbais de cada uma das orações apresentadas. C) Localize “a quem” ou “a que” se refere a informação expressa pelas formas verbais que você encontrou. Reproduza o quadro a seguir e preencha-o, conforme o modelo”. 2. Quadro expositivo sobre período. Conceitua-se período simples, explica-se e segue um exemplo. Após, conceito de período composto e mais um exemplo. Em seguida, solicita-se responder: “a) Os períodos apresentados na atividade 1 têm uma ou mais orações? B) Como podemos classificar os períodos daquela atividade?” 3. Quadro explicando sujeito e predicado e o caso de oração sem sujeito. Em seguida, mostra-se a importância de distinguir sujeito e predicado, visando a concordância verbal adequada entre os termos da oração. Após, são dados mais exemplos, com sujeitos constituídos de um e dois núcleos, bem como quando só é possível identificar o sujeito pela desinência verbal. Após isso, seguem as atividades: a) Identifique e transcreva o sujeito e o predicado das orações a seguir, extraídas da crônica “Comunicação”, lida no início do capítulo.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme podemos perceber pela leitura do quadro, a proposta da TT 2002, no geral, busca abordar o conteúdo de maneira mais “leve”, com foco mais voltado para a experimentação e análise que para o reconhecimento e classificações. Não há, também, excesso de informações, apenas o imprescindível para que o aluno entenda sobre o que se trata e construa algum conceito sobre o conteúdo. Nesse sentido, a proposta pretende desenvolver a reflexão sobre a sintaxe como forma de entender as relações e funções exercidas pelas palavras na organização dos enunciados.

Eis um exemplo:

Figura 24: Sintaxe (Reflexão sobre o uso da Língua) - TT 2002

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

1. Reescreva as frases a seguir, reorganizando a ordem das palavras de forma a manter o sentido expresso. Veja o exemplo:

"Muitos pais batem nos filhos depois de tomar umas e outras no bar da esquina."
Reescrevendo: Depois de tomar umas e outras no bar da esquina, muitos pais batem nos filhos.
Muitos pais, depois de tomar umas e outras no bar da esquina, batem nos filhos.

Agora é sua vez:

- "Muitas vezes, o garoto vai atrás da droga só para fazer bonito para os amigos."
- "Depois do telefonema, quatro investigadores dirigiram-se ao local, por volta das 19 horas..."
- "Polícia encontrou nove papelotes da droga dentro da caixinha de Mentex."

Concluindo:

- Só existe uma maneira de organizar as idéias?
- Que dificuldades surgiram ao fazer o exercício anterior?
- Podemos separar a palavra **muitas** da palavra **vezes**? a palavra **nove** de **papelotes**? **caixinha** de **Mentex**? Por quê?

148

Figura 25: Sintaxe (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002

2. Observe o anúncio a seguir:



Revista *Cláudia*, mar./97

Pense e responda:

1. Você conseguiu compreender a mensagem? Explique-a.
2. Por que foi possível o entendimento das idéias expressas? O que permitiu isso?
3. Você gostou do anúncio? Por quê?
4. Quantas frases o criador do anúncio usou para transmitir a mensagem desejada? Elas são compostas de verbos?
5. Existem frases sem verbos? Dê exemplos.

VOCÊ SABIA?

Nesse anúncio, o seu criador transmitiu uma comunicação por meio de um conjunto de palavras que apresenta sentido completo. A cada um desses conjuntos, desses enunciados chamamos de **frase**. Se a frase apresenta um verbo, podemos chamá-la também de **oração**. Uma frase pode conter uma ou mais orações. Observe:

A. O alcoolismo é uma doença séria.
B. O alcoolismo é uma doença séria, ataca muito mais gente do que se imagina.

Agora responda:

- a. Quantos verbos há no exemplo A? E no exemplo B?
- b. O exemplo A e o exemplo B têm sentido completo? Podemos chamá-los de frase?
- c. Podemos chamar o exemplo A e B de orações? Por quê?
- d. Quantas orações há em cada exemplo?

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Os exercícios antecedem qualquer informação e buscam, num primeiro momento, analisar as diferentes formas de organizar um enunciado, refletindo sobre as dificuldades inerentes à reescrita de mensagens e à compreensão delas a depender da forma que foi escrita. Após, direciona o olhar para refletir sobre como o enunciado foi estruturado, se há compreensão, quantas frases foram utilizadas, se há verbos ou não em sua composição, entre outros aspectos que visam introduzir e ativar conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado.

A segunda parte da proposta é então iniciada com o box "Você sabia?", que traz a explanação do conteúdo, desenvolvendo os conceitos de frase e oração, terminando com a exposição de dois exemplos. Em seguida, em vez de o livro simplesmente "explicar" os exemplos, direciona algumas questões para que os alunos reflitam sobre os conceitos estudados. Assim, solicita-se que eles observem se os enunciados possuem sentido completo, se podem ser chamados de frase, que expliquem se ambos podem ser chamados de orações e o porquê e, por fim, quantas orações cada um possui.

A partir dessas observações, propõe-se uma última questão nessa parte de explanação do conteúdo, intitulada de "Concluindo", que visa, primeiro, a construção de

regras e hipóteses, ao solicitar que os alunos expliquem a diferença entre frase e oração, o que pode contribuir para a sistematização do assunto. Em seguida, solicita-se que leiam alguns títulos de jornais e revistas para identificarem qual deles constitui uma oração, sem justificar ou fazer mais nenhuma exploração que possa construir mais conhecimentos sobre o assunto.

Já a TL 2020 inicia a abordagem do conteúdo valendo-se de uma anotação didática que tem como objetivo revisar o que é frase e oração. Para tal, explica-se e exemplifica-se o que é frase, com foco na compreensão da frase verbal. A partir disso, conceitua-se o que é oração, sendo expostos mais dois exemplos com a devida explanação do conteúdo, seguidos de três questões que visam aplicar os conhecimentos. Vejamos:

Figura 26: *Sintaxe da Oração (Reflexão sobre o uso da língua) TL 2020*

É possível observar nesses exemplos que as duas primeiras frases apresentam verbos e a terceira frase não possui verbo, mas todos os três enunciados têm sentido completo na situação comunicativa em que foram empregados: a carta que a menina Júlia Branca escreveu ao avô.

Quando o enunciado é constituído de um verbo ou locução verbal, damos a ele o nome de **oração**. Dessa forma, para cada verbo ou locução verbal, contamos uma oração. Observe:

A história **é** longa longa longa. → enunciado composto de uma oração.

Estou bem e feliz porque logo **vou** voltar para casa. → enunciado composto de duas orações.

1. Leia os enunciados a seguir, extraídos da carta que Júlia Branca escreveu ao avô.

O meu amigo não está na escola.

Ela tem feito muita comida deliciosa?

A história é longa longa longa.

Espero uma resposta sua e a sua ajuda para esse nosso assunto "sósiaio".

a) Podemos afirmar que todos esses enunciados constituem orações? Por quê?
Sim, porque se estruturam em torno de um verbo ou de uma locução verbal.

b) Identifique e transcreva as formas verbais de cada uma das orações apresentadas.
As formas verbais são: está, tem feito, é e espero.

c) Localize "a quem" ou "a que" se refere a informação expressa pelas formas verbais que você encontrou. Reproduza o quadro a seguir e preencha-o, conforme o modelo.

SOBRE "QUEM" OU "O QUE" SE INFORMA ALGO	O QUE SE INFORMA
O meu amigo (amigo de Júlia Branca)	não está na escola.
Ela (a avó) / tem feito muita comida deliciosa?	A história / longa longa longa.
Eu (esta implícita) – corresponde a Júlia Branca / espero uma resposta sua e a sua ajuda para esse nosso assunto "sósiaio".	

2. Agora, leia as informações sobre **período**.

Quando uma frase é formada por uma ou mais orações, é chamada **período**.

Damos o nome de **período simples** ao período formado por uma única oração, ou seja, por um único verbo ou locução verbal. Veja o exemplo:

Como **vai** você, vovô?

Ao período formado por duas ou mais orações, ou seja, por dois ou mais verbos ou locuções verbais, damos o nome de **período composto**. Veja o exemplo:

É segredo o que **vou** contar, por isso esse assunto **exige** aquele código secreto.

Um período é finalizado com ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, às vezes, com reticências.

Sujeito e predicado

Damos o nome de **frase** ao enunciado que, em uma situação comunicativa, apresenta **sentido completo**. Há frases formadas por verbos e outras que não possuem verbos. Observe:

Como vai você vovô?
Aqui em São Paulo está frio.
Um beijo da sua neta Júlia Branca.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Observando a Figura 25, podemos perceber que das questões desenvolvidas, apenas uma tem foco na reflexão, quando solicita que o aluno observe se os enunciados lidos constituem orações e explique o porquê. As demais questões apenas solicitam a identificação das formas verbais presentes nos enunciados e a quem ou a que se referem os verbos identificados, conduzindo, assim, a abordagem para o conteúdo principal: sujeito e predicado.

Salientamos que esse formato de apresentação se diferencia do que foi utilizado no livro em 2002, que era primeiro propor algumas questões para introduzir o conteúdo, buscando desenvolver alguma reflexão, ainda que limitada. Além disso, diferencia-se também da TT 2002, que, predominantemente, aborda os conteúdos por meio, primeiramente, da observação e análise para só então oferecer algum conceito ou informação sobre o conteúdo tratado. Nesse sentido, a TL 2020, no desenvolvimento desse conteúdo de sintaxe, faz a troca de uma abordagem um pouco mais reflexiva por outra mais transmissiva.

Na sequência da proposta, desenvolvem-se alguns exercícios, os quais são sempre antecidos de quadros que objetivam explicar os conteúdos. O primeiro quadro, na questão 2, aborda os conceitos de “Período”, com atividades voltadas para identificar e classificar os enunciados do exercício anterior.

O segundo quadro, na questão 3, continua a explanação dos conteúdos agora voltando o olhar para a conceituação de “Sujeito e Predicado”. Esse quadro traz informações mais densas, explorando a relação entre concordância verbal e os termos essenciais da oração, abordando também a identificação dos diferentes tipos de sujeito, embora não se utilizem termos relativos à classificação do sujeito. Novamente, a atividade desenvolvida no exercício remete à capacidade de reconhecimento e identificação, conduzindo o aluno a apenas identificar o sujeito de algumas orações, sem refletir sobre esse processo e qual a importância dessa ação.

Ao compararmos as duas propostas, TT 2002 e 2TL 2020, observamos que enquanto a primeira traz uma proposta enxuta e mais reflexiva, sem peso descritivo e conceitual e com foco mais voltado à introdução de alguns conhecimentos sobre a sintaxe que deverão ser mais bem explorados na série seguinte, a segunda aborda conteúdos com peso conceitual considerável, desenvolvendo atividades mais transmissivas que parecem se encerrar em si mesmas. Convém destacar que essa abordagem mais transmissiva não está restrita apenas ao conteúdo em análise, que constitui apenas uma revisão; a tendência mais transmissiva está presente em todos os conteúdos sintáticos.

Com relação à sistematização, percebemos que a primeira edição opta por escolher algumas questões, mesmo que de forma limitada, que tem como objetivo a construção de hipóteses pelos alunos, ou seja, o livro dá algumas informações que deverão

ser mais bem exploradas pelos alunos, podendo contribuir para a ampliação de conhecimentos metalinguísticos.

Já a última edição, opta pelo retorno de uma abordagem mais centrada na descrição gramatical, pautando a proposta no clássico modelo de exposição + exemplificação + aplicação dos conhecimentos. Nesse sentido, a sistematização é feita pelo próprio livro, sem muito espaço para que os alunos construam conhecimentos, tendo em vista que seu trabalho se resume, praticamente, à identificação e à classificação de termos.

