



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**LUIZ CARLOS COSTA**

**ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EJA)**

**FORTALEZA- CEARÁ**

**2015**

LUIZ CARLOS COSTA

ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA)

Dissertação apresentada ao curso Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS da  
Universidade Federal do Ceará. Área de  
concentração: Linguagens e letramentos.  
Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e  
ensino

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Teixeira  
Nogueira

FORTALEZA-CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

C837a Costa, Luiz Carlos.  
Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA). – 2015.  
123 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2011.  
Área de Concentração: Linguagens e letramentos.  
Orientação: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.

1. Textos literários. 2. Análise linguística. 3. Educação de jovens e adultos – Ceará. I. Título.

CDD 401.41098131

---

LUIZ CARLOS COSTA

ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA)

Dissertação apresentada ao curso Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS da  
Universidade Federal do Ceará. Área de  
concentração: Linguagens e letramentos.  
Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e  
ensino

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Teixeira  
Nogueira

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. MARIA AUXILIADORA FERREIRA LIMA

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. MONICA DE SOUZA SERAFIM

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a Deus que nos criou e nos abençoa sempre, pois nele vivemos, nos movemos e somos.

Aos meus pais Francisca e João (In memoriam)

## AGRADECIMENTOS

AO CRIADOR, pela vida e a possibilidade de empreender esse caminho evolutivo, por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

À MINHA FAMÍLIA, especialmente minha esposa e incondicional companheira Erlene e minha filha Sofia Laura

Aos meus irmãos e parentes que, mesmo estando a alguns quilômetros de distância, se mantiveram incansáveis em suas manifestações de apoio e carinho.

À MINHA MÃE Francisca Lopes e AO MEU PAI João Oliveira (In memorian).

Aos colegas da turma do PROFLETRAS que compartilharam comigo os momentos valiosos de aprendizado.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

À MINHA ORIENTADORA, Professora Dra. MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA, um agradecimento especial pela excelente orientação e por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

Aos professores participantes da banca examinadora Dra. MONICA DE SOUZA SERAFIM e Dra. MARIA AUXILIADORA FERREIRA LIMA pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

A TODOS OS PROFESSORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

“Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)”.

(Mikhail Bakhtin)

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de proceder a uma análise crítica e propositiva de questões de análise linguística no contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (2º Segmento), aprovado pelo Programa Nacional do Livro do Didático EJA 2014 e atualmente adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza – Ceará. A análise é realizada com base em pressupostos funcionalistas e à luz dos documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, PNLD-EJA). Utiliza-se a distinção proposta por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) entre os três tipos de ensino ou abordagem da língua, a saber: abordagem descritiva, prescritiva e produtiva. Consideram-se, ainda, as reflexões orientadas por pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico e da Linguística do Texto sobre o ensino de gramática presentes em Neves (2011, 2013), Antunes (2003, 2007, 2014), Nogueira (2010) e Travaglia (2001), bem como o sentido da prática de análise linguística com base em autores como Geraldi (1997) e Bezerra e Reinaldo (2014). O *corpus* de análise deste estudo foi constituído por 40 questões do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* que reúnem duas características essenciais: abordam um aspecto linguístico e utilizam um texto literário. Após uma análise quantitativa e qualitativa, constatou-se que, nas questões de análise linguística em contexto de textos literários, há a predominância da abordagem descritiva que se manifesta pela ênfase em exercícios de identificação e classificação das unidades da língua (nomenclatura gramatical) com conseqüente falta de articulação entre os fenômenos linguísticos e os textos especificamente literários, o que caracteriza uma tendência conservadora (tradicional) no estudo da Língua Materna. Ao longo da análise qualitativa dessas atividades do livro, sugerimos possíveis abordagens que articulem os recursos linguísticos nos textos literários utilizados e a construção dos sentidos e efeitos.

**Palavras-chave:** Análise Linguística. Livro Didático. Funcionalismo.



## ABSTRACT

This dissertation aims to make a critical and purposeful analysis of linguistic analysis questions in the context of literary texts in the Portuguese textbook called *Caminhar e Transformar*, which is used by students in Finals Years of the Elementary School in Youth and Adult Education (2nd Segment), approved by the National Program of Didactic Book EJA 2014 and currently adopted in public schools in Fortaleza - Ceará. The analysis is performed based on functionalist assumptions and under the guidelines of official documents of the Brazilian Education (PCN: Secondary School, Curriculum Proposal for the EJA EF-2nd segment, PNLD-EJA). It uses the distinction proposed by Halliday, McIntosh and Strevens (1974) between the three types of education or language approach, namely, descriptive, prescriptive and productive approach. It also considers reflections guided by theoretical assumptions of linguistic Functionalism and Text Linguistics on grammar teaching which are present in Neves (2011, 2013), Antunes (2003, 2007, 2014), Nogueira (2010) and Travaglia (2001), and the meaning of the practice of linguistic analysis based on authors such as Geraldi (1997) and Bezerra and Reinaldo (2014). The corpus of analysis of this study consisted of questions of the Portuguese book that bring together two essential characteristics: address a linguistic aspect and using a literary text. After a quantitative and qualitative analysis, it was found that in the questions of linguistic analysis in the context of literary texts, there is a predominance of descriptive approach manifested by an emphasis on identification exercises and classification of language units (grammatical nomenclature) with consequent lack of coordination between linguistic phenomena and specifically literary texts, which features a conservative trend (Traditional) in the study of mother tongue. Along the qualitative analysis of the book activities, we suggest possible approaches that articulate language resources used in literary texts and the construction of the senses and effects.

**Key words:** Linguistic analysis. Textbook. Functionalism.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Textos literários e não literários do livro LP - <i>Caminhar e Transformar</i> .....	88
Tabela 2: Gêneros literários utilizados no livro <i>Caminhar e Transformar</i> .....	97
Tabela 3: Quantidade de questões por gêneros não literários .....	100
Tabela 4: Tópicos gramaticais abordados no contexto de textos literários do livro LP <i>Caminhar e Transformar</i> .....	105
Tabela 5: Articulação entre os tópicos gramaticais e os textos literários .....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística .....	55
Quadro 2: Classificação das sequências textuais.....	63
Quadro 3: Ficha de análise das questões do livro de Língua Portuguesa da EJA.....	84
Quadro 4: Questão relativa ao texto <i>Cordel em versos</i> (cf. figura 3).....	93
Quadro 5: Questões relativas ao texto <i>Os poemas</i> (cf. figura 7).....	96
Quadro 6: Questões relativas ao texto <i>Orixanlá cria a Terra</i> (cf. figuras 13 e 14) .....	109

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eixos de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental .....	69
Figura 2: Sumário do Livro de Língua Portuguesa da EJA da Coleção <i>Caminhar e Transformar</i> .....	87
Figura 3: Texto “Cordel em versos” do livro <i>Caminhar e Transformar</i> , página 25 .....	89
Figura 4: Questão 1 das atividades do livro <i>Caminhar e Transformar</i> , página 26 .....	90
Figura 5: Questão 1 das atividades do livro <i>Caminhar e Transformar</i> , página 28 .....	91
Figura 6: Questão 1 das atividades do livro <i>Caminhar e Transformar</i> , página 29 .....	92
Figura 7: Questão do livro <i>Caminhar e Transformar</i> , página 116.....	95
Figura 8: Sumário da unidade 2 do Livro de Língua Portuguesa da EJA da Coleção <i>Caminhar e Transformar</i> .....	100
Figura 9: Questões do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 140.....	102
Figura10: Questões do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 141 .....	103
Figura11: Questões do livro de Língua Portuguesa da EJA p.61.....	106
Figura12: Questão do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 62 .....	107
Figura13: Texto <i>Orixanlá cria a Terra</i> , do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 59.....	108
Figura14: Continuação do texto <i>Orixanlá cria a Terra</i> , do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 60 .....	108
Figura15: Questão do livro de Língua Portuguesa da EJA p.154 .....	112
Figura16: Questão do livro de Língua Portuguesa da EJA p.155 .....	113

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>FUNCIONALISMO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>Funcionalismo linguístico</b> .....	21
<b>2.2</b>	<b>As categorias da língua em uso: processos básicos de constituição dos enunciados</b> .....	26
<b>2.2.1</b>	<i>A construção da predicação e os sentidos do texto</i> .....	26
<b>2.2.2</b>	<i>O processo de referenciação e a compreensão de textos</i> .....	28
<b>2.2.3</b>	<i>O processo de modalização e a modalidade linguística</i> .....	31
<b>2.2.4</b>	<i>A formação de enunciados complexos (junção)</i> .....	33
<b>2.3</b>	<b>Síntese conclusiva</b> .....	36
<b>3</b>	<b>ENSINO DE GRAMÁTICA OU ANÁLISE LINGUÍSTICA?</b> .....	38
<b>3.1</b>	<b>Abordagens no ensino de línguas</b> .....	38
<b>3.2</b>	<b>Abordagens no ensino de gramática</b> .....	40
<b>3.2.1</b>	<b>Conceitos de gramática</b> .....	41
<b>3.2.1.1</b>	<i>Gramática normativa</i> .....	42
<b>3.2.1.2</b>	<i>Gramática descritiva</i> .....	42
<b>3.2.1.3</b>	<i>Gramática internalizada ou implícita</i> .....	43
<b>3.2.1.4</b>	<i>Gramática teórica ou explícita</i> .....	43
<b>3.2.1.5</b>	<i>Gramática Tradicional</i> .....	44
<b>3.2.2</b>	<b>Tipos de ensino de gramática</b> .....	44
<b>3.2.2.1</b>	<i>Gramática de uso</i> .....	44
<b>3.2.2.2</b>	<i>Gramática reflexiva</i> .....	45
<b>3.2.2.3</b>	<i>Gramática teórica (descritiva)</i> .....	45
<b>3.2.2.4</b>	<i>Gramática normativa</i> .....	46
<b>3.2.2.5</b>	<i>Gramática contextualizada</i> .....	47
<b>3.3</b>	<b>O conceito de análise linguística</b> .....	48
<b>3.3.1</b>	<b>A origem e o sentido do termo análise linguística (AL)</b> .....	49
<b>3.3.2</b>	<b>Tendências no estudo das unidades da língua</b> .....	53
<b>3.4</b>	<b>A análise linguística e o sentido global do texto</b> .....	56
<b>3.4.1</b>	<i>Texto, coesão e coerência</i> .....	57
<b>3.4.2</b>	<i>Os gêneros discursivos</i> .....	60
<b>3.4.3</b>	<i>Sequências textuais</i> .....	63

3.4.4	<i>Intertextualidade</i> .....	64
3.5	Síntese conclusiva .....	66
4	<b>DOCUMENTOS E PROGRAMAS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL</b> .....	67
4.1	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCN)</b> .....	67
4.2	<b>Proposta Curricular para a EJA (Segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série)</b> .....	71
4.3	<b>O Programa Nacional do Livro Didático para a EJA - PNLD /EJA 2014</b> .....	73
4.4	Síntese conclusiva .....	78
5	<b>QUESTÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA</b> .....	81
5.1	<b>Metodologia</b> .....	82
5.2	<b>Resultados da análise</b> .....	85
5.2.1	<i>Apresentando o livro da coleção Caminhar e Transformar</i> .....	85
5.2.2	<i>Tipo de abordagem</i> .....	88
5.2.3	<i>Tendências no estudo das unidades da língua</i> .....	95
5.2.4	<i>Gêneros literários</i> .....	97
5.2.5	<i>Tópicos gramaticais</i> .....	104
5.2.6	<i>Articulação entre os tópicos gramaticais e os textos literários</i> .....	110
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da necessidade de contribuir com a qualidade do Livro Didático de Português (LDP) destinado às turmas da do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com base em pressupostos funcionalistas e à luz dos documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, PNLD-EJA), esta pesquisa tem como objetivo principal analisar, de forma crítica e propositiva, questões de análise linguística no contexto de textos literários do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* (volume único) destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PNLD 2014/2015/2016) adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza - Ceará. Para alcançar esse objetivo, constituiu-se um *corpus* de análise a partir das questões do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* que reúnem duas características essenciais: abordam um aspecto linguístico e utilizam um texto literário. No processo de análise elegemos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar que tipo de abordagem de ensino de gramática predomina nas questões de Análise Linguística do livro de Língua Portuguesa da EJA, propondo, para cada uma delas, abordagens que se ajustariam mais ao tratamento dos aspectos linguísticos no contexto de textos literários;
- b) identificar que tipo de gênero literário é mais utilizado nas questões de análise linguística do livro didático anteriormente referido;
- c) investigar se há predominância de alguma escola literária nas questões de análise linguística do livro didático já citado e discutir as razões dessa predominância;
- d) examinar quais tópicos gramaticais estão mais presentes nessas questões de análise linguística no contexto de textos literários, sugerindo conteúdos mais propícios para tais questões;
- e) verificar como as questões de análise linguística articulam os tópicos gramaticais com os textos literários na composição das atividades de Língua Portuguesa no livro didático da EJA, sugerindo modos de condução dos alunos nas questões de análise linguística desses textos.

O problema principal que esta pesquisa aborda é determinar se as questões de análise linguística (AL) do livro didático utilizado no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Educação de Jovens e Adultos estão de acordo com o que propõem os documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF– 2º Segmento, PNLD/EJA 2014) para a abordagem dos conteúdos tendo em vista a consecução dos objetivos a serem alcançados no ensino da Língua Portuguesa. Admitiu-se como hipótese provisória a ideia de que as questões de análise linguística (AL) do livro didático utilizado no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, não estão de acordo com o que propõem esses referidos documentos oficiais.

Em relação ao problema de saber que tipo de abordagem de ensino de gramática predomina nas questões de Análise Linguística do livro didático de Língua Portuguesa da EJA, adotamos a hipótese de que, embora essas questões ocorram no contexto de textos literários, predomina nelas uma abordagem descritiva no tratamento dos fenômenos linguísticos (morfossintáticos).

Para os problemas de verificar que tipo de gênero literário é mais utilizado nas questões de Análise Linguística no contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da EJA e se há predominância de alguma escola literária nessas questões, considerou-se, hipoteticamente, que o gênero literário mais utilizado nessas questões é a crônica, com predominância do Modernismo.

Outro problema abordado nesta pesquisa foi determinar que tópicos gramaticais estão mais presentes nas questões de Análise Linguística no contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da EJA. Admitiu-se, *a priori*, que nessas questões o tópico gramatical mais encontrado seria classes de palavras. Por último, mas não menos importante, procedeu-se ao exame das questões de AL das atividades propostas no livro didático em análise para verificar se nelas estão articulados os recursos linguísticos com os textos literários na produção dos sentidos desses textos. Provisoriamente, admitiu-se que essas questões não articulam os recursos linguísticos com os sentidos dos textos literários a que se referem.

Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação, sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) relativo ao ano 2013 mostram a baixa qualidade do ensino nos ciclos fundamental (1º a 9º ano) e médio de escolas públicas e privadas Brasil. Nos anos finais do Fundamental e em todo o Ensino Médio, todos os indicadores gerais ficaram abaixo das metas previstas: isso inclui as médias nacionais das redes pública (estaduais e municipais) e



privadas. O Ideb mostra que 60% das redes públicas do Brasil estão abaixo da meta nos anos finais do Fundamental. Esse baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas (Saeb, Prova Brasil) suscita muitos questionamentos e reflexões entre todos aqueles que trabalham com educação, especialmente professores, diretores e coordenadores escolares.

Em nossa prática docente, temos observado algumas situações, no mínimo contraditórias, quando da discussão sobre as razões do fracasso escolar de nossos próprios alunos. Inicialmente, convém lembrar que não se pode mais, como se fazia antigamente, atribuir as causas desse fracasso à falta de livro, caderno e outros materiais de uso escolar.

Nos últimos anos, programas governamentais de políticas públicas para a educação, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) têm garantido a distribuição gratuita de livros didáticos e paradidáticos para todas as escolas públicas do Brasil. A contradição a que se fez referência acima se manifesta em duas situações: se os índices de reprovação e repetência diminuíram, por que os alunos aprovados na escola não são aprovados nas avaliações externas a ela? Essa contradição pode gerar outra ainda: É fato observado no cotidiano escolar que, quando se aproximam as datas das avaliações externas (Saeb, Prova Brasil, ENEM, SPAECE, etc.), o currículo das disciplinas que serão cobradas nessas avaliações é abandonado e toda a comunidade escolar se mobiliza para “treinar” os alunos com questões de prova no estilo daquelas que eles enfrentarão nesses exames externos. Então acontece a segunda situação contraditória: abandonado o currículo, o Livro Didático também é abandonado porque parece não estar em sintonia com os conteúdos ou as competências e habilidades exigidas dos alunos nessas provas. Em seu lugar, se colocam várias questões para submeter os alunos aos conhecidos simulados de provas. A escola chega a oferecer brindes para quem obtiver boas notas nesses simulados que, em muitos casos, substituem as avaliações internas.