Do ponto de vista da regularidade, a primeira edição não aborda esse conhecimento posteriormente, visto que constitui o único conteúdo de sintaxe contemplado no livro. Já a edição TL 2020 apresenta um pouco mais de regularidade ao dar continuidade a esse tópico em outros capítulos, mas sempre como forma de introduzir conhecimentos relacionados a ele.

8.3.5 Textualidade: como se configuraram as propostas didáticas nas duas edições?

Por fim, a análise das propostas envolvendo conteúdos de AL trabalhados nas duas edições em estudo contemplará a abordagem da textualidade.

Para tal, importa esclarecer que selecionamos como conteúdo alvo nas duas edições as propostas sobre coesão e coerência textuais. Entretanto, na edição TT 2002, consideramos como parte desses conhecimentos questões isoladas sobre sinonímia e advérbios, que buscavam analisar a relação desses elementos como fator que contribui para a coerência textual, em vez de adotar uma mera abordagem estrutural.

Convém ainda ressaltar que, na edição TL 2020, apesar de não encontrarmos questões dessa natureza em partes distintas do livro, a proposta que será analisada envolve também a abordagem de conhecimentos semânticos e morfológicos como mecanismos de coesão e coerência. Dessa forma, a diferença que buscamos demonstrar aqui é que, na edição TT 2002, isso não ficou restrito a um único capítulo, embora também não haja uma frequência considerável dessas questões, tampouco aprofundamento significativo dos recursos coesivos.

O quadro a seguir apresenta a descrição desses dados.

Quadro 14: Análise descritiva da “Textualidade” no livro Tecendo Textos/Linguagens, PNLD 2002 e 2020.

TEXTUALIDADE	
TT 2002	TL 2020
Capítulos: Sinonímia e Marcadores temporais (p. 96 a 97); Coesão textual (p. 112); Seção Reflexão sobre o uso da língua	Capítulo: Coesão e Coerência (págs. 181 a 184) Seção Reflexão sobre o uso da língua
Desenvolvimento do conteúdo Observação: categorizamos uma (01) questão de sinonímia e alguns exercícios sobre advérbios como marcadores textuais, uma vez que as atividades são mais voltadas para a compreensão destes em sua relação com o texto do que propriamente para analisar essas categorias. Os exercícios aparecem no desenvolvimento de uma mesma proposta que visa refletir sobre os recursos linguísticos utilizados em um texto intitulado “Hércules”. A primeira questão trata da sinonímia e as demais sobre os marcadores temporais, com espaço para explanação desse último. 5. Na lenda de Hércules, o autor dirige-se à hidra, de várias formas, para não repetir a palavra hidra. Vamos reconhecê-las nas frases seguintes, retiradas do texto: - Matar a Hidra de Lerna. - “Serpente do mar, serpente de água disse...” - “Você... é quem deve dar uma sugestão para que o monstro não me destrua.” - “... o modo de evitar que os dentes do ilustre e desconhecido bicharoco envenenassem Hércules?” - “... meta fogo na cabeça da distinta...” - “Hércules mergulhou as setas na barriga venenosa do bicho”. Agora pense e responda: a) por que foram empregados vários sinônimos para se referir à hidra? Observe no texto a presença de alguns marcadores temporais, ou seja, palavras ou expressões que ajudam a indicar o tempo em que as ações ocorrem. Vejam alguns exemplos: “No momento em que Corujinha transmitiu a sugestão, Hércules fez ar de espanto.” “Em seguida, Hércules se vestiu com a pele.”	Desenvolvimento do conteúdo 1. Leia um trecho modificado da carta ao leitor “Vantagens e desvantagens entre livros impressos e digitais”. [...] a) Você conseguiu compreender completamente o texto? Explique. b) O que você conseguiu entender nesse trecho? O que fez com que o compreendesse? c) Em sua opinião, o que falta para conferir lógica, uniformidade e nexos ao texto? 2. Agora leia o trecho original, extraído da carta ao leitor, observando as palavras e expressões destacadas: a) Quais palavras desse trecho são usadas para realizar substituições a fim de evitar repetições? b) Quais palavras ou expressões desse trecho são usadas para retomar outras ou estabelecer relações e conexões entre palavras e partes do texto? 3. Leitura de outro trecho: a) Tente ler a oração retirando o ponto de interrogação. Ela teria o mesmo sentido? Explique b) Em sua opinião, qual é o papel da pontuação no texto? 4. Leitura de informações sobre coesão e coerência. a) Leia o trecho [...]: Quais palavras ou ideias, os elementos destacados substituem ou reiteram no texto? E se as expressões ele e versão física não substituíssem outras palavras? b) O que seria comprometido no texto se a expressão por esse motivo não estivesse presente no início do segundo período? c) Leia o trecho:[...]. Qual é a função da conjunção mas? Que sentido confere à oração que inicia? A continuidade do texto ficaria prejudicada sem essa conjunção no trecho? Por quê? Aplicando Conhecimentos 1. Charge. a) O que você vê nessa imagem? o que pode provocar humor nessa charge? b) Que crítica é realizada nessa charge? c) Você concorda com a definição de leitura da

6. <i>Pesquise, no texto de Ganymédes José, outras frases onde apareçam marcadores temporais.</i> Box “Você Sabia?” explicando que os marcadores temporais são advérbios ou expressões adverbiais. Retoma-se o conceito de advérbio e indica-se a pesquisa em um quadro gramatical contido no apêndice do livro. Depois, explica-se a formação das locuções adverbiais. Há também um lembrete de atenção, explicando que as palavras então e afinal, embora denotem situação, não são categorizadas como advérbios de tempo. Veja o exemplo retirado do texto em estudo: “Corujinha olhava de um lado, olhava de outro. Morria de medo que, de repente, o monstro atacasse saindo de trás de algum lugar.” 7. Agora pense e responda: a) Como podemos reescrever a frase anteriormente destacada, substituindo a expressão adverbial em uma só palavra sem alterar o seu sentido? b) Releia os trechos de Ganymédes José onde a expressão adverbial “de repente” aparece [...]. Se você retirar essa expressão das frases, haverá alteração de sentido do texto? Explique. Concluindo: 8. Qual a importância dos advérbios e expressões adverbiais em uma frase? Por quê? 9. Além de palavras e expressões que marcam o tempo, encontramos no texto de Ganymédes José alguns marcadores de lugar. Descubra-os e anote-os no caderno. Coesão e Coerência 1. Observe os conjuntos de palavras em cada uma das colunas a seguir [...]. Pense e responda: a) Pode-se dizer que as frases da coluna A estão formando um texto? Por quê? b) Reúna as duas colunas, usando as frases da coluna A e os elementos da coluna B. Evite repetir palavras. Concluindo: - Qual a importância da coluna B? – Quando podemos dizer que estamos diante de um texto?	professora? explique. d) Qual expressão poderia substituir novos softwares nesse contexto? e) A que se refere o pronome <i>isso</i>? qual é sua função na oração? 2. <i>Leitura de trecho.</i> a) Qual é a importância das palavras ou expressões destacadas no trecho? Qual é a função delas? b) As expressões outro, lá dentro e a gente referem-se a elementos do texto já conhecidos do leitor? Qual é a função dessas expressões no trecho? c) Leia atentamente a oração [...]. Agora retire o ponto e a vírgula e tente ler a oração. Responda: o texto continua fazendo sentido? Por quê? Como esses pontos organizam as ideias e garantem a coesão e a coerência? 3. <i>Quadrinhos.</i> a) Como são os personagens desse quadrinho? Que ação é realizada na sequência das imagens? b) Que crítica é feita nesses quadrinhos? c) Qual é a função das expressões mas e ainda não? d) A que se refere o pronome isso? Qual é a função desse pronome? e) Substitua os pontos de exclamação por pontos de interrogação e leia as orações. Essa substituição mudaria o sentido do texto ou o tornaria sem sentido? Explique.
--	---

A leitura do quadro, no que concerne à edição TT 2002, nos permite observar que, embora não seja identificado formalmente o tratamento da coesão como conteúdo, a questão nº 5 tem como objetivo refletir sobre a substituição de palavras em um texto por sinônimos ou expressões que mantenham uma relação semântica com o referente. Ressalta-se que essa questão isolada remete à importância dos sinônimos como forma de evitar a repetição vocabular, de modo a contribuir para manter a coesão textual. Observemos então a Figura 26, que traz essa e outras questões:

Figura 27: Textualidade - Sinonímia (Reflexão sobre o uso da língua) - TT 2002

5. Na lenda de Hércules, o autor dirige-se à hidra, de várias formas, para não repetir a palavra hidra. Vamos reconhecê-las nas frases seguintes, retiradas do texto:

- Matar a Hidra de Lerna.
- “Serpente do mar, serpente de água doce...”
- “Você... é quem deve dar uma sugestão para que o monstro não me destrua.”
- “...o modo de evitar que os dentes do ilustre e desconhecido bicharoco envenenassem Hércules?”
- “...meta fogo na cabeça da distinta...”
- “Hércules mergulhou as setas na barriga venenosa do bicho.”

Agora pense e responda:

a. Por que foram empregados vários sinônimos para se referir à hidra?

Observe no texto a presença de alguns marcadores temporais, ou seja, palavras ou expressões que ajudam a indicar o tempo em que as ações ocorrem. Veja alguns exemplos:

“No momento em que Corujinha transmitiu a sugestão, Hércules fez ar de espanto.”

“Em seguida, Hércules se vestiu com a pele.”

6. Pesquise no texto de Ganimédes José, outras frases onde apareçam marcadores temporais.

VOCE SABIA?

Os marcadores temporais que você observou no texto são conhecidos como advérbios ou expressões adverbiais.

Você deve estar lembrado que advérbio é uma palavra que modifica o verbo, adjetivo ou o próprio advérbio e que expressa uma circunstância. Reveja esse assunto, consultando a tabela no final do livro.

Enquanto o advérbio é formado por uma única palavra, a expressão adverbial compõe-se de dois ou mais termos. Geralmente é formada a partir da associação de uma preposição com um substantivo, adjetivo ou advérbio.

Atenção:

Palavras como **“então”, “afinal”** são consideradas denotadoras de situação. Elas não são classificadas como marcadores temporais, ou seja, advérbios de tempo.

96

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

Em seguida, solicita-se que o estudante observe a presença de marcadores temporais em algumas frases retiradas do texto de estudo, para, posteriormente, proceder à identificação no texto de outras frases em que haja marcadores indicando a passagem do tempo. Esse exercício parece ter como objetivo preparar o aluno para compreender o uso dos advérbios, que são logo explicados no box “Você sabia?”. Esse box apresenta uma pequena conceituação e aponta a necessidade de consulta ao material complementar do livro, composto por diversas tabelas gramaticais.

Aqui a perspectiva parece estar bem atrelada ao modelo mais transmissivo, e, pela explanação, poderíamos categorizar também como mais um conteúdo de estudo das classes de palavras. Entretanto, os exercícios posteriores à explanação direcionam o olhar para compreender o uso e a importância dos advérbios como marcadores que permitem construir uma sequência lógico-temporal no texto, contribuindo para a promoção da coesão e da coerência textual:

Figura 28: Textualidade - Marcadores Temporais (Reflexão sobre o uso da língua) TT 2002

Veja o exemplo retirado do texto em estudo:

"Corujinha olhava de um lado, olhava de outro. Morria de medo que, **de repente**, o monstro atacasse saindo de trás de algum lugar."