Os PCN para o ensino de Língua Portuguesa no Fundamental II (6º ao 9º) classificam como “inaceitáveis” as taxas de evasão e repetência escolar no Brasil e atribuem tal fracasso às práticas pedagógicas do ensino tradicional as quais se baseiam em atividades de memorização de nomenclatura gramatical e análises de frases soltas, configurando um ensino de gramática descontextualizado. Para esse documento, essas evidências de fracasso escolar nos mostram a “necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. Para tanto, é necessária a adoção do texto como base do ensino com o objetivo de ampliar a competência discursiva dos alunos. Essa competência se desenvolve a partir de atividades de leitura e produção de textos materializados nos mais variados tipos e gêneros orais e escritos.

A escola deve propiciar atividades epilinguísticas pelas quais o educando manipule as estruturas da língua e descubra assim diferentes formas de dizer e significar o mundo. Portanto, ao lado das atividades de compreensão de texto, o professor deve criar situações de análise e reflexão sobre a língua em função, utilizando, entre outros, textos dos próprios alunos. Entre os textos capazes de oferecer mais recursos expressivos para a ampliação da capacidade discursiva dos educandos, se encontram os literários. Por sua especificidade, os textos literários podem oferecer formas mais profundas de expressar e entender a realidade num jogo de fruição estética. Talvez por isso mesmo, esses textos exijam uma proficiência leitora maior. Em nossa experiência como professor de Língua Portuguesa da EJA, observamos que durante as atividades de leitura em sala de aula os alunos geralmente sentem mais dificuldades em processar textos literários. Embora haja uma recomendação dos PCN para que se trabalhe a língua em uso com os mais variados textos, geralmente os livros didáticos trazem predominantemente textos dessa instância discursiva. Por essa razão, justifica-se a realização de uma análise das questões de análise linguística em textos literários. Não apenas para verificar se essas questões refletem as orientações dos PCN ou se contemplam os descritores do Saeb e da Prova Brasil, mas, sobretudo, para propor sugestões de tratamento dos fenômenos linguísticos que possam ajudar a ampliar a capacidade de leitura dos alunos da EJA para todos os tipos de texto, inclusive literários, pois quando os recursos expressivos presentes nos textos literários não são adequadamente trabalhados por atividades de análise linguística, a compreensão dos efeitos de sentido produzidos por tais recursos fica comprometida, e isso também vai comprometer a compreensão global do texto. Em consequência, cria-se o mito de que ler textos literários é muito difícil, e essa dificuldade do aluno acaba por se revelar no momento em que este é submetido às avaliações externas e ao longo de sua vida.

A reflexão crítica sobre as atividades de análise linguística presentes no livro didático da EJA pode alcançar também o livro didático do Ensino Fundamental das turmas regulares, pois as orientações metodológicas dos PCN são as mesmas para ambos, respeitando-se apenas algumas especificidades dos alunos da EJA.

Supõe-se que o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem seja capaz de, à luz de novas orientações metodológicas, elaborar seu próprio material de apoio pedagógico. Entretanto, a realidade dos professores da escola pública não lhes permite, muitas vezes, esse privilégio. Sobrecarregados por uma excessiva jornada de trabalho de três expedientes como estratégia para driblar sua baixa remuneração, os professores têm no livro didático seu principal aliado na tarefa de ensinar. O livro didático

também é, muitas vezes, o único instrumento de que dispõem os alunos para as atividades de leitura e reflexão sobre os usos linguísticos. Sendo assim, o livro didático acaba se tornando um instrumento de trabalho valiosíssimo da prática docente. E, se esse material de apoio didático é distribuído pelo governo, é de se esperar que ele esteja de acordo com as orientações adotadas por esse mesmo governo para o ensino de língua materna. Nesse caso, a confecção de material didático pelo professor só teria sentido com função auxiliar, complementar, e não principal.

Existem muitos trabalhos (teses e dissertações) que, sob diversos aspectos, se ocupam com a análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Esse programa governamental de distribuição de livros didáticos iniciou-se em 1929, embora com nome de Instituto Nacional do Livro (INL). Desde então, ao longo dos anos o programa recebeu diferentes nomes até adotar o atual PNLD. Conforme as regras desse programa, o livro didático (LD) só pode ser adotado nas escolas públicas por um período de apenas três anos. Sendo assim, o LD tem uma utilização relativamente efêmera, embora seja possível constatar que determinados livros de Língua Portuguesa são utilizados por vários anos por ter sido aprovado pelo PNLD e escolhido pelos professores por diversos períodos. Portanto, é razoável supor que o LD vai continuar sendo objeto de análise de trabalhos acadêmicos ainda por um bom tempo. Dentre os autores que se ocupam com análise de livros didáticos destacam-se, a título de exemplo, os seguintes: Monteiro (2008) examina as atividades de análise linguística de uma coleção didática língua portuguesa para verificar se tais atividades estão relacionadas às práticas de leitura, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Silva, A. (2008), com base em documentos e programas como os PCN (1º e 2º e 3º e 4º ciclos), currículos do estado de Pernambuco (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), currículos da cidade do Recife (1ª a 8ª séries) e Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (1997-2007), analisa três coleções de livros didáticos de 1ª a 4ª séries aprovadas no PNLD 2007 e mais solicitadas pelas escolas públicas de Pernambuco. Nesse estudo o autor busca investigar o tratamento dado ao ensino de gramática ou à análise linguística em currículos e livros didáticos da área de Língua Portuguesa;

Em sua pesquisa, SILVA, J. (2008) analisa o tratamento didático proposto para o ensino de análise linguística (AL) nos eixos da normatividade e da textualidade, a partir das atividades contidas nos livros didáticos referentes à ortografia, à pontuação, à variação linguística e à referenciação. O autor examina duas coleções de livros didáticos recomendados

pelo Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2005, destinados ao Ensino Fundamental (3º. e 4º. Ciclos).

Chacon (2012), partindo do paradigma da Teoria da Relevância (TR), faz uma análise crítica de duas seções de interpretação textual de livros didáticos pertencentes ao 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, buscando explicitar como é abordada a compreensão dos implícitos textuais e dos mecanismos subjacentes a sua produção nos textos dos livros analisados.

Relacionando análise linguística e gêneros textuais, Cavalcanti (2013), com base em reflexões acerca das mudanças no ensino de língua, dos gêneros textuais, da AL e algumas considerações sobre o livro didático, investiga como as atividades de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa contribuem para a apropriação dos gêneros textuais escritos. Nessa mesma linha de pesquisa, BERTOTTI (2012) analisa duas coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa buscando compreender como os gêneros textuais nesses livros. A autora fundamenta seu estudo nas concepções de vários teóricos sobre esse tema, especialmente, Sheneulwly e Dolz, Marcuschi e Bronckart, cotejando o pensamento desses autores sobre uso dos gêneros textuais como ferramenta pedagógica com as orientações sobre o tema presentes nos PCN e no PNLD.

Enquanto os trabalhos que abordam a análise linguística de livros didáticos de Língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio são abundantes, a análise de livros didáticos adotados na Educação de Jovens e Adultos é relativamente pouca. Isso acontece, provavelmente, porque a EJA somente passou a ser contemplada pelo PNLD a partir de 2010. Mesmo assim já existem alguns trabalhos que analisam o material didático utilizado nessa modalidade de ensino, a saber: LIMA (2014), fundamentando-se no aporte teórico metodológico da análise arqueológica do discurso proposta por Michel Foucault na obra *A Arqueologia do Saber*, analisa o discurso visual em livro didático de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA); SANTOS, S. (2014) analisa a coleção *Viver, Aprender* para descobrir, a partir das marcas deixadas no impresso (elementos textuais, gráficos, etc.) pelos responsáveis por sua produção (autores/editores), as identidades dos sujeitos leitores da EJA pressupostas ou construídas pelos livros didáticos de português.

Soueid (2013), tendo como suporte teórico a concepção bakhtiniana de língua, linguagem e texto, investiga como o texto argumentativo é reapresentado como objeto de ensino, nas séries finais do ensino fundamental para EJA, analisando o encaminhamento linguístico-discursivo que fundamenta as práticas didáticas de redação. A autora elege como

corpus de análise a unidade Cultura de Paz, da Coleção Tempo de Aprender EJA, Língua Portuguesa (IBEP, 2009), destinada ao 8º ano do ensino fundamental.

Nobre (2009) analisa cinco coleções de livros didáticos de Educação de Jovens e Adultos (EJA -1º segmento) que foram utilizadas pelas escolas públicas municipais de Fortaleza no período de 2000 a 2009, procurando demonstrar, à luz da ontologia marxiana lukacsiana, a ideologia enaltecida da relação trabalho e educação que se manifesta nos conteúdos e nas atividades propostas nesses livros.