7. Agora pense e responda:

- Como podemos reescrever a frase anteriormente destacada, substituindo a expressão adverbial em uma só palavra sem alterar o seu sentido?
- Releia os trechos de Ganymédes José onde a expressão adverbial "de repente" aparece (16^o e 17^o parágrafos). Se você retirar essa expressão das frases, haverá alteração no sentido do texto? Explique.

Concluindo:

- Qual a importância dos advérbios e expressões adverbiais em uma frase? Por quê?
- Além de palavras e expressões que marcam o tempo, encontramos no texto de Ganymédes José alguns marcadores de lugar. Descubra-os e anote-os no caderno.

PRÁTICA DE REESCRITA

Atividade de reescrita individual:

Leia o texto a seguir. Trata-se de mais uma aventura. Desta vez os heróis são cavaleiros que exaltavam os ideais de cavalaria, que lutavam em defesa de um rei. Você verificará que os parágrafos estão desordenados. O desafio consiste em ordená-los corretamente, reescrevendo-os no caderno e, assim, compreender a história narrada. Mãos-à-obra!

O NASCIMENTO DE UM HERÓI

estava uma bigorna de aço, de cerca de um palmo e meio de altura, na qual estava cravada uma bela espada... e, na pedra, estava escrito em letras de ouro:

"Cavalgarei até a igreja e pegarei a espada cravada na pedra. Assim, meu irmão Kay não passará este dia sem uma espada", disse o rapaz para si mesmo, e se pôs a galope. Lá chegando, agarrou a arma pelo punho e puxou-a, com ímpeto e agilidade, arrancando-a da pedra. Voltou rapidamente para entregá-la a Kay.

Mais tarde, Artur teve de repetir o gesto diante de uma multidão maravilhada. Ao ver o milagre, todos caíram por terra de joelhos e gritaram: "Artur será nosso rei... porque vimos ser a vontade de Deus que ele se torne nosso rei".

Foi então organizado um grande torneio para o dia do Ano-novo. De todas as partes vieram cavaleiros que, galopando fogosos cavalos, combatiam com lanças em riste; não longe dali, espadas se chocavam contra escudos: eram os cavaleiros que lutavam a pé. Para participar das justas, veio também Kay, acompanha-

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

A questão nº 7A, por sua vez, solicita a reescrita de uma frase substituindo uma expressão por um advérbio, desde que não altere o sentido do texto. Nesse caso, para que o aluno possa realizar a substituição, deverá observar a relação semântica que aquela expressão constrói, isto é, não basta escolher uma palavra, é preciso que ela "combine" com o texto, mantendo uma unidade de sentido.

A questão nº 7B continua abordando a relação semântica que os advérbios constroem no texto, propondo, aos alunos, a reflexão sobre a alteração ou não de sentido em um texto devido à exclusão de alguma palavra ou expressão: “*Se você retirar essa expressão das frases, haverá alteração de sentido do texto? Explique.*” (TT 2002, p. 97). Essa atividade pode contribuir para que o aluno compreenda o uso e a importância dos advérbios como um recurso que permite a progressão e a coerência textuais. Nesse sentido, mas do que compreender a estrutura, aponta para a necessidade de construir conhecimentos semânticos e textuais.

Por fim, traz mais duas questões sob o título de “Concluindo”: a primeira com objetivo de fornecer uma sistematização do conteúdo por meio da reflexão e construção de hipóteses, conforme observamos na Figura 27 e, a segunda, utilizando do conhecimento construído sobre os marcadores temporais, solicita a releitura do texto, buscando identificar expressões que denotem lugares.

Nesse caso, a questão parece apostar que a construção do primeiro conhecimento pode ser estendida ao outro, a partir da confrontação dos saberes, sem que, para isso, seja necessário promover outra explanação, já que há semelhança nas relações exercidas pelos advérbios. Essa proposta é interessante, mas aqui ressaltamos a falta de mais exercícios explorando essas relações com o texto, dado que aqui aparece isoladamente.

No tocante ao desenvolvimento do conteúdo identificado pelo livro como “Coesão e coerência”, temos uma proposta isolada, como se fosse apenas mais um exercício à parte, sem uma melhor abordagem desses conhecimentos.

Vejamos:

Figura 29: Coesão e Coerência (Reflexão sobre ousa da língua) TT 2002

A equipe de acusação apresentará argumentos para acusar o livro, partindo das seguintes idéias:

- Livro é substituível. Qualquer computador é mais importante do que ele. Ler é perda de tempo.

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

1. Observe os conjuntos de palavras em cada uma das colunas a seguir:

Coluna A	Coluna B
Eu era muito pequeno	E
Os livros me deram casa	Quando
Os livros me deram comida	Primeiro
Eu brincava de construtora	Depois
A casinha ficava pronta	Desde que
Eu me espremia lá dentro	Foi assim
Eu ia brincar de morar em livro	De casa em casa
Fui descobrindo o mundo	Pra
Fui olhando desenhos	
Fui decifrando palavras	

Pense e responda:

- Pode-se dizer que as frases da coluna A estão formando um texto? Por quê?
- Reúna as duas colunas, usando as frases da coluna A e os elementos da coluna B. Evite repetir palavras.

Concluindo:

- Qual a importância das palavras da coluna B?
- Quando podemos dizer que estamos diante de um texto?

Volte ao texto *A troca* e observe a presença da palavra **minha** no quinto parágrafo. Então responda:

- A quem se refere essa palavra?
- Para que ela serviu?
- Construa uma frase com a palavra **minha** e depois responda:
 - Que idéia essa palavra transmite?
- Retire do texto *A troca* outros pronomes que têm a mesma idéia e função da palavra **minha**.

VOCÊ SABIA?

As palavras **minha**, **nossa**, **tua**, **vossa**, **dela**, assim como o masculino dessas palavras, são chamadas de pronomes possessivos.

Concluindo:

- Como você explicaria o que é um pronome possessivo?

Fonte: Silva, Bertolin e Oliveira (2001)

A proposta resume-se, como podemos ver, ao desenvolvimento de quatro questões realizadas a partir da observação de duas colunas, sendo a primeira composta por frases e a segunda, por diferentes conectivos. As questões visam, primeiramente, observar se as frases dispostas na primeira coluna formam um texto, justificando a resposta; buscar escrever “um texto” utilizando os elementos das duas colunas, evitando a repetição vocabular; por fim, construir alguma hipótese sobre o uso dos conectivos, concluindo sobre o que consideramos como texto.

Nesse caso, a ideia é observar o uso e a relevância dos conectivos na produção textual, atentando para seu papel de estabelecer relações, nexos entre as partes de um texto. Apesar de as questões favorecerem a reflexão linguística, o desenvolvimento das atividades parece insuficiente para alcançar o objetivo, uma vez que a proposta se centrou,

basicamente, no plano da observação e experimentação no modo “é fazendo que se aprende”, sem prover aprofundamento ou informações necessárias para que os alunos possam construir, confrontar e sistematizar conhecimentos relevantes.

Com relação à edição TL 2020, temos, no desenvolvimento do estudo da coerência, uma proposta bem mais equilibrada e detalhada, com exercícios que pretendem analisar os diferentes fatores que constroem a coerência textual, tais como as relações de sentido exercidas por conectivos, pontuação, reiteração, entre outros.

A figura 30 exemplifica essa proposta:

Figura 30: Textualidade (Reflexão sobre o uso da língua) TL 2020

2. Agora, leia o trecho original, extraído da carta ao leitor, observando as palavras e expressões destacadas. Depois responda:

Muitas vezes é até difícil acompanhar a tecnologia, pois ela está sempre evoluindo, sempre trazendo novidades. Foi **assim** com o VHS, vinil e cassetes antigos. **perdeu** o livro físico ainda parece ser imbatível **em relação** à mídia digital. **Muito disso** se deve à preferência dos leitores **pelo** livro impresso **devido** à experiência sensorial **que ele** traz, **mas** seria apenas **essa** a vantagem dos livros impressos? **E por outro lado**, seriam os livros digitais formas superiores **de** leitura? **Tudo isso** é relativo, depende **do que cada um** procura **e por isso** é importante conhecer as vantagens e desvantagens **de cada um para** saber **qual** escolher.

a) Quais palavras desse trecho são usadas para realizar substituições a fim de evitar repetição?
As palavras *ela, ele, cada um e qual*.

b) Quais palavras ou expressões desse trecho são usadas para retomar outras ou estabelecer relações e conexões entre palavras e partes do texto? Muitas vezes, pois, muito disso, tudo isso, assim, em relação a, porém, mas, E por outro lado, por isso, devido à, do, dos, e, para, à, pelo.

3. Agora, leia esse outro trecho da carta ao leitor e responda a seguir:

E por outro lado, seriam os livros digitais formas superiores de leitura?

a) Tente ler a oração retirando o ponto de interrogação. Ela teria o mesmo sentido? Explique.
Não, porque indicaria uma afirmação de que os livros digitais são formas superiores de leitura, não um questionamento.

b) Em sua opinião, qual é o papel da pontuação no texto?
Resposta pessoal.

4. Leia as informações do quadro sobre coesão e coerência.

Nas atividades anteriores, você pôde perceber que a falta de palavras ou expressões para substituir, reiterar ou estabelecer relações entre as ideias do texto prejudicam sua progressão e continuidade. Isso também ocorre pela falta de pontuação.

A relação entre os elementos de um texto que garantem a organização das palavras nas orações, nos períodos e nos parágrafos, ou seja, em sua tessitura interna, dá-se o nome **coesão**. Mas o que faz um texto fazer sentido?

A **coerência** é a integração entre os elementos de amarração interna do texto, ou seja, os mecanismos de **coesão** e informações ligadas ao contexto. Essa integração entre os mecanismos de organização interna e os elementos discursivos torna o texto uma unidade global de sentido, ou seja, confere sua coerência.

Por exemplo, na atividade 1, a falta de conectivos no interior dos períodos e entre eles, assim como de palavras de reiteração dos elementos, comprometeu a compreensão global do texto. Nesse caso, o texto só foi compreendido pelos leitores, porque eles já conheciam o contexto.

Assim:

- a **coesão** faz a ligação, a amarração interna dos elementos do texto: palavras, orações, períodos e parágrafos;
- a **coerência** é o que faz com que o texto faça sentido para o leitor, conectando as ideias explícitas e implícitas do discurso.

Agora, responda:

a) Leia o trecho: “Cópias digitais são mais baratas para serem produzidas [...]. Por esse motivo **ele** é muito mais barato que **uma versão física**”.

- Quais palavras ou ideias os elementos destacados substituem ou reiteram no texto?
Ele substitui a expressão livro digital, uma versão física substitui livro impresso.
- Se as expressões **ele** e **versão física** não substituísem outras palavras?
Poderia haver repetição excessiva de palavras no texto.

b) O que seria comprometido no texto se a expressão **Por esse motivo** não estivesse presente no início do segundo período? Comprometeria a amarração interna dos períodos no parágrafo.

c) Leia o trecho “E-book é uma alternativa mais barata, duradoura e com muito mais interatividade que os livros impressos, **mas** ainda assim não pode ser considerada uma versão superior”. O **mas** tem função de estabelecer relação entre as ideias no período, dando-lhe continuidade e progressão.

- Qual é a função da conjunção **mas**? Que sentido confere à oração que inicia? Além de conferir sentido de oposição entre as orações.
- A continuidade do texto ficaria prejudicada sem essa conjunção no trecho? Por quê?
Seria prejudicada, pois comprometeria a progressão das ideias do texto e a construção de sentidos.

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia a charge a seguir.



a) O que você vê nessa imagem? O que pode provocar humor nessa charge?

b) Que crítica é realizada na charge?
Que o uso de tecnologias da informação pode afetar o contato das crianças com a leitura de livros.

c) Você concorda com a definição de leitura da professora? Explique.
Resposta pessoal.

d) Qual expressão poderia substituir **novos softwares** nesse contexto?
Poderia ser “novos conhecimentos”.

e) A que se refere o pronome **isso**? Qual é sua função na oração?
O pronome faz referência à leitura. Sua função é a de fazer referência, usando um pronome para substituir o substantivo.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2019

Conforme podemos observar no quadro, as três primeiras questões buscam ativar conhecimentos dos alunos que permitam pensar a compreensão do texto e os fatores que interferem nessa ação. O primeiro enunciado solicita observar um trecho retirado do texto de leitura, que foi intencionalmente modificado para a realização da atividade. Partindo disso, questiona-se se foi possível compreender o texto e o porquê; o que foi, de fato, compreendido no trecho e o que possibilitou isso; que elementos faltaram para prover uma melhor compreensão.

Ao realizar essas atividades, os alunos são então convidados a observar o trecho original, confrontando, então, os conhecimentos anteriores, atentando para a relação que a presença de algumas palavras exerce no texto, refletindo sobre os recursos da substituição vocabular e da retomada como fatores que possibilitam a construção de sentido e conexão aos textos. Apesar de importantes, não há, nessas questões, reflexão sobre a relevância das duas ações, já que as atividades apenas identificam, sem mais análises ou reflexões.

Problematiza-se, por fim, a pontuação como um dos recursos que promove a coerência textual, para, na sequência, explicar o conteúdo em um quadro com informações sobre coesão e coerência. Partindo disso, são realizadas mais questões mantendo a estrutura dos exercícios de introdução ao assunto.

Nesse sentido, tais questões promovem a observação de aspectos do texto, analisando elementos coesivos como os mecanismos de substituição e reiteração, conectivos e expressões que objetivam estabelecer relações entre partes diferentes do texto, solicitando, em alguns momentos, que o aluno justifique as respostas.

Após a exploração do conteúdo, a proposta encaminha para a aplicação dos conhecimentos, com atividades voltadas para a leitura de charges e quadrinhos, analisando os elementos de coesão explanados no quadro. As questões solicitam observar e identificar palavras e/ou expressões que podem substituir outras; identificar o referente de pronomes e palavras e qual a função exercida; análise da importância e uso da pontuação, de forma a garantir a coesão e coerência; substituição de palavras e sinais de pontuação observando se provocam mudanças nos sentidos do texto. De modo geral, como já dissemos, essa proposta é mais reflexiva, com oportunidades para que os alunos reflitam sobre a construção da coerência.

Do ponto de vista da sistematização, a primeira edição apresenta uma proposta “mais solta”, sem muitas oportunidades para que os alunos organizem os conhecimentos abordados. Há, nesse caso, uma escassez de informações, pois o livro nem sistematiza os assuntos nem constrói reflexões capazes de promover a sistematização dos conhecimentos. Embora possamos falar em regularidade, quando consideramos as questões isoladas sobre advérbios e pronomes, não é comum ao livro abordar esses conteúdos em diferentes momentos e graus de dificuldade.

Da mesma forma, a TL 2020, no que concerne à regularidade dos conteúdos, parece esgotar o conteúdo em um único capítulo, não mais voltando a ele ou desenvolvendo alguma questão que possa revisitar a coesão e a coerência. A organização dos conhecimentos parece bem articulada, com a presença do quadro de explanação do conteúdo como forma de sistematizar o que estava sendo experienciado nas atividades.

Quanto ao tipo de abordagem, consideramos que na TL 2020 as questões são de natureza mais reflexiva e permitem a observação de vários aspectos, buscando conectar as informações. Já a TT 2002, embora também seja notável o esforço em ofertar atividades mais reflexivas, não explora em profundidade nenhuma questão, apenas introduzindo o assunto.

9 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS E SUAS RELAÇÕES COM AS RESENHAS E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD (2002 E 2020).

Nesta seção, buscaremos demonstrar as principais mudanças e permanências em relação às propostas analisadas nas edições TT 2002 e TL 2020, comparando resultados de cada edição com os critérios avaliativos presentes nas fichas de avaliação dos PNLD 2002 e 2020 e as resenhas das duas edições.

Nosso objetivo com isso é montar um panorama de como as mudanças aconteceram ou não e quais as relações entre elas e o PNLD. Em que medida os critérios especificados no PNLD influenciam mudanças nos livros? As mudanças no tratamento dos CL acontecem com mais frequência em relação a que conteúdos? Quais conteúdos apresentam maior resistência a mudanças? Como se configurou o tratamento deles em cada edição? O que mudou e o que permaneceu na abordagem dos conhecimentos linguísticos?

Para tal, essa síntese contará com a discussão das seguintes categorias analíticas:

- a) Critérios avaliativos do PNLD, perfil da coleção e proposta didáticas analisadas: mudanças ou permanências?
- b) Dos conteúdos desenvolvidos: propostas de ensino que demandaram um trabalho mais integrado da AL com os outros eixos de ensino.
- c) Permanência da tradição gramatical e da transmissão de conhecimentos – a exploração da sintaxe na edição TL 2020.
- d) Em vias de mudanças em conteúdos considerados mais tradicionais: as propostas para o ensino da ortografia e da morfologia.

Iniciaremos essa discussão, comparando os resultados da análise dos critérios avaliativos das edições do PNLD 2002 e 2020 às propostas dos livros analisados aprovados nesses dois PNLD.

9.1 CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD, PERFIL DA COLEÇÃO E PROPOSTAS DIDÁTICAS ANALISADAS: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?

Para iniciar esta discussão, tomaremos novamente os critérios avaliativos constantes nas fichas de avaliação do PNLD, mas, desta vez, considerando apenas as edições 2002 e 2020, conforme Quadro 16 a seguir:

Quadro 15: Comparação das categorias de critérios avaliativos relativos ao eixo de ensino da AL, nas edições do PNLD 2002 e 2020.

CATEGORIAS	PNLD 2002	PNLD 2020
ABORDAGEM E TRATAMENTO METODOLÓGICO		
Abordagem linguística adotada pela coleção	N	N
Exploração/ tipos de habilidades desenvolvidas: memorização; análise; generalização; sensibilização/ observação; aplicação.	S	N
Desenvolvimento de habilidades de uso da língua (gramática funcional ou de uso)	S	N
Proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas	S	N
Foco na transmissão de conteúdos gramaticais	S	N
Foco na prescrição de regras.	N	N
Foco na descrição do sistema linguístico	N	N
Foco na reflexão sobre usos da língua	S	N
TOTAL	5	0
EXPLORAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS		
Conhecimentos morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos	S	S
Conhecimentos lexicais e semânticos	S	S
Conhecimentos pragmáticos/ discursivos e textuais	S	S
Conhecimentos relativos aos gêneros e tipologias textuais	N	S
Conhecimentos relativos às convenções da escrita	S	S
Estabelecimento de relação entre conhecimentos linguísticos e efeitos de sentido	N	S
Abordagem da variação e da norma linguística	S	S
Tratamento das modalidades escrita e falada da língua	N	N
TOTAL	5	7
TOTAL GERAL DE CRITÉRIOS POR PNLD	10	7

Fonte: dados da pesquisa

A observação do Quadro 16 permite perceber que, de maneira geral, o Guia do Livro Didático 2002 apresenta um conjunto de critérios mais abrangente, com aspectos voltados tanto para a avaliação da abordagem e tratamento metodológico adotados nas coleções, quanto para os tipos de conhecimentos linguísticos a serem ensinados.

Essa diversidade de critérios parece, assim, apontar para uma preocupação da edição de 2002 em selecionar obras com um perfil que, mais do que contemplar os conteúdos a serem abordados, desenvolva uma proposta mais voltada para uma atitude

reflexiva, baseada no desenvolvimento de habilidades de uso da língua, embora o tratamento transmissivo, pelos critérios selecionados, também fosse possível.

Essa análise vai ao encontro dos resultados referentes à análise do perfil das coleções e das propostas didáticas do livro TT 2002. Em relação ao perfil dessa edição, descrito no Guia do PNLD, encontramos a descrição de uma obra que prima pelo desenvolvimento de habilidades de uso da língua e aposta num tratamento mais reflexivo, sem apego a descrições linguísticas e transmissão de regras, embora os CL sejam selecionados de acordo com a gramática tradicional.

Na mesma direção, a análise de propostas didáticas do livro TT 2002 revelou que havia, de fato, um predomínio da abordagem reflexiva no tratamento dos CL, sem excesso de descrições e conceitos. Notamos que alguns conteúdos, como os conhecimentos morfossintáticos, apresentavam um tratamento um pouco mais transmissivo, sendo, de toda forma, mais visível a reflexão como opção metodológica.

Isso também foi observado em relação ao cruzamento dos dados referentes ao PNLD 2020, à análise do perfil da obra e às propostas didáticas da edição TL 2020. Como podemos ver a partir da observação do Quadro 16, nenhum critério do Bloco 1, “Abordagem e Tratamento Metodológico”, esteve presente no Guia 2020, o que nos leva a observar que, provavelmente, essa edição se preocupasse mais com os conteúdos a serem ensinados do que, de fato, como eles seriam abordados. Essa mudança nos tipos de critérios presentes nas edições, pode sugerir, também, uma mudança no tipo de abordagem dos CL.

Nossa hipótese é a de que, quando há uma preocupação em avaliar o tipo de tratamento metodológico e elege-se, por exemplo, critérios ligados ao desenvolvimento de habilidades de uso linguístico, é possível que as obras façam adesão a esse tratamento como forma de se adequarem ao que determina o certame. Já quando o PNLD não destaca critérios específicos à abordagem metodológica, privilegiando a avaliação de conteúdos, como é o caso do Guia 2020, a forma de abordagem pode ficar em segundo plano e, talvez, possam se destacar perspectivas mais transmissivas que, tradicionalmente, também se alinhavam a uma ênfase conteudista.

Isso parece certo quando observamos o perfil da obra analisada, na qual, de acordo com a resenha constante no Guia 2020, há um excesso de nomenclatura e abordagem realizada de um ponto de vista mais prescritivo, com propostas descontextualizadas e

textos utilizados em análises puramente gramaticais. No tocante às propostas didáticas, observamos que há, realmente, um foco significativo nos conteúdos, principalmente aqueles ligados aos conhecimentos morfofossintáticos, e um excesso de descrições linguísticas, sobretudo quando se compara a TT 2002.

Em relação à utilização de textos para o estudo meramente gramatical, também encontramos uma aproximação entre o que afirma a resenha e a análise das propostas. Toda a seção de “Reflexão sobre o uso da língua” é realizada com base nos textos da seção de leitura, fazendo-se, então, um recorte daquilo que exemplifica o que será estudado no capítulo, o que, muitas vezes, não privilegia a perspectiva do uso. Nesse sentido, algumas questões enfatizam a análise gramatical de forma semelhante ao antigo ensino de gramática, com foco em identificações e classificações, com a diferença que agora os exercícios são referentes aos textos, ou seja, a chamada “gramática contextualizada”.

Entretanto, também observamos um esforço em atender a uma perspectiva mais conciliatória entre transmissão e reflexão, com oportunidades de realizar uma análise reflexiva, com espaço, também, para a construção de hipóteses pelos alunos. Nesse sentido, em nossa análise, consideramos que o livro atende mais a uma abordagem híbrida, apresentando ora propostas mais transmissivas, ora mais reflexivas.