A partir do que foi exposto até agora sobre os trabalhos que se ocupam da análise de livros didáticos, pode-se concluir que a grande maioria dos estudos sobre análise linguística é realizada a partir de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio utilizados pelas escolas no ensino regular. Existem poucos estudos que tratam de análise linguística de livros especificamente da modalidade EJA. O motivo dessa ausência pode ser devido ao fato de que os livros didáticos da EJA só passaram a ser distribuídos pelo PNL D a partir de 2010. Nossa pesquisa, ao examinar as questões de análise linguística no contexto de textos literários do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* (volume único) destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PNLD 2014/2015/2016) adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza – Ceará, procura contribuir para preencher essa lacuna.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro é esta própria introdução. No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico que serviu de base para a análise das questões do livro didático: o funcionalismo linguístico, mas sem filiação exclusiva. O foco da discussão aqui não é a exposição aprofundada das várias correntes funcionalistas, mas as contribuições que essa abordagem linguística pode oferecer para o ensino de língua materna. O que nos interessa ao adotarmos essa perspectiva funcional é assumirmos o pressuposto de que a análise das formas linguísticas deve ser feita sempre em consonância com as funções a que tais formas servem em situações reais de comunicação. Nesse capítulo destacam-se também os processos básicos de constituição dos enunciados: a predicação, a referenciação, a modalização e a formação de enunciados complexos (junção).

No terceiro capítulo, intitulado *Ensino de gramática ou análise linguística?*, são discutidas as abordagens no ensino de língua materna. Depois são feitas considerações acerca dos conceitos de *gramática* e dos *tipos de ensino de gramática*. Em seguida discute-se o conceito de *análise linguística* cotejando-o com o ensino tradicional de gramática. Na

continuidade do capítulo, são expostos alguns conceitos relativos à teoria do texto, tais como: texto, intertextualidade, coesão, coerência, gêneros discursivos e sequências textuais.

O quarto capítulo é dedicado à discussão sobre as orientações dos documentos e programas oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, PNLD/EJA 2014) para o ensino de língua portuguesa. O destaque desse capítulo é a exposição dos princípios teóricos e metodológicos dos *Parâmetros curriculares nacionais* para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, com ênfase nos pontos de convergência entre os princípios defendidos por esses documentos oficiais e os pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico. Destaca-se ainda o conceito de *análise linguística* proposto por tais documentos como uma prática alternativa ao ensino tradicional de gramática.

No quinto capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e os resultados da análise crítica (e propositiva) feita das questões de análise linguística identificadas no livro didático destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento. Por fim, encerramos este trabalho com as considerações finais que compõem o sexto capítulo.

## 2 FUNCIONALISMO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

### 2.1 Funcionalismo linguístico

As questões de análise linguística em textos literários do livro didático serão analisadas sob a perspectiva da visão funcionalista da linguagem. Como não pretendemos discutir aqui as diversas correntes linguísticas de orientação funcionalista, apresentamos, de maneira geral, os pressupostos dessa abordagem e suas contribuições para o ensino da língua materna.

O Funcionalismo Linguístico teve suas origens no Circulo Linguístico de Praga, com os primeiros estudos no campo da Fonologia e, principalmente, com as reflexões de Roman Jakobson sobre as funções da linguagem, na década de 1920. Os teóricos de Praga concebiam a língua como um sistema funcional, isto é, ela é usada para uma determinada função comunicativa, atende a determinados fins. Essa concepção funcional deixou marcas na Escola de Londres, sobretudo nos estudos de Michael Halliday com sua Linguística Sistêmico-Funcional. Halliday aborda a língua em termos de uso e, a partir daí, aponta três funções para a linguagem: função ideacional (utilizar a língua para expressar conteúdos cognitivos), função interpessoal (uso da língua para interação social), função textual (uso da língua na produção e compreensão de textos).

Na década de 1970, o funcionalismo de Praga também influenciou os estudos do Grupo Holandês de Simon Dik e a linguística norte-americana representada por estudiosos como Talmy Givón, Sandra Thompson e Paul Hopper, que passaram a descrever a língua em uso, do ponto de vista do contexto linguístico e extralinguístico (MARTELOTTA; AREAS, 2003).

O funcionalismo linguístico é uma teoria que concebe a linguagem como um instrumento de interação social. Por esse motivo, essa teoria investiga as relações entre as estruturas linguísticas e as diferentes situações de uso da língua na comunicação entre as pessoas. Ao estudar a relação entre a forma e a função no uso linguístico, o funcionalismo não se detém apenas na descrição das relações e funções sintáticas das expressões linguísticas, mas considera as funções que essas expressões desempenham no contexto comunicativo como um todo. Em outras palavras, a noção de função se refere mais aos usos eficientes dos recursos linguísticos na interação comunicativa bem sucedida entre os usuários de uma língua do que à competência desses usuários para a organização gramatical de frases. Considera-se, nessa abordagem, a multiplicidade de funções que a própria linguagem pode cumprir nos

diversos contextos de uso real , nas interações verbais entre os usuários da língua em cada cultura e em cada sociedade.

A abordagem funcionalista procura explicar o funcionamento da língua em contexto de uso tratando, de maneira integrada, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática. Considera que a estrutura gramatical da língua é motivada pela situação comunicativa, pois, embora os componentes do sistema linguístico tenham certa estabilidade, a língua se mostra maleável, flexível e sensível às pressões do uso. Os usos configuram o sistema da língua. Assim, o estudo da pragmática é que orienta os estudos da sintaxe e da semântica. Cunha, Costa e Cezário (2003, p.29) resumem bem os pressupostos teóricos fundamentais do funcionalismo assim:

O funcionalismo lingüístico [sic] contemporâneo difere das abordagens formalistas – estruturalismo e gerativismo – primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação lingüística [sic] vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Para o exame das questões de análise linguística do livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Fundamental é importante considerar, sobretudo, os aspectos da teoria funcionalista relativos à concepção de língua/linguagem e gramática, pois esses aspectos têm grande influência tanto na elaboração das próprias questões de interpretação de texto do material didático quanto na maneira como o professor conduz o ensino de língua materna em sala de aula. Nesse sentido, Neves (2012), ao refletir sobre a descrição da língua em uso e as funções da linguagem, destaca três princípios básicos para uma gramática de direção funcionalista, a saber:

- a) A linguagem não é um fenômeno isolado. Ela serve a uma variedade de propósitos. Há uma competição de forças linguísticas e extralinguísticas que buscam equilibrar a forma da gramática;
- b) A língua (e sua gramática) não pode ser considerada um sistema autônomo. Ela é motivada por diferentes tipos de fatores externos;
- c) As formas e os processos da língua (e a gramática) não são um fim em si mesmos, são meios para um fim. Os fins correspondem às motivações que atuam nas interações bem sucedidas.

Nesses três princípios, reside a importância das motivações de uso e das necessidades comunicativas dos usuários da língua. Nesse sentido, a gramática funcional tem por objeto a competência comunicativa.



Neves (2011a) destaca ainda que uma gramática de orientação funcional deve basear-se no princípio de que o falante faz escolhas a partir das opções linguísticas que a gramática organiza e lhe oferece em cada contexto de interação social. Nesse contexto, a gramática é sensível às pressões do uso, ou seja, às determinações do discurso, e busca resolver-se no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema.

Esses princípios listados por Neves estão de acordo com o pensamento de Givón, o qual defende a ideia de que a língua não constitui um sistema autônomo e por isso a gramática não pode ser entendida de forma isolada do contexto de interação social e cultural. Para Givón (1995 *apud* MARTELOTTA; AREAS, 2003), os princípios fundamentais do Funcionalismo são os seguintes:

- a) a linguagem é uma atividade sociocultural;
- b) a estrutura serve a uma função cognitiva ou comunicativa;
- c) a estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica;
- d) a mudança e a variação estão sempre presentes;
- e) o significado é dependente de contexto e não atômico;
- f) as categorias não são discretas (no sentido de serem estanques);
- g) a estrutura é maleável e não-rígida;
- h) as regras da gramática permitem exceções.

Dos pressupostos funcionalistas que podem ser aplicados ao ensino de Língua Portuguesa, Nogueira (2010b) destaca a concepção da língua como instrumento de interação social para concluir que uma gramática funcional deve analisar tanto a estrutura gramatical quanto a situação comunicativa (propósito comunicativo, participantes, contexto discursivo). Assume-se, nessa concepção, que a situação comunicativa determina a estrutura gramatical. Em consequência, uma gramática funcional deve explicar como a língua é usada nas interações comunicativas entre os usuários. Estes, segundo Dik (1997 *apud* NOGUEIRA, 2010b), têm um papel central numa abordagem funcionalista. Cabe, pois, a essa abordagem investigar como os usuários da língua se comunicam de maneira eficiente por meio das expressões linguísticas as quais não constituem fins em si mesmas, mas meios de interação entre o falante e o ouvinte.