Em resumo, ao considerarmos o todo, parece se confirmar a nossa hipótese de que aquilo que é instituído como critério no Programa parece influenciar o tratamento didático que os conteúdos terão nas coleções não só na edição imediata, mas também na posterior. Em outras palavras, o perfil das coleções se não é determinado, é, pelo menos, influenciado por aquilo que é instituído como importante nos critérios avaliativos do PNLD.

Isso parece claro quando observamos que no PNLD 2002 – que especificava em seus critérios a avaliação de propostas reflexivas e centradas no uso – tem-se a coleção Tecendo Textos sob uma ótica mais reflexiva, avaliada na resenha como inovadora, sem excesso de nomenclaturas e descrições, o que é confirmado na análise das propostas, que constatou o predomínio do tratamento reflexivo, por meio de atividades de análise e observação. A sistematização dos conteúdos é realizada no desenvolvimento dos exercícios, por meio, geralmente, de questões que visam à construção de hipóteses e regras.

Do outro lado, o PNLD 2020 e sua ênfase conteudista traz, para a coleção, um tratamento também voltado para um excesso de conteúdos morfofossintáticos, como no ensino tradicional de gramática, mas com atividades equilibradas entre identificação e análise, o que, no caso, é um ponto positivo do livro. Já a sistematização é realizada, de forma predominante, a partir das conclusões e regras sistematizadas pelo próprio livro, além de exercícios de aplicação, cujo objetivo é, como nome diz, “aplicar” os conhecimentos transmitidos anteriormente.

Nesse sentido, o movimento de mudanças entre os PNLD parece ter vindo de ventos contrários, uma vez que em 2002 havia a perspectiva de uma obra inovadora e, em 2020, uma obra que tenta mesclar tradição e reflexão.

Em suma, de uma forma ou de outra, parece certo de que a coleção tem a “cara” que é construída pelo PNLD: edição inovadora, possibilidade de tendências mais inovadoras nas coleções; edição mais conservadora, observação de padrão mais conservador.

Não obstante, importa esclarecer, como buscamos demonstrar, que a edição TL 2020, em certa medida, busca manter o tratamento da edição 2002, equilibrando o excesso de informações com propostas mais reflexivas, também se destacando tentativas de mudanças no tratamento transmissivo dos conhecimentos morfofossintáticos, com algumas atividades que primam pela análise e reflexão. Ou seja, há um movimento de mudanças e permanências que se alterna nas linhas da obra didática, com ventos de inovação em meio à tradição.

9.2 DOS CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS: PROPOSTAS DIDÁTICAS QUE DEMANDARAM UM TRABALHO MAIS INTEGRADO DA AL COM OS OUTROS EIXOS DE ENSINO.

Nesta seção, discutiremos quais e como os blocos de conhecimentos buscaram desenvolver uma proposta integradora entre os eixos de ensino.

Ao analisarmos os blocos dos Conceitos Gerais, Conhecimentos Morfológicos, Conhecimentos Sintáticos, Conhecimentos Ortográficos e Textualidade, verificamos que a maioria dos CL eram explorados na seção específica de AL: Reflexão sobre o uso da

Língua ou, quando os conhecimentos eram relativos à Ortografia, na seção “De olho na Ortografia” (TT 2002) e de “De olho na escrita” (TL 2020).

Ressaltamos que nosso interesse de pesquisa estava associado justamente à seção específica e não ao livro como um todo, o que nos levou a identificar as duas seções citadas como alvo de nosso estudo. Entretanto, ao analisarmos os conteúdos, também verificamos como as propostas eram realizadas e se algumas delas eram desenvolvidas em articulação com os demais eixos de ensino, o que nos chamou atenção para a elaboração desta seção.

Assim, ao analisarmos as propostas, percebemos que, de modo geral, não era comum, em nenhuma das edições, a articulação entre os eixos de ensino, exceto na edição TL 2020, pela vinculação que havia entre a seção específica de AL e a seção de Leitura, uma vez que, geralmente, eram utilizados trechos dos textos de leitura para a exploração dos CL, o que, muitas vezes, não satisfazia a perspectiva do uso e da integração entre AL e leitura, já que, apesar de utilizar o texto, o trabalho desenvolvido se aproximava mais de uma abordagem tradicional.

Entretanto, a análise do bloco de conhecimentos que categorizamos como “Discurso, Língua e Linguagem” fugia a essa regra, contemplando, nas duas edições, uma proposta que buscava articular atividades de leitura, produção e análise linguística, tal como orientam vários estudos linguísticos e didáticos (GERALDI, 2006; MENDONÇA, 2007a; 2007b) e alguns documentos curriculares (BRASIL, 1998; 2006).

O Quadro 17, a seguir, objetiva demonstrar como foi construída a proposta para o estudo desses conhecimentos:

Quadro 17: Organização da Proposta Didática envolvendo o Bloco de Discurso, Língua e Linguagem

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA			
SEÇÃO		TT 2002	TL 2020
		Comunicação, língua linguagem; atos e elementos da comunicação (págs. 8 a 23)	Código, língua e linguagem; discurso, situação de comunicação e interlocutores (págs. 14 a 24)
Pra/ começo	Para de	Introdução à temática por meio de exercícios que visam ativar conhecimentos prévios dos alunos.	Introdução à temática por meio de anotações e exercícios que visam ativar conhecimentos prévios dos alunos.
Conversa			

Prática de Leitura	Desenvolvimento do conteúdo. Leitura do texto “O código secreto”, que conversa com os assuntos tratados. Apresentação dos elementos da comunicação por meio do box “Você sabia?”. Tirinha, exercícios, desenvolvimento da explanação do conteúdo e mais exercícios que visam explorar o conteúdo desenvolvido.	Não há desenvolvimento do conteúdo, mas articulação com a temática desenvolvida no texto e exploração de alguns elementos, como situação comunicativa, práticas discursivas, interlocutores, encontrados nas questões de compreensão leitora que preparam o aluno para entender o assunto. Outra conexão entre esta e a seção “Reflexão sobre o uso da língua” é que os CL são desenvolvidos com base nos textos desenvolvidos na leitura
Reflexão sobre o uso da Língua	Essa seção não é utilizada no desenvolvimento do conteúdo.	Desenvolvimento do conteúdo por meio de algumas questões. A explanação é realizada durante os exercícios, com quadros informativos explorando o assunto. Exercícios de exploração
Produção de textos	Desenvolvimento de produção coletiva que visa aplicar e sistematizar os conhecimentos abordados.	Essa seção não é utilizada no desenvolvimento do conteúdo.
Subseção Aplicando Conhecimentos	Não há essa seção nessa edição.	Realização de exercícios que visam à aplicação dos conceitos.
Hora da pesquisa	Essa seção não é utilizada no desenvolvimento do conteúdo.	A atividade de pesquisa complementa os assuntos abordados, oferece oportunidade de sistematização.

Fonte: dados da pesquisa

Pela leitura do quadro, observamos que ambas as edições buscaram desenvolver a proposta articulando os eixos de ensino por meio da interligação com variadas seções didáticas. Em relação à TT 2002, observamos que esse trabalho procurou não utilizar a seção específica como forma de mostrar que a AL pode ser desenvolvida em todas as seções, envolvendo todos os eixos, tal como descrito no MP e já apontado anteriormente. Para desenvolver o estudo do discurso e da situação de comunicação, a edição optou em articular as seções “Pra começo de conversa”, “Prática de Leitura” e “Produção de Textos”.

Geralmente, a seção “Pra começo de conversa” faz uma vinculação com a seção de leitura, preparando o aluno para o que será vivenciado tanto em relação aos gêneros a serem explorados, quanto às temáticas a serem desenvolvidas.

No caso dos conhecimentos discursivos, a seção foi utilizada para uma primeira aproximação dos alunos com o conteúdo, por meio de atividades que buscavam ativar

conhecimentos prévios sobre os assuntos, com reflexão também apoiada no desenvolvimento de pesquisas e atividades coletivas para que os educandos observassem e já construíssem algumas suposições sobre o que constitui a comunicação e seus elementos.

Já a seção “Prática de Leitura” foi utilizada para a explanação do conteúdo em análise. Para tal, primeiro buscou-se uma articulação do conteúdo com a temática desenvolvida no texto “O código secreto”, desenvolvendo alguns exercícios de compreensão textual que também ajudavam a pensar sobre o assunto. Ao final dos exercícios, foram expostos um box e uma tirinha. O box “Você sabia?” apenas informava os elementos da comunicação, convidando o aluno a conhecer o assunto mediante a realização de outras atividades acerca da tirinha exposta.

No geral, essas atividades apenas buscavam reconhecer os elementos da comunicação. Entretanto, a última, cujo aspecto a ser identificado era o contexto, foi constituída por diversas perguntas que tinham como objetivo fazer o aluno “pensar” sobre a situação de comunicação, compreendendo os fatores implicados nela para além de uma mera identificação. Vejamos:

que informações se tem a respeito do assunto desta mensagem – o que se fala?
 que informações se tem sobre as personagens envolvidas? – quem fala? Com quem se fala? Qual o repertório desses falantes, ou seja, que posição social, que profissão ocupa, quais são seus costumes, suas crenças, seus valores, o nível de linguagem do seu grupo social? – que informações se tem sobre o lugar, a época em que vivem as personagens – onde e quando se fala? – que informações se tem sobre a intenção de cada falante – com que intenção fala?
 (TT 2002, p. 17)

Após esses exercícios, que tinham como objetivo desenvolver o assunto, foi utilizada novamente a tirinha, agora com o intuito de analisar cada um dos elementos, fornecendo informações para ampliar os conhecimentos e desenvolvendo mais uma questão intitulada “Concluindo” como forma de construir alguma regra, conceito ou sistematização do assunto. Por fim, foi desenvolvida uma espécie de atividade de “aplicação dos conhecimentos”, com vários exercícios para que os alunos pudessem analisar e aplicar o que foi estudado.

No geral, como já apontamos na análise da proposta, a abordagem atende a uma perspectiva mais reflexiva, na qual o estudo e a construção de conhecimento se apoiam na realização de atividades, fornecendo o mínimo indispensável de informações.

Na seção de “Produção de textos”, foi realizada uma atividade de criação coletiva que, na verdade, não se relacionava a nenhum gênero estudado, nem eram fornecidas orientações que justificassem uma produção focada no uso. O objetivo era, à semelhança do texto “O código secreto”, colocar-se no lugar do emissor e produzir um código que também deveria ser, depois, descoberto pelos outros grupos de alunos. Nessa produção, deveriam ser observados os elementos da comunicação, o que, nesse caso, parece indicar que a proposta foi utilizada também como meio de avaliar e sistematizar os conhecimentos abordados.

Já a TT 2020 buscou articular as seções “Para começo de conversa”, “Prática de Leitura”, “Reflexão sobre o uso da língua” e, nesta, a subseção “Aplicando Conhecimentos” e, por fim, a seção “Hora da pesquisa”.

De modo semelhante à edição TT 2002, a abordagem dos conteúdos é iniciada na seção “Pra começo de conversa”, na qual é proposta uma série de atividades realizadas a partir de informações prévias sobre o assunto. Nesse sentido, antes de desenvolver qualquer questão, o livro situa e identifica os conteúdos a serem estudados e depois fornece algumas informações sobre a linguagem.

Comparando com a edição anterior, esta aparece mais direcionada, com foco em informações que visam “preparar” o aluno para o que será abordado, o que, de certa forma, parece relacionar esse tipo de trabalho a uma perspectiva um pouco mais transmissiva. No entanto, as questões desenvolvidas buscam estimular a reflexão, atenuando o tom inicialmente tradicional.

Em relação à seção de leitura, a articulação com o conteúdo é mais pontual e dá-se pelo desenvolvimento de temáticas semelhantes, com algumas questões de compreensão textual que fazem referência ao discurso e à situação de comunicação.