Quando consideramos a língua como instrumento de interação social, o ensino não pode mais ser pautado na repetição e memorização de regras gramaticais, normas e exceções com exemplos de frases isoladas, descontextualizadas ou textos artificialmente adaptados para exemplificar determinados fenômenos gramaticais. Os aspectos regulares da

língua devem ser estudados em amostras de textos reais, orais e escritos. Não é outra coisa o que afirma NOGUEIRA (2010b, p.197-198):

[...] Parece haver consenso em torno da crítica à ênfase que a escola dá à memorização de regras, formas e categorias e à prática de análises de natureza estritamente taxonômica em frases descontextualizadas. É recorrente a recomendação de que as regularidades linguísticas devem ser investigadas no uso concreto da língua, em amostras reais de textos orais e escritos.

Para Nogueira (2010a), os recursos expressivos da língua devem ser apresentados aos alunos como opções de que dispõem para que façam as escolhas mais adequadas e mais eficientes conforme suas necessidades comunicativas, uma vez que é por meio desses recursos que as práticas discursivas se materializam linguisticamente.

A maneira de conduzir o ensino de gramática distanciado do texto se reflete na organização fragmentada das atividades no livro didático. Nele, parece que o texto serve apenas como fonte de exemplos de frases que ilustram o conteúdo gramatical a ser estudado. Seria como se o texto não tivesse nenhum outro propósito a não ser o fornecimento de material linguístico para análises descontextualizadas. Em outras palavras, o texto se coloca a serviço da gramática, entendida, muitas vezes, como uma estrutura estável e homogênea. Isso é justamente o inverso daquilo que defende o Funcionalismo: a gramática, enquanto teoria das expressões linguísticas, é que pode esclarecer os sentidos de um texto e como esses efeitos de sentido foram produzidos.

Quando se conduz o ensino da gramática (considerada como um sistema autônomo, desvinculada do texto e do contexto de uso) sem que se reflita sobre o uso efetivo da língua e sem que se estabeleça a conexão entre a compreensão do texto e os recursos linguísticos que a análise linguística poderia revelar, o resultado pode ser desastroso e inútil para o aluno porque este não consegue compreender a utilidade da gramática apresentada assim, fora do contexto de uso e sem nenhuma utilidade para o desenvolvimento de sua competência na leitura e compreensão dos textos. Sobre essa questão do ensino de língua materna (e de gramática), Nogueira (2010a) acredita que a prática da descrição e análise dos recursos expressivos da língua pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e por isso defende um ensino que, além de ter como base atividades de uso efetivo da língua em práticas discursivas socialmente contextualizadas, proporcione reflexões sobre concepções de língua e linguagem. Isso sugere que se façam atividades de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio evitando reduzir o ensino de gramática a atividades de metalinguagem de natureza classificatória dos itens lexicais.

A aula de análise lingüística [sic] deveria caracterizar-se, sobretudo, pela prática da reflexão metalingüística em que a atenção dos alunos se volte para a interpretação das expressões lingüísticas como opções dos falantes no contexto de interações verbais legítimas. Como a construção apositiva, há muitas outras formulações lingüísticas cuja contribuição para a produção de sentido não deveria ser desprezada nas aulas de gramática (construções de voz, clivagens, modalizadores, etc.) (NOGUEIRA, 2004, p.1543).

Ainda segundo Nogueira (2010a), Halliday defende a ideia de uma gramática orientada para o texto, que seja funcional e semântica. É, portanto, a gramática que deve estar a serviço da compreensão do texto e não o contrário.

Para Halliday, uma gramática orientada para o texto precisa ser funcional e semântica em sua orientação, com as categorias explicitadas como a realização de padrões semânticos. Em outras palavras, a gramática funcional é, ao mesmo tempo, uma gramática do sistema e uma gramática do texto, pois a principal razão para se estudar o sistema é lançar luz sobre os sentidos produzidos no texto. Categorias do sistema lingüístico pertencem a um sistema semântico que nem sempre correspondem a categorias conscientes. Mas, para Halliday, isso não significa que não podemos aprendê-la, mas que só podemos aprendê-la com o uso efetivo de uma língua. (NOGUEIRA, 2010a, p.211-212)

Na perspectiva funcional, os conteúdos gramaticais devem ser vistos como recursos expressivos para a construção dos sentidos dos textos. É, portanto, a gramática que se coloca a serviço da compreensão do texto, e não o contrário. Assim, para que o ensino de gramática na escola seja relevante e produtivo, isto é, seja capaz de ajudar a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, é necessária uma mudança de foco das atividades de língua portuguesa na sala de aula. Convém substituir a ênfase que tem sido dada às atividades de identificação e classificação de estruturas gramaticais (nomenclatura) por atividades de análise de textos com a atenção voltada para as funções que as unidades da língua em uso desempenham na composição textual, buscando compreender que relação os itens gramaticais estabelecem com o sentido global do texto. Dizendo de outra maneira, ao invés de apenas identificar e classificar palavras isoladas e retiradas do texto, os alunos deveriam ser encorajados a refletir sobre as funções que essas palavras desempenham no texto.

De acordo com Neves (2000, p. 64), quando se estuda “o funcionamento da linguagem, o que está em questão são prioritariamente os processos, e é a compreensão deles que governa a compreensão dos arranjos dos itens que os expressam adequadamente.” Na construção dos sentidos dos textos convém, portanto, destacar a importância dos processos básicos de constituição dos enunciados, como a predicação, a referenciação, a modalização e a junção. A seguir, será feita uma breve descrição desses processos e sua relação com a produção de sentidos do texto.

## 2.2 As categorias da língua em uso: processos básicos de constituição dos enunciados

### 2.2.1 A construção da predicação e os sentidos do texto

Segundo a abordagem funcionalista, a predicação não se restringe a um critério de classificação de verbos em intransitivos, transitivos diretos e transitivos indiretos conforme aparece na Gramática Tradicional. Dessa classificação deriva ainda outra que divide os predicados entre verbal, nominal e verbo-nominal. Ela significa a maneira como os usuários de uma língua expressam, através de formas linguísticas, sua experiência do mundo. Está, portanto, relacionada ao que Halliday chama de função ideacional da linguagem. A essa função se liga, por sua vez, o sistema de transitividade pelo qual a experiência do mundo é linguisticamente codificada. Assim, a transitividade inclui a oração toda, não se limitando apenas à ação significada pelo sintagma verbal. A codificação da experiência do mundo pelo falante reflete suas escolhas geradoras de sentido, na medida em que ele pode expressar essa experiência como diferentes tipos de processos (sintagmas verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais).

Halliday (2004 *apud* Nogueira, 2010a) descreve os tipos de processos que constituem o sistema de transitividade conforme se apresentam a seguir. Os processos são classificados em seis tipos: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Passamos à descrição desses processos:

- a) *processos materiais* – são responsáveis pela expressão de ações de mudanças perceptíveis (processos do fazer). Designam ações que demandam algum tipo de energia e representam nossa experiência do mundo exterior. Os processos materiais são o que comportam um maior número de participantes: *ator* (obrigatório); *meta*, *extensão* e *beneficiário* (opcionais). Ator é aquele que faz a ação. Meta é o participante para quem o processo é direcionado. Extensão é o participante que complementa a ação sem ser afetado por ela. Beneficiário é aquele que se beneficia da ação verbal;
- b) *mentais* – processos ligados às crenças, aos valores humanos, ao modo de perceber o mundo (processos do sentir). Representam nossas experiências do mundo interior. São processos de percepção (ver, ouvir, perceber) afeto (amar, odiar, gostar) e cognição (conhecer, pensar, saber). Os participantes desse tipo de processo são: *Experienciador* (aquele que experimenta o sentir) e *Fenômeno* (o fato que é percebido);

- c) *relacionais* – são processos que estabelecem relações entre entidades, seja identificando-as, seja classificando-as. Nos processos atributivos, os participantes são o *Atributo*, uma qualidade atribuída a outro participante, o *Portador*. Nos processos identificativos, faz-se a definição de uma entidade (a *Característica*) por meio de um termo definidor, o participante *Valor*;
- d) *verbais* – processos que expressam o dizer e situam-se entre os relacionais e mentais. Estabelecem relações simbólicas na consciência humana (informar, comunicar, afirmar, etc.). Os participantes são: o *Dizente* – aquele que diz, comunica; o *Receptor* (opcional) – aquele a quem o processo verbal se dirige; a *Verbiagem* - o participante que codifica o que é dito;
- e) *comportamentais* – processos responsáveis pela expressão dos comportamentos humanos (caracteres físicos e psíquicos). Ocupam uma posição intermediária entre os processos materiais e mentais. Representam ações do mundo interior que se exteriorizam (olhar, ouvir, conversar, discursar). Os participantes são: o *Comportante* (participante consciente) e o *Fenômeno* (opcional);
- f) *existenciais* – processos que representam a existência de algo e se exprimem frequentemente através dos verbos *haver* e *existir*. Ficam entre os relacionais e materiais. Atualizam-se com um só participante: o *Existente*.