Nesse sentido, o desenvolvimento propriamente do conteúdo dá-se na seção específica, sendo caracterizado pela alternância entre realização de atividades de exploração e anotações didáticas que têm o claro objetivo de explanar os conteúdos.

Embora os conteúdos ligados ao discurso sejam o que tiveram a realização de uma proposta mais reflexiva, chamamos atenção para o uso constante de informações à semelhança do ensino tradicional, situação que poderia ter sido mais bem contornada

utilizando-se apenas como um recurso para a sistematização dos assuntos tratados, após o trabalho efetivo de análise e reflexão.

Após a exploração do conteúdo mediante anotações e exercícios de exploração, abre-se a subseção cujo objetivo é fornecer uma série de questões para “aplicar” os conhecimentos, o que, por um lado, parece vincular-se a uma perspectiva mais tradicional, transmissiva. Por outro lado, os exercícios utilizados para tal, em sua maioria, buscam desenvolver algum grau de reflexão, bem como apoiam-se na análise de tirinhas e HQ, o que aproxima a proposta também de uma metodologia mais funcional.

Por fim, a seção “Hora da pesquisa” contemplou o desenvolvimento de uma atividade que fez parte da edição TT 2002, a qual orientava a observação do percurso de casa à escola, visando perceber que sinais e gestos tinham intenção de comunicar alguma coisa. A atividade busca ser lúdica, reflexiva e avaliativa, contemplando vários aspectos observados na proposta, fornecendo pistas para o aluno construir suas hipóteses e conclusões.

Desta forma, observamos que ambas as edições, cada uma a seu modo, buscam organizar os conteúdos articulando os eixos de ensino e de modo a vinculá-los ao uso, à sua função, desenvolvendo oportunidades de reflexão e análise sobre a linguagem e seus recursos comunicativos.

9.3 PERMANÊNCIA DA TRADIÇÃO GRAMATICAL E DA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS – A EXPLORAÇÃO DA SINTAXE NA EDIÇÃO TL 2020.

Quando analisamos a abordagem dos conteúdos didáticos desenvolvidos, um primeiro aspecto que observamos foi a discrepância entre as duas edições no que diz respeito às propostas para o ensino dos conhecimentos sintáticos, tendo a edição TT 2002 ocupado cerca de 6,43% da coleção, enquanto a TL 2020 concentrou em torno de 30,06% do espaço para o desenvolvimento desses conhecimentos.

Somado a isso, percebemos que as propostas das duas edições também divergiam em relação ao tratamento, que, em 2002, era mais “inovador” e, em 2022, deu espaço a um tratamento mais transmissivo. Nesse sentido, ao contrastarmos os resultados,

percebemos uma guinada à tradição, uma vez que a coleção Tecendo Linguagens, em sua primeira edição, parecia ter iniciado um percurso “inovador”.

Entretanto, o que observamos, por meio da análise das resenhas dessa coleção nas seis edições do PNLD e da análise dos conteúdos dessa última edição, é que o trabalho mais reflexivo, principalmente no que diz respeito à sintaxe, não conseguiu ser mantido, revelando-se um tratamento mais pautado na transmissão, com predomínio de atividades de identificação e reconhecimento, observando-se o uso da metodologia exposição + exemplificação + aplicação dos conhecimentos.

Outro fato que observamos é que poucas atividades conduziam à reflexão no desenvolvimento dos conteúdos de “Frase/ Oração e Sujeito”. Na verdade, em nossa análise, verificamos que havia apenas uma questão mais reflexiva, a qual solicitava que os alunos analisassem alguns enunciados e explicassem se e por que constituíam orações, sendo as demais voltadas, como já apontamos, para a identificação/reconhecimento e classificação de termos.

Além disso, é importante observar que a sistematização proposta para esses conteúdos não permitia a construção de regras e hipóteses, uma vez que era realizada pelo próprio livro, por meio de longas anotações e descrições fornecidas, quer sejam durante a explanação ou posteriores a ela.

Por fim, a observação dos dados leva a concluir que a edição TL 2020, na abordagem da sintaxe, apresenta uma estrutura que se opõe tanto ao tratamento dado aos demais conteúdos da própria edição, os quais possuem um tratamento mais equilibrado entre transmissão e reflexão, quanto à abordagem realizada na TT 2002: em relação à TL 2020, observava-se que, no geral, a reflexão era um elemento presente no tratamento dos conteúdos, mesmo que, às vezes, de forma limitada. Já com relação à TT 2002, o que ficou evidente é que, predominantemente, a edição abordava os conteúdos de forma reflexiva e indutiva, oferecendo, primeiramente, oportunidades de observação e análise para só então oferecer algum conceito ou informação sobre o conteúdo tratado.

Em suma, não resta dúvida de que a TL 2020, na abordagem da sintaxe, retoma uma perspectiva mais transmissiva, adotando um modelo mais estrutural em detrimento de um tratamento reflexivo.

9.4 EM VIAS DE MUDANÇAS NOS CONTEÚDOS CONSIDERADOS MAIS TRADICIONAIS: AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA E DA MORFOLOGIA.

Tradicionalmente, os conhecimentos morfológicos e ortográficos, assim como a sintaxe, constituem a base do antigo ensino de gramática, sendo comumente explorados de forma transmissiva, com ênfase na descrição e prescrição de regras.

Não obstante, esses conhecimentos não precisam ser reféns de uma abordagem mais estrutural; é possível, pois, inovar nesse tratamento. Assim, concordamos com Costa Val (2002, p. 120) quando defende que mesmo conteúdos considerados tradicionais podem ter um tratamento mais reflexivo, valendo-se de procedimentos que estimulem as capacidades “de observação, análise e reflexão dos alunos e pelo desenvolvimento de sua sensibilidade linguística, adotando-se procedimentos que lhes proporcionem atividade intelectual rica e até prazerosa”.

Isso é o que percebemos quando nos debruçarmos sobre a análise dos conhecimentos morfológicos e ortográficos, os quais apresentaram tentativas de mudanças de um viés transmissivo, ainda presente no tratamento da sintaxe, para caminhos mais reflexivos, adotando ora uma perspectiva tradicional, ora uma perspectiva indutiva.

Em relação aos conhecimentos morfológicos, percebemos uma mudança significativa quando comparados ao antigo ensino de gramática, uma vez que o tratamento predominantemente transmissivo deu lugar a um equilíbrio entre inovação e tradição nas duas edições.

Esse tratamento híbrido é perceptível nas duas edições e funciona também de maneira semelhante e bem-marcada, ou seja, apresenta uma “permanência da mudança”, já que a abordagem se aproxima nos dois livros. Nessa direção, ambas as edições iniciam a abordagem desses conhecimentos de forma bastante qualitativa, optando pelo tratamento indutivo, com atividades de observação e análise que demandam a manipulação e reflexão sobre cada caso, contribuindo, em algumas questões, para a construção e confrontação de hipóteses.

Num segundo momento, essa dinâmica muda, sendo utilizado o modelo de exposição conceitual + exemplificação + exercícios de fixação. Nas anotações, pesa uma postura prescritiva e descritiva, e os exercícios pós-explanação desenvolvem, na maioria das vezes, atividades de identificação/ reconhecimento e classificação que visam verificar e aplicar os conhecimentos abordados.

Essa alternância de abordagem parece ser sistemática, visto que, geralmente, o primeiro contato com o conteúdo se dá, como dissemos, por meio da exploração linguística numa perspectiva de reflexão sobre o uso e, após apresentação das informações, um viés mais transmissivo. Tal dinâmica parece objetivar aproximar tais conteúdos de um tratamento mais inovador, mas sem romper totalmente com a tradição.

É importante mencionar que, embora a edição TT 2002, no geral, apresente-se uma obra mais reflexiva, os conteúdos morfológicos tenderam a um tratamento um pouco mais transmissivo que reflexivo. Nesse caso, mesmo apresentando abordagem híbrida, é possível perceber um tom mais tradicional nos exercícios realizados após a explanação do conteúdo, observando uma postura de ensino gramatical em si mesmo. Esse aspecto parece evidenciar uma dificuldade de inovar em certos conteúdos, mesmo quando a obra apresenta uma tendência predominantemente inovadora.

Já a edição TL 2020, a qual consideramos, de modo geral, menos inovadora e com mais espaço para a transmissão, conseguiu apresentar, no tratamento da morfologia, propostas mais reflexivas, tanto com relação às atividades desenvolvidas no próprio livro para esse conteúdo, como também quando comparada às propostas desenvolvidas na TT 2002, cuja reflexão na segunda parte da proposta esteve praticamente ausente.

Talvez essa diferença de tratamento nas duas edições, no que diz respeito à morfologia, deva-se ao fato de que, na época da primeira edição, inovar esse conteúdo não fosse uma tarefa muito fácil, devido ainda à existência de poucos materiais e estudos sobre AL. Nesse sentido, a diferença de quase vinte anos de uma edição para outra e das investigações e materiais produzidos nesse tempo, possa ter contribuído para a produção de uma proposta mais reflexiva, quando comparada a TT 2002.

Quanto aos conhecimentos ortográficos, percebemos que ambas as edições buscaram evitar o tratamento meramente transmissivo comum a esses conteúdos. Na TT 2002, destacam-se a ausência de prescrições e a pretensão de desenvolver atividades

lúdicas, com realização de jogos que afastem os antigos exercícios de cópia e treino cansativos e enfadonhos.

Se, por um lado, isso parece trazer uma inovação à forma de tratamento da ortografia, por meio de propostas mais leves e lúdicas, por outro lado, mostra um problema relativo à falta de consistência e sistematização dessas propostas. Nesse sentido, os conteúdos são mínimos e os exercícios pontuais, sem elementos suficientes para que os alunos possam construir conhecimentos sobre a ortografia da língua. Os jogos propostos, por exemplo, não estimulavam a reflexão, uma vez que se resumiam, na maioria das vezes, a uma postura de “quem acerta mais” ou quem “consegue resolver”, tal como Silva e Morais (2005) observaram ao discutirem sobre o ensino da ortografia.

Além disso, não há continuidade e/ou regularidade, não há ensino explícito da ortografia, ou seja, os alunos não são realmente levados a refletir sobre as dificuldades ortográficas, confrontando e sistematizando algum uso.

Já a TL 2020, apesar de também apresentar propostas pontuais, busca, de fato, promover a reflexão sobre o uso e a construção de hipóteses que busquem explicar e promover a escrita correta das palavras.

Em primeiro lugar, as propostas buscam aproximar o aluno da norma ortográfica por meio da exploração de atividades de observação e análise, propondo, geralmente, a elaboração de explicações sobre os casos analisados. Assim, os alunos são desafiados a refletirem sobre determinados casos, construindo suas observações em relação ao uso. Só depois disso é fornecida alguma informação que, geralmente, busca explicar a regularidade ou irregularidade da língua escrita.

A sistematização, no geral, é proposta pelo próprio livro, mediante uso de anotações e exposições de regras, mas também é possível notar tanto nos exercícios de exploração anteriores à exposição de regras, quanto nos exercícios de aplicação, a presença de atividades que visam à sistematização dos conteúdos, explorando-se a construção de hipóteses, confrontando as regularidades e/ou irregularidades percebidas ao que foi exposto como regra.

Nesse caso, tais propostas parecem aproximar-se do que propõe Costa Val (2002) quando explica que o ensino dos conhecimentos linguísticos deve partir da prática,

mediante exploração e manipulação deliberada para, após isso, “ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida” (p. 119).