No sistema de transitividade, as Circunstâncias expressam a ideia de tempo, modo, lugar, correspondendo aos advérbios ou locuções adverbiais na Gramática Tradicional.

Na concepção de Dik (1997, apud Nogueira 2010a), a predicação designa um estado de coisa que corresponde a uma interpretação linguisticamente codificada de algo em algum mundo, conforme as opções dos falantes. O usuário da língua pode escolher falar sobre Eventos (estados de coisa dinâmicos), Situações (não-dinâmicos), Ações (eventos com agente controlador) ou Processos (eventos sem sujeito agente) conforme suas intenções comunicativas.

Ao analisar as relações entre a predicação e o texto, Neves (2011a) argumenta que este não é apenas uma sequência de frases. Os textos se constituem de um conjunto de estruturas de predicado e um conjunto de termos que, inseridos em estruturas de predicados, forma as predicações. Além dessa afirmação de que o texto é formado de predicações, e que essas predicações refletem as opções dos produtores de textos na busca de efeitos de sentidos ao codificarem linguisticamente sua experiência do mundo, convém destacar ainda duas propostas funcionalistas relativas ao processo de construção da predicação: uma proposta que relaciona “transitividade e relevo discursivo” (HOPPER; THOMPSON, 1980 *apud*

NOGUEIRA, 2010a; 2010b) e a hipótese da “Estrutura Argumental Preferida” (NOGUEIRA, 2010a; NEVES, 2011a).

Ao relacionar transitividade e relevo discursivo, os autores dessa proposta se baseiam na ideia de que a transitividade não é uma característica de termos isolados da oração, mas da oração toda. Assim, é possível caracterizar as orações como mais transitivas ou menos, segundo representem mais efetivamente, ou menos, a passagem de uma ação de um agente para um paciente. Dentro dessa proposta, o grau de transitividade está relacionado com a organização discursiva e depende dos objetivos comunicativos de quem produz o discurso bem como da percepção que este produtor tem das necessidades daqueles a quem esse discurso se dirige. Como em todo discurso há porções de informação mais ou menos relevantes do que outras, a proposta distingue esses dois tipos de informação, conforme o relevo discursivo, em porções textuais de Fundo e Figura. Assim, as porções textuais de Fundo (*background*) formam a parte do discurso que serve de apoio ou comentário e por isso têm características de baixa transitividade. As porções textuais de Figura (*foreground*) constituem os pontos principais do discurso e têm alta transitividade.

A hipótese da Estrutura Argumental Preferida (DU BOIS, 1987, *apud* NOGUEIRA, 2010a; NEVES, 2011a) se refere à existência de padrões oracionais mais usados. Segundo essa hipótese, há restrições quanto à construção da estrutura argumental, entendidas como preferências discursivas. Desse modo, essas preferências podem ser resumidas, em geral, da seguinte forma: a) numa oração transitiva, é mais frequente preencher o objeto direto com sintagma nominal, e não o sujeito pré-verbal. Há, portanto, a preferência por expressar o sujeito com pronomes e anáforas zero; b) há uma tendência de evitar-se mais de um argumento lexical por oração. Evita-se, pois, a ocorrência de sintagma nominal lexical nas posições de sujeito e objeto direto na mesma oração. Isso expressa uma restrição de um único argumento lexical por oração e de um único argumento novo por oração. Essa hipótese explica, por exemplo, a utilização de pronomes e anáforas zero na posição de sujeito, o que não se confunde com os conceitos tradicionais de sujeito indeterminado, inexistente ou verbo intransitivo.

### **2.2.2 O processo de referenciação e a compreensão de textos**

A referenciação consiste na atividade de construção de referentes dentro do universo discursivo. Ao compor seus enunciados numa interação comunicativa, os interlocutores escolhem introduzir no discurso certos objetos que são representados por

determinadas expressões linguísticas e a esses objetos se reportam ou não conforme suas intenções comunicativas. Esses objetos de discurso são os termos das predicções e formam no texto uma rede referencial que constitui a própria base da textualidade. Trata-se, portanto, de um fenômeno textual-discursivo importantíssimo para a produção e compreensão dos sentidos do texto, pois é por meio dos diferentes processos referenciais que podemos garantir a própria coesão textual e a progressão temática. O fluxo de informação no texto é dirigido pela progressão referencial que se realiza pela introdução de novos referentes, identificação e preservação desses referentes enquanto forem relevantes, bem como reintrodução e retomada desses referentes textuais. É através dessa progressão referencial que se consegue a manutenção e progressão tópica e a organização da informação no processo de produção e compreensão textual.

Neves (2011a) dedica um capítulo ao estudo da referenciação intitulado “Referenciar Ou: A criação da rede referencial na linguagem”. Nesse capítulo, a autora descreve dois modos de fazer referência textual: o construtivo e o identificador. No modo construtivo, o falante usa um termo para que o ouvinte construa um referente desse termo e o introduza no seu modelo mental. Já no modo identificador, o falante usa um termo que leve o ouvinte a identificar um referente que já esteja, de alguma maneira, disponível no contexto da interação.

O processo de referenciação não se reduz à simples construção e identificação de objetos da realidade ou substituição de uma expressão referencial por outra. Esse processo se refere à própria constituição do texto como uma rede referencial na qual os referentes são introduzidos e mantidos como objetos de discurso. Os referentes não são objetos do mundo real, mas construções (representações) mentais que podem se referir tanto a objetos do mundo real quanto a objetos do universo discursivo construído e negociado entre os interlocutores em interação.

Ao discutir a noção de referência e outros conceitos correlatos, Neves (2011a) expõe a concepção de referência de Lyons a qual se fundamenta na relação entre uma expressão referencial e o que ela significa em certas ocasiões particulares do discurso. Nessa concepção, a expressão linguística tem seu referente, mas é o falante que faz a referência quando usa a expressão referencial. Importa, pois, saber a que o falante se refere quando usa tal expressão, e não a expressão em si. Por isso mesmo, uma referência bem sucedida não depende da verdade contida na expressão referencial, já que o referente é uma representação mental. Entra em cena a intenção do falante de se referir a algum referente e não a outra expressão linguística, conforme seus propósitos comunicativos. Na discussão da relação de

referência entre o mundo real e o mundo construído no discurso, a autora argumenta assim: “A comunicação se refere, pois, a estados, eventos, indivíduos que fazem parte do mundo construído no discurso, não importando a existência ou não das coisas desse mundo no mundo real.” (NEVES, 2011a, p.80).

Considerando a referenciação como um fenômeno que se relaciona com os objetos de discurso e não com os objetos do mundo real, Neves (2011a) analisa o conceito de referencialidade e afirma que uma referenciação textual é bem sucedida quando o ouvinte identifica o referente do discurso no ponto em que essa identificação é necessária e quando o falante a deixou acessível. Nesse processo, a autora aponta duas propriedades da referencialidade no discurso: a identificabilidade e a acessibilidade.

Com base em Chafe, Neves (2011a) cita três componentes da identificabilidade, a saber: a) o falante julga que o conhecimento do referente a que faz alusão já é compartilhado com o ouvinte; b) o falante usa uma linguagem com um rigor suficiente para que os referentes compartilhados por ele e o ouvinte reduzam-se ao que está em questão; c) o falante julga que o referente em questão é o mais saliente da categoria no contexto.

No tocante à acessibilidade, Neves (2011a) retoma as ideias de Dik sobre as fontes da disponibilidade de referentes: a) a informação de longo termo que partilham os interlocutores; b) informação já explicitamente representada no texto; c) inferência do referente com base em informação disponível na situação comunicativa. Outro conceito definido pela autora é a correferencialidade, que significa a identidade entre um termo (antecedente) introduzido no discurso para expressar um determinado referente e uma expressão (anáfora) que retoma esse mesmo referente.

No capítulo sobre referenciação, Neves (2011a) descreve ainda dois processos de retomada de referentes que são a *nominalização* e a *anáfora associativa*. A nominalização consiste em referenciar por meio de um sintagma nominal um processo ou estado já expresso anteriormente por uma oração. A autora destaca os casos de nominalização em que se usam termos linguísticos para expressar nomes de atividades linguísticas ou discursivas e nomes de entidades linguísticas ou metalinguísticas. Quando usamos um sintagma nominal para referenciar uma entidade do discurso não representada no texto, devendo essa entidade ser inferida a partir de outro referente disponível no contexto, temos uma anáfora associativa. Nesse caso, apresenta-se um referente como já conhecido embora não tenha sido explicitamente introduzido no texto.

Neves (2011a) chama a atenção para o fato de que anáfora textual é mais do que a retomada referencial, pois o texto se insere no universo do discurso e é isso que permite a



possibilidade de retomadas anafóricas de referentes que, embora não estejam explícitos no texto, estão implicados no contexto discursivo. Parece oportuno lembrar aqui que os processos referenciais desempenham várias funções não apenas textuais, mas discursivas. De acordo com CAVALCANTE (2012), esses processos servem, entre outras coisas, para organizar a informação, introduzir novos referentes e retomá-los a partir do texto ou do contexto discursivo, dotar o texto de coerência, manter a progressão tópica e ativar a memória do interlocutor.

Foi dito antes que uma referência bem sucedida não depende da verdade contida na expressão referencial, pois se trata de uma relação com objetos do mundo discursivo, não do mundo real, extramental. No entanto, ao se retomar um referente, os interlocutores devem verificar como esse referente é construído, isto é, se tal referente aponta para objetos de existência real no mundo físico ou para objetos do universo discursivo.

A atitude do enunciador em relação ao conteúdo dos enunciados diz respeito ao que se chama *modalidade* na linguagem. Esse aspecto da constituição dos enunciados será analisado a seguir.

### **2.2.3 O processo de modalização e a modalidade linguística**

Neves (2011a) discorre sobre o processo pelo qual o falante marca seu maior ou menor grau de engajamento em relação ao conteúdo dos enunciados que ele produz: a modalização. A autora chama a atenção para a diversidade de estudos sobre esse tema devido a variações no campo de estudo, nas orientações teóricas e na própria conceituação da categoria modalidade. Assim, o primeiro problema para quem investiga esse fenômeno é a dificuldade de definição do próprio conceito de modalidade, que não é pacífico. E a questão fundamental que se coloca é saber se enunciar já implica modalizar. Conceituar modalidade se torna uma tarefa bastante complexa, segundo Neves, devido a duas questões básicas, a saber:

- a) determinar a existência ou não de modalidade em enunciados sem marca explícita;
- b) estabelecer fronteiras entre Lógica e Linguística no estudo da modalidade.

Sobre a questão da existência ou não de enunciados não modalizados, a autora argumenta em favor da não existência de enunciados não modalizados, pois a modalidade se define como um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva. Sendo assim, o enunciador nunca deixa de marcar seu enunciado em termos da verdade do

que é dito, nem deixa de expressar certo grau de certeza sobre essa marca. No entanto, ao considerar o conceito de modalidade a partir da oposição entre modal e não modal, Neves retoma a conceituação de Ducrot, a qual se baseia na oposição entre os conceitos de objetivo e subjetivo, ou seja, entre a descrição das coisas e a tomada de posição relativamente a elas. Nesse sentido, o aspecto não modal dos enunciados vem da simples descrição das coisas (objetividade), e o aspecto modal se refere às tomadas de posição em relação a elas, às atitudes morais e afetivas do enunciador expressas no enunciado (subjetividade).

Na tentativa de conciliar a Lógica e a Linguística, Neves (2011a) apresenta três noções de modalidade de Kiefer:

- a) como expressão de possibilidade e de necessidade;
- b) expressão de atitudes proposicionais (verbos que expressam estado cognitivo, emocional ou volitivo);
- c) expressão de atitudes do falante.

Apesar da diversidade de classificação dos tipos de modalidade conforme os diferentes autores, Neves (2011a) apresenta cinco tipos principais:

- a) modalidade alética (ou lógica): relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições;
- b) modalidade epistêmica: expressão da necessidade e da possibilidade de um fato com base no conhecimento de mundo do falante;
- c) modalidade deôntica: relacionada com obrigações e permissões;
- d) modalidade bulomaica ou volitiva: refere-se à necessidade e à possibilidade ligadas aos desejos do falante;
- e) modalidade disposicional (ou habilitativa): expressão de disposição, capacidade, habilidade.

Segundo Neves (2011a), os diferentes tipos de modalidade reconhecidos por diferentes autores podem ser resumidos em dois grandes tipos: modalidade epistêmica e não epistêmica (de raiz deôntica e dinâmica). A autora ainda apresenta a classificação de Klinge, que subdivide a citada classificação em graus de modalidade. Dessa maneira, a modalidade epistêmica expressa a força com que o enunciador acredita na verdade de uma proposição. Essa modalidade apresenta dois graus expressos pelos termos *necessário* e *possível*. A modalidade de raiz deôntica diz respeito à apreciação legal, moral ou social de uma conduta e apresenta também dois graus que se expressam nos termos *obrigatório* e *permitido*. Já a modalidade *dinâmica*, expressa a intenção ou a habilidade do enunciador e seus graus se expressam nos termos *volição*, *habilidade* e *intenção*.

Neves (2011a) elenca os diferentes meios linguísticos pelos quais se expressa a modalidade nos enunciados:

- a) por verbo modal: dever, poder;
- b) por verbo de significação plena indicador de opinião: achar, pensar, acreditar;
- c) por advérbios modais: provavelmente, obrigatoriamente, certamente;
- d) por adjetivos em posição predicativa: é possível, é provável;
- e) por substantivos: opinião, impressão, crença;
- f) pelas categorias de tempo, aspecto e modo dos verbos da predicação;
- g) por marcadores prosódicos ligados à fala, como a entoação.

Ao compor seus enunciados, o falante reelabora sua percepção da realidade e codifica linguisticamente sua experiência construindo, na interação com o ouvinte, um mundo discursivo. Nesse universo de discurso, construído e negociado com seu interlocutor, o falante decide referir-se a determinadas entidades (referentes), conforme seus propósitos comunicativos, através de expressões linguísticas. Essas expressões podem remeter tanto a objetos do mundo real quanto a objetos do discurso. Os referentes, enquanto objetos de discurso, constituem os termos das predicações nos enunciados. Predicar é falar de algo codificado linguisticamente como ações, processos, estados (de coisas) etc. Uma referência bem sucedida independe da verdade contida na descrição que essas expressões fazem de seus referentes. Mas é importante verificar o grau de comprometimento do enunciador em relação à verdade do conteúdo dos enunciados. É por meio de várias expressões modalizadoras que o sujeito da enunciação expressa suas opiniões e atitudes relativas ao conteúdo dos enunciados.

A maneira como esses enunciados se estruturam, desde uma simples frase até complexos oracionais maiores que passam a compor os textos, é o que será apresentado a seguir.

#### ***2.2.4 A formação de enunciados complexos (junção)***

Neves (2011a) trata da questão da articulação de orações e frases nos enunciados sob a perspectiva funcionalista, ou seja, considerando a língua em função, e não apenas as estruturas dos enunciados. Segundo a autora, uma análise funcionalista deve examinar a organização dos enunciados complexos em diversos níveis (predicacional, proposicional e ilocucionário), sob diversos ângulos (informacional ou textual, interacional), e incluindo os diversos componentes (sintático, semântico, pragmático).

Halliday e Hasan (1976 *apud* NEVES, 2011a) definem a conjunção (junção) como um processo textual coesivo, como uma relação semântica pela qual se especifica a conexão que existe entre o que vem depois e o que vem antes em um enunciado. A articulação de orações estabelece um conjunto de relações semânticas entre orações, entre complexos oracionais e trechos de texto que podem ser expressos por diferentes estratégias, e não apenas pelo uso de conjunções.

Na visão tradicional, segundo a autora, a relação entre as orações é resolvida na definição de coordenação e subordinação:

- Coordenação: quando as orações que se articulam são sintaticamente independentes, isto é, nenhuma oração que forma o período desempenha função sintática em outra;
- Subordinação: quando, na formação do período, uma oração exerce função sintática em outra, que é considerada principal. A oração dependente exerce as funções de sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo, aposto e agente da passiva. Nesse caso, as orações são classificadas como substantivas. Quando exercem a função de adjunto adnominal, se classificam como orações adjetivas e, quando têm a função de adjunto adverbial, são chamadas orações adverbiais.