Por fim, embora as propostas possam apresentar-se, muitas vezes, de forma limitada e até confusa, é preciso considerar como um importante avanço a mudança no tratamento metodológico que, tradicionalmente transmissivo, abre agora espaço para perspectivas mais inovadoras, tratando os conhecimentos morfológicos e ortográficos de forma indutiva, promovendo, de alguma forma, a manipulação de conhecimentos que antes só era possível pela via da memorização.

Dessa forma, mesmo carecendo de mais investimentos e algumas reformulações, consideramos que os conhecimentos analisados estão em via de mudança, buscando alternativas que se importem mais com a construção ativa do conhecimento.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar mudanças e permanências no tratamento dado à AL nos anos finais do ensino fundamental, a partir da análise dos critérios de avaliação e das resenhas de coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovadas no PNLD, assim como de três volumes da coleção Tecendo Linguagens, aprovada em mais de uma edição desse Programa (2002, 2014 e 2022). Trata-se, portanto, de um estudo longitudinal voltado para a análise das mudanças no eixo dos conhecimentos linguísticos no período de 2002 a 2020.

Para tal, realizamos, primeiramente, a categorização dos critérios avaliativos relativos à AL, contidos nos Guias do Livro Didático, nas edições do PNLD 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2020, bem como a análise das resenhas das obras aprovadas em cada uma dessas edições, a fim de observar que mudanças foram estabelecidas entre elas, que aspectos foram privilegiados, construindo também o perfil dos LD em cada edição, no tocante à AL.

Como resultados, observamos que os critérios pareciam obedecer a duas ordens: uma voltada para a análise da abordagem e do tratamento metodológico das coleções e outra para a avaliação dos conteúdos selecionados para o ensino. Nas primeiras edições, havia um maior equilíbrio entre esses dois grupos, entretanto, ao longo do Programa, houve um apagamento das categorias voltadas à abordagem e ao tratamento metodológico das coleções, sobretudo no Guia 2020, que priorizou apenas os conteúdos, provavelmente, como resultado de ser norteado pela BNCC.

Isso ficou evidente também quando comparamos os resultados relativos ao exame dos critérios constantes nos Guias 2002, 2014 e 2020 ao perfil da Coleção Tecendo Linguagens e às propostas materializadas nos livros examinados dessa coleção. Em relação à edição 2002, os critérios apresentavam um equilíbrio entre aspectos voltados à avaliação do tratamento metodológico e aos tipos de conhecimentos linguísticos a serem ensinados. Em 2014, embora com uma ficha muito sucinta, com apenas 4 categorias de critérios, também se manteve esse equilíbrio entre aspectos relativos à abordagem e aos conteúdos. Já o PNLD 2020 baseou-se exclusivamente na avaliação dos conteúdos, o que

nos conduz a pensar que atender aos critérios avaliativos do Guia 2020 seria, basicamente, contemplar cada conteúdo indicado na BNCC para o ano/série em questão.

Em relação à análise do perfil da coleção descrito nas resenhas de cada uma dessas edições, observamos que, em 2002, a obra era considerada inovadora, visto que privilegiava a reflexão e o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, sem descrições linguísticas exaustivas, ao passo que, em 2014 e 2020, as resenhas constantes nos Guias informavam um excesso de descrições e prescrições atenuado pelas oportunidades de reflexão que buscavam equilibrar essa abordagem.

Ao analisarmos as propostas materializadas nos LDs analisados, confirmamos, mais uma vez, que o tratamento era pertinente ao que estava estabelecido nos critérios avaliativos e no perfil da obra: em 2002, de modo geral, as propostas não recorriam a muitas descrições, predominando a abordagem reflexiva no tratamento dos CL. Já nas edições de 2014 e 2020, assim como avaliavam as resenhas, havia a tendência de tratamento híbrido, ora destacando-se um tratamento reflexivo, com oportunidades de analisar e construir hipóteses, ora com foco na descrição linguística, principalmente em relação aos conhecimentos morfofossintáticos, sobretudo quando se compara à edição de 2002.

Entretanto, é importante lembrar que provavelmente é a ficha do PNLD anterior que orienta as mudanças nas coleções submetidas à avaliação, isso porque não haveria tempo hábil para que as modificações fossem feitas na mesma edição do Programa em que concorrem.

Analizamos também o tipo de tratamento predominante nas coleções, ainda com base no exame das resenhas. No plano geral, os resultados apontaram que 53 das 114 coleções aprovadas nas edições analisadas do PNLD apresentavam um tratamento com predominância da transmissão, enquanto apenas 28 coleções optavam por um tratamento mais reflexivo e 33 obras utilizavam uma tendência híbrida no tratamento dos CL.

A fim de perceber mudanças entre as edições de uma mesma coleção, realizamos a análise das obras que foram aprovadas em mais de um PNLD. Os nossos achados permitiram concluir mudanças em duas direções: a primeira, em forma de um processo “evolutivo”, no qual uma coleção inicialmente transmissiva, gradativamente, assumia um tratamento híbrido e/ou reflexivo em edições posteriores; a segunda, como um processo

de instabilidade da mudança, quando há uma ruptura no padrão inicialmente inovador que não se mantém posteriormente.

Além disso, também encontramos permanências no exame das diferentes edições, o que também ocorreu em duas direções: em primeiro lugar, percebemos que algumas coleções aprovadas em mais de um PNLD não apresentaram mudança em relação ao tratamento inicialmente transmissivo, revelando um padrão de permanência da tradição. Outras, diferentes do processo evolutivo, apresentavam uma estabilidade da mudança, isto é, tendo sido já consideradas mais inovadoras em sua primeira edição, mantinham o tratamento inicialmente híbrido ou reflexivo nas edições seguintes⁶⁸.

A coleção “Tecendo [textos]/Tecendo Linguagens” exemplifica bem esses processos, isso porque tanto conseguimos ver uma ruptura no padrão inicial como uma estabilidade da mudança: partindo do exame do Guia 2002, observamos que essa coleção apresentava um tratamento predominantemente reflexivo, sendo considerada mais inovadora e com foco no desenvolvimento de habilidades de uso da língua.

No PNLD 2005 e 2008, há uma ruptura nessa abordagem, e a obra, inicialmente considerada inovadora, passa a apresentar, em 2005, um tratamento mais híbrido e, em 2008, com predomínio da transmissão, o que mostra que o processo é de instabilidade nas mudanças, pois vai na direção oposta ao esperado no âmbito do PNLD. Posteriormente, a obra tenta equilibrar transmissão e reflexão, oferecendo, assim, um tratamento híbrido que se mantém nos três últimos PNLD (2014, 2017, 2020)⁶⁹, revelando, assim, um processo que, ao mesmo tempo em que progride de uma perspectiva mais transmissiva para outra mais equilibrada, consegue, agora, manter esse tratamento, o que revela uma estabilidade da mudança.

⁶⁸ Consideramos importante diferenciar os dois processos, visto que, no primeiro, quando há uma mudança no tratamento inicialmente transmissivo, observamos uma evolução, que vai de um nível a outro. Já o processo de estabilidade da mudança é por nós definido quando uma coleção, em vez de apresentar uma gradação “evolutiva”, isto é, de uma proposta menos reflexiva para uma mais reflexiva, já inicia num patamar mais inovador e consegue mantê-lo ao longo das edições em que é aprovada. Assim, representa uma estabilidade da mudança em relação ao ensino considerado tradicional.

⁶⁹ Como buscamos mostrar anteriormente, em trabalho anterior (CAVALCANTI, K.; CAVALCANTI, T.; e SILVA, 2018) categorizamos essa coleção como transmissiva nas edições 2014 e 2017. Entretanto, a revisão e produção de novos dados levou-nos a considerá-la como híbrida, visto que, embora a transmissão seja um recurso frequente, também podemos observar o desenvolvimento de propostas reflexivas que buscam conciliar tradição e inovação.

Uma terceira análise que fizemos foi com relação aos conteúdos selecionados para o ensino dos CL no volume do 7º ano/ 6ª série da coleção Tecendo Linguagens, nas edições de 2002, 2014 e 2020. Para tanto, realizamos a frequência de atividades desenvolvidas em torno de cada conteúdo, separando-os em cinco (05) categorias: conceitos gerais, conhecimentos morfológicos, conhecimentos sintáticos, conhecimentos ortográficos e conhecimentos textuais.

A esse respeito, a categoria “Discurso, língua e linguagem” apresentou um número próximo de atividades em todas as edições, sendo o terceiro grupo com mais exercícios em 2002 e 2020 e o segundo maior em 2014. Há semelhanças também em relação às atividades desenvolvidas, de forma que algumas foram reaproveitadas, com pequenas alterações na redação, o que mostra um alinhamento e uma permanência do tratamento didático nas três edições.

As três edições analisadas parecem apresentar uma preferência pela abordagem dos “Conhecimentos morfológicos”, sendo a categoria com maior número de atividades em 2014, ocupando mais da metade do espaço dedicado aos CL, e, em 2002 e 2020, a segunda categoria mais abordada, ocupando cerca de 30,47% e 25% de conteúdos de AL, respectivamente. Já a categoria “Conhecimentos Sintáticos” foi a mais explorada em 2020, quando cerca de 30% dos exercícios conduziam os alunos ao estudo das funções sintáticas.

Em suma, os dados nos permitem compreender que as edições 2014 e 2020 estão num patamar distinto do de 2002, quando se tentava uma perspectiva menos permeada por conhecimentos considerados tradicionais. Já em 2014 e 2020, confirma-se a tendência em situar o ensino da língua na exploração de conhecimentos morfológicos, na primeira, e sintáticos na segunda. Quanto a isso, convém lembrar que o trabalho com tais conteúdos não é, em si mesmo, algo “tradicional”: tudo vai depender do que e de como serão abordados.

Quanto aos “Conhecimentos Ortográficos”, consideramos que estes foram negligenciados em todas as edições, uma vez que há poucas propostas envolvendo esses conhecimentos. Por fim, os “Conhecimentos textuais” constituíram a categoria mais abordada em 2002, ocupando 31,33% de atividades de AL. Em 2014, esse número foi de apenas 9,76% e, em 2020, de 17,22%.

Por fim, analisamos as propostas didáticas materializadas nos livros analisados, no que concerne ao ensino de conceitos gerais (língua, linguagem...), da morfologia (classes e estrutura das palavras), da sintaxe (frase e oração), da ortografia (uso do S com som de Z) e da textualidade (coesão e coerência), fazendo um recorte das propostas desenvolvidas nas edições 2002 e 2020, cujo intervalo de tempo poderia nos dar mais indicativos das principais mudanças didáticas operadas.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que, como visão geral, a edição 2002 buscou desenvolver uma postura mais reflexiva. Entretanto, ao mesmo tempo, tenta engatar uma proposta de ensino que parece pautar-se em uma perspectiva de aprendizagem mais espontânea, isto é, pautada apenas no uso, sem uma reflexão mais sistematizada. Nesse sentido, poucos conteúdos são, de fato, sistematizados e abordados como objetos de estudo. Muitos dos aspectos linguísticos mencionados no manual do professor não são, de fato, abordados como objetos de ensino, pois há muitas questões isoladas que não abordam realmente os conteúdos anunciados no MP.

Já a edição 2020 apresenta o conteúdo, inicialmente, com algumas atividades, expondo os conceitos e regras durante essas atividades, por meio de boxes – às vezes extensos –, com muito peso conceitual. Embora perceba-se que a obra busca distanciar-se de uma perspectiva mais tradicional, o que se observa é, geralmente, o modelo de exposição - exemplificação – aplicação, não havendo reflexões aprofundadas antes dessas conceituações, pois o livro já oferece isso pronto.

Por outro lado, há de se considerar que o desenvolvimento das atividades busca contemplar oportunidades de reflexão, principalmente, após a explanação didática. Assim, várias questões permitem a manipulação, análise e construção de hipóteses que podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de análise da língua.

Quanto ao tratamento desses conteúdos, percebemos algumas mudanças e permanências: de modo geral, a categoria “Discurso, Língua e Linguagem” constituiu uma mudança no tipo de abordagem que costumeiramente encontrávamos no ensino mais tradicional. Assim, em vez de uma abordagem mais estrutural, desenvolveu-se, nas duas edições - TT 2002 e TL 2020 –, uma proposta voltada para a língua como interação, com uma quantidade expressiva de atividades de observação, análise e comparação que permitem manipular melhor as nuances do discurso percebendo suas particularidades.

Seguindo essa linha, os “Conhecimentos textuais” constituíram o aspecto que sobre o qual os livros mais souberam utilizar uma estratégia reflexiva, uma vez que toda a proposta busca desenvolver as capacidades de análise e reflexão, conduzindo o aluno a experimentar e perceber os efeitos de sentido produzidos pelo uso de diferentes recursos coesivos, tais como sinonímia, conectivos, procedimentos de substituição e retomada, entre outros.

Em relação aos “Conhecimentos Sintáticos”, temos, na edição TL 2020, o desenvolvimento de uma proposta que demonstra a permanência da tradição gramatical e da transmissão de conhecimentos, uma vez que se manteve alinhada ao modelo expositivo de apresentação conceitual + exemplificação + aplicação, com atividades que desenvolviam, principalmente, capacidades de identificar e reconhecer funções sintáticas.

Por outro lado, há mudanças significativas no tratamento de outros conteúdos considerados tradicionais e de difícil inovação: os conhecimentos morfológicos e os ortográficos. A esse respeito, o exame dos dados revelou que a abordagem desses conhecimentos, nas duas edições, buscava conciliar oportunidades de reflexão ao lado da transmissão.

No caso dos conhecimentos morfológicos, a reflexão acontecia nas atividades que antecediam a descrição linguística. Nesse momento, ambas as edições conseguiam dar um tratamento mais inovador, desenvolvendo atividades que permitiam manipular e construir hipóteses sobre a forma e a função das categorias gramaticais. Após isso, o tratamento se dava preferencialmente de modo mais transmissivo, com questões que apenas solicitava a identificação e o reconhecimento de estruturas linguísticas.

É preciso destacar que a edição TL 2020, embora faça uso de um estilo transmissivo na apresentação da morfologia, tem a reflexão mais presente que na edição TT 2002. Nesse sentido, concluída a apresentação didática, a tendência dos exercícios era a de conciliar transmissão e reflexão mediante atividades que ora se prestavam ao mero reconhecimento, ora promoviam reflexões sobre os usos.

Já com relação aos conhecimentos ortográficos, ambas as edições buscaram apresentar uma proposta mais inovadora, com oportunidades de análise e reflexão. Entretanto, é preciso considerar a falta de um ensino explícito das regularidades ortográficas, que não pareciam ser tomadas, de fato, como objeto de estudo,

principalmente, na TT 2002, que tentou realizar uma proposta lúdica, mas sem subsídios para que os alunos pudessem refletir e sistematizar algum uso convencional.

Em suma, consideramos que os resultados de nossa análise permitem compreender um percurso de mudanças e permanências em relação às edições analisadas do PNLD, suas resenhas, critérios e análise de um volume didático. Em alguns casos, as mudanças estavam relacionadas à tendência de apresentar um tratamento mais reflexivo em conteúdos da tradição gramatical, enquanto em outros voltava-se ao desenvolvimento de uma proposta que contemplasse uma articulação entre os eixos do ensino, conforme supõe o objetivo da AL (GERALDI, 2006; MENDONÇA, 2007).

Em relação às permanências, elas também foram percebidas de maneiras diferentes: em primeiro lugar, permanência da tradição, quando as propostas não conseguiam alterar no tratamento dos conteúdos, mantendo uma abordagem mais transmissiva e estrutural; permanência da mudança, quando, ofertando um ensino mais inovador, conseguia manter o tratamento mais reflexivo, apontando, assim, uma via de estabilidade.

Entretanto, é preciso ampliar essa compreensão do percurso de mudanças e de permanências relativas aos conhecimentos linguísticos. Por isso, a necessidade de empreender mais estudos sobre o ensino da AL nos livros didáticos, tomando como foco, por exemplo, a existência ou não de um ensino explícito de ortografia, considerando perspectivas de mudanças frente ao perfil tradicional desse ensino.

Outra possibilidade seria observar se o tratamento da sintaxe permanece transmissivo em todas as propostas relativas a esse campo de conhecimento, visto que, em nosso trabalho, apenas analisamos um conteúdo sintático. Além disso, no que concerne ao movimento de vias de mudanças em conteúdos considerados tradicionais, é preciso compreender como a morfologia é tratada em mais de um volume da coleção, a fim de perceber o nível e a amplitude dessas mudanças. Também a textualidade carece ser mais bem investigada, de modo a compreender que conhecimentos integram esse campo e em que medida é possível ou não um tratamento mais inovador.

Como última consideração, esperamos que nosso estudo possa contribuir para o debate acadêmico sobre o ensino de língua, em especial sobre as mudanças no ensino de AL, de forma a compreender o impacto e os limites dessa abordagem, fomentando a avaliação e elaboração de novos materiais. Por fim, ressaltamos a contribuição de uma

postura de reflexão sobre a linguagem para o desenvolvimento da capacidade de analisar a língua e os seus usos por meio de atividades que conduzam o aluno a observar o seu funcionamento, confrontando diferentes conhecimentos, manipulando deliberada e intencionalmente formas linguísticas, para, em seguida, formular alguma sistematização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; COUTINHO, Maria Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de. (Org.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRADE, E. N. S. **Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa**. 2002. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editoria, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A.; CALIL, E.; CARDOSO, I. Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. **Tejuelo**, 35(2), 45-76, 2022.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BASTOS, D. M. **Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar dos professores de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2009.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRAKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “que rio é este pelo qual corre o gânges?”. In: **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2011**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – PNLD 2002**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – PNLD 2005**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – PNLD 2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2017**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2020**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C. **O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

_____. **Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso?** In: **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. VAL. M. G. C. belo Horizonte: Autêntica, Editora CEALE/FAE/UFMG, 2009.

CARDOSO, R. J. **Análise linguística em livro didático de português (6o a 9o ano) – os (des)usos das orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2017.

CAVALCANTI, K. S. B. **A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea: Caruaru, 2013.

CAVALCANTI, K. S. B.; CAVALCANTI, T. F. S.; SILVA, A. **Análise linguística no livro didático de língua portuguesa: análise comparativa do tratamento didático a partir das resenhas do PNLD (2011, 2014 e 2017).** Anais do 7º EPEPE, 2018.

CHALHUB, S. **Funções da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORBARI, C. C. A abordagem da variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. In: **ANAIS DO IX CICLO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM**, 2017. **Anais eletrônicos.** Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.science/ciel-2017/papers/a-abordagem-da-variacao-linguistica-em-livros-didaticos-de-lingua-portuguesa-para-o-ensino-fundamental->>. Acesso em: 11/11/2020.

CORREIA, L. D. **A atividade docente com o estudo sobre a língua no ensino fundamental II: as tramas do trabalho real em perspectiva.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

COSTA, L. C. **Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA).** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras. Fortaleza, 2015.

COUTO, A. L. S. **A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2020.

FÁVARO, S. M. S. **A análise linguística nos PCNS e no Livro Didático: o caso da concordância nominal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2007.

FREITAG, B. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, A. F. **Ensino de Gramática e desenvolvimento metalinguístico: teoria, reflexões e exercícios**. SP: Pontes Editores, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMBERT, J.E. Metalinguistic Development. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

_____. Epi/meta *versus* implícito/explicito : nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R. ; CARDOSO-MARTINS, C. Alfabetização no século XXI : como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONZALO, C. R. La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. In: Revista Ibero-americana de Educação. Número 59. Maio-Agosto 2012.

GULART, K. D. de S. A. **A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. CAC, Recife: 2010.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 70, abr., 2000, p. 159-170.

HUFF, L. A. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

KARMILOFF-SMITH, A. Auto-organização e mudança cognitiva. Substratum. Porto Alegre: Artes Médicas. Vol. 01, Nº 03, 1998, p.23-48.

_____. Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p.407 - 483, jan./abr. 2010.

_____. Restriciones de la consciencia metalinguística. *Infancia y aprendizaje*, Espanha, n.12, p.33-50, 1995. BATISTA, A.A.G. *Aula de Português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, M.A. & MOREIRA, N.R. Alfabetização: estudos psicolinguísticos. In: KATO, M.A., MOREIRA, N.R. & TARALLO, F. Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, M.R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MENDES, E. P. S. **A oralidade no Programa Nacional do Livro Didático (1998-2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea: Caruaru, 2017.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Maria Cecília de Souza Minayo (org.) Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MILIAN, Marta; CAMPS, Anna. El Razonamiento metalinguístico em el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). In: CAMPS, A. **Diálogo e investigación em las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua**, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288481902_El_razonamiento_metalinguistico_en_el_marco_de_secuencias_didacticas_de_gramatica_SDG_Metaliguistic_Reasoning_within_Grammar_Didactic_Sequences_GDS . Acesso: janeiro/2020.

MONTEIRO, A.C. **Livro didático: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, A.G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (org.) O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. Mostro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. Ensino explícito de ortografia na Educação Básica: por quê? Como fazer? Palestra. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=6mcuGhGiiHA>

MOTA, Márcia da. (org.). **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M.H.M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, R. M. L. **O que revelam os textos das crianças: atividades metalinguísticas na escrita infantil**. Tese. Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2009.

OLIVEIRA, T. A.; ARAUJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**. São Paulo: IBEP, 2020

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (org.). **Anais do Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836

PERONARD, M. et al. **Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito:** instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje*. Nº 25, 2002, p. 131-145.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco:** língua portuguesa. Recife: SE. 2008.

PIANO, K. F. **A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTANA, A. N. **A variação linguística no livro didático e na prática docente de língua portuguesa: políticas e ideologias linguísticas.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

SANTOS, C. X. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHENEUWLY, B & DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. L. L. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2008.

SILVA, N. I. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, M. A. **A fetichização do livro didático no Brasil**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.

SILVA, A. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

_____. Ensino de Gramática/Análise Linguística: Uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de língua portuguesa. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2009.

SILVA, A. C. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias**. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 2006.

SILVA, A. S.; BERTOLIN, R.; OLIVEIRA, T. A. **Tecendo Textos**. São Paulo: IBEP, 2002

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. SP: Educ., 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 10/02/2013.

SOARES, A. P. C. C. **Ortografia em livros didáticos de português: ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, F. E. M. **Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**. Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista de Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p.5337-546, 2003.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A. PESSOA, A. LIMA. A. **Ensino de Gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TENÓRIO, F. J. A. **Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2013.

TOLCHINSKY, L. Más allá' de la modularidad de Annette Karmiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante. **Anuário de Psicologia**. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona, 1996, no 69, 199-21

PRATT, C.; GRIEVE, R. The development of metalinguistic awareness: an introduction. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (editors). **Metalinguistic awareness in children**: theory, research and implications. Berlin: Springer-Verlag, 1980.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1995.

VAL, M. G. C. **A gramática do texto, no texto**. In. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002

_____. Sobre o PNLD. In: **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. VAL. M. G. C. belo Horizonte: Autêntica, Editora CEALE/FAE/UFMG, 2009.

ZÚÑIGA, N. O. C. **Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático no livro didático de Matemática**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da UFMG: Belo Horizonte, 2007.