Neves (2011a) relembra a crítica que os pesquisadores de orientação funcionalista fazem à classificação tradicional. Segundo esses pesquisadores, o rótulo subordinação não deveria ser indiscriminadamente aplicado a um grupo que abriga orações de natureza tão diferentes, como as substantivas e as adverbiais, sob a característica de serem construções nas quais uma oração exerce função sintática em outra. Nogueira (2010a) faz uma crítica semelhante à Gramática Tradicional ao afirmar que a sintaxe tradicional trata a articulação de orações numa relação dicotômica entre coordenação e subordinação, ou seja, definindo esses dois termos como características de orações independentes e dependentes, respectivamente. Mais ainda, segundo ela, enquanto o ensino tradicional enfatiza a classificação das orações com base na memorização dos conectivos que as introduzem, as propostas funcionalistas chamam a atenção para as relações textual-discursivas que emergem nesse processo de construção dos sentidos do texto.

Para abordar o tema da formação dos enunciados complexos a partir de uma perspectiva funcionalista, Neves (2011a) apresenta, como base teórica, as propostas de alguns autores, entre os quais se destacam Dik, Halliday, Givón, Matthiessen e Thompson.

De acordo com o modelo de articulação de orações de Dik (1989; 1997, *apud* NEVES, 2011a), os termos (ou argumentos) compõem com o predicado a predicação nuclear, que é expandida por operadores (meios gramaticais) e por satélites (meios lexicais) de nível 1. Essa predicação (denominada *central*), por sua vez, é novamente expandida por operadores e por satélites, de nível 2. A predicação resultante (denominada *estendida*) recebe os satélites de nível 3, formando a proposição. Essa é, por fim, modificada pelos satélites de nível 4, que especificam o ato de fala. Assim, os argumentos (orações substantivas) e satélites (orações adverbiais) constituem elementos de natureza completamente diferente e desempenham diferente papel na organização do enunciado: enquanto as orações chamadas substantivas (argumentos) já fazem parte da predicação nuclear desempenhando um papel semântico determinado pela natureza do predicado, as orações adverbiais (satélites) são opcionais e incidem sobre a predicação já formada, em todos os níveis.

De acordo com a proposta Halliday (1985, *apud* NEVES, 2011a), a organização dos blocos enunciativos complexos se faz a partir da conjugação de dois eixos que são:

- a) o sistema tático, que é relativo à interdependência entre os elementos. Esse sistema se expressa em parataxe (relação entre elementos de igual estatuto) e hipotaxe (relação entre elementos de diferente estatuto);
- b) o sistema lógico-semântico, que se refere à relação entre os processos, desvinculada do modo de organização e de estruturação do enunciado. Esse sistema se realiza por uma expansão ou por uma projeção, de uma oração sobre a outra. O processo de expansão se dá por elaboração, por extensão ou por realce. Na expansão por realce se localizam as orações adverbiais. Mas as relações entre uma oração adjetiva restritiva ou uma completiva e sua principal ficam fora do eixo tático por não serem relações nem de parataxe, nem de hipotaxe. São mecanismos de constituência, de encaixamento.

As relações entre as orações na proposta de Matthiessen e Thompson (1988 *apud* NEVES, 2011a; NOGUEIRA, 2010b) são vistas a partir da organização do discurso. Para esses autores, a articulação das orações reflete a organização retórica do discurso. Eles distinguem dois tipos de relação retórica, a saber: as de *lista*, quando nenhum membro de um par de orações é auxiliar de outro; e as relações do tipo *núcleo-satélite*, quando uma oração é auxiliar de outra dentro do período composto. Essas mesmas relações se refletem na produção e na compreensão dos sentidos do texto no qual algumas partes são consideradas centrais,

enquanto que outras são auxiliares ou complementares. As orações adverbiais da classificação tradicional são consideradas como expansão de realce no eixo semântico-funcional da proposta de Halliday. Matthiessen e Thompson (1988 *apud* NEVES, 2011a) consideram que as relações expressas pelas orações adverbiais (como as de causa, condição, concessão, etc.) são relações retóricas que existem entre quaisquer partes de um texto, tanto na relação de listagem (ou parataxe: nenhum membro é subordinado), quanto na relação núcleo-satélite (correspondente à hipotaxe: um membro do par é auxiliar do outro). Hopper e Traugott (1993 *apud* NEVES, 2011a) propõem um continuum, num percurso que vai da subordinação (dependência e encaixamento) à parataxe (não dependência e não encaixamento), passando pela hipotaxe (dependência, mas não encaixamento). Nesse último tipo de relação, se encontram as orações as adverbiais. A autora destaca ainda o pensamento de Givón, que também admite um *continuum* na hierarquia de integração de orações, negando a existência de uma simples fronteira rígida entre coordenação e subordinação. Além disso, afirma que nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto oracional imediato, existindo uma relação icônica entre a integração das orações e a integração dos eventos.

Todas essas propostas de tratamento do tema da articulação das orações na formação de enunciados complexos podem favorecer uma mudança na maneira tradicional de abordar essa questão a qual se restringe à análise sintática de frases descontextualizadas, com base na memorização de conectivos (geralmente conjunções) para reconhecer e classificar as orações em coordenadas ou subordinadas. Esse tipo de análise pouco contribui para explicitar as relações semânticas e textual-discursivas decorrentes da maneira como o enunciador escolhe articular orações para produzir sentidos, pois se trata de uma análise restrita à estrutura das sentenças, sem levar-se em conta também as relações que produzem sentidos e ultrapassam esses limites frasais, pois se inserem no contexto maior da atividade discursiva.

### **2.3 Síntese conclusiva**

Neste capítulo do nosso trabalho procuramos traçar em linhas gerais os pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico que servem de base para a análise do livro didático da EJA. Para essa análise é fundamental termos em conta alguns princípios do paradigma funcionalista que podem contribuir para que o ensino de Língua Portuguesa seja mais produtivo e relevante. Uma vez que o livro didático tem se tornado o principal apoio do professor, convém verificar se as propostas de atividades do livro estão baseadas em uma teoria linguística capaz de ajudar a atingir os objetivos do ensino de Língua materna que

consistem em desenvolver a competência discursiva dos alunos. Trocando em miúdos, o ensino deve ajudar o aluno a utilizar a língua materna de forma adequada nas diferentes situações de interação comunicativa.

Para que a atividade docente seja eficaz é necessário que tenha um embasamento teórico consistente. A teoria é que orienta o professor na definição dos objetivos, na seleção dos materiais de apoio, entre os quais se destaca o livro didático. Na análise do Livro didático é necessário que identifiquemos qual concepção de língua e linguagem orientou a elaboração das atividades, a escolha dos textos e a formulação das questões, que objetivos foram definidos para o ensino e como operacionalizar esses objetivos.

Neste trabalho, adota-se a concepção funcionalista da linguagem a qual prioriza o estudo da função que a forma linguística desempenha na interação comunicativa. Por esse motivo o funcionalismo procura explicar o funcionamento da língua em contexto de uso. Aplicado ao ensino, esse princípio pode fundamentar uma prática pedagógica que se baseie na reflexão sobre os fenômenos linguísticos em textos reais e não em frases inventadas sem nenhum propósito comunicativo. Na visão funcionalista a gramática não pode ser vista com um sistema abstrato e autônomo. E aqui temos um outro princípio importantíssimo que pode orientar na análise do livro didático. Podemos verificar em que concepção de gramática se baseia o livro didático da EJA e que tipo de abordagem de ensino de língua (e de gramática) se orienta as atividades proposta nesse livro.

A partir da perspectiva funcionalista o ensino de língua não pode ser reduzido a lições de gramática pautadas pela memorização mecânica da nomenclatura gramatical e exercícios de identificação e classificação das unidades da língua. A gramática deve estar a serviço da compreensão do texto e, portanto, os itens gramaticais devem ser analisados a partir da função que desempenham no texto, ou seja, que efeitos de sentido esses itens provocam na compreensão do texto. Nesse sentido, é fundamental para o entendimento global do texto a compreensão dos processos de constituição dos enunciados tais como, a referenciação, a predicação, a modalização e a junção, pois é nesses processos que se revelam as funções das unidades da língua. Na análise do livro didático podemos examinar como esses processos são apresentados nas atividades de análise linguística no contexto de textos literários. No próximo capítulo analisaremos dois conceitos essenciais para este nosso trabalho: gramática e análise linguística.

### 3 ENSINO DE GRAMÁTICA OU ANÁLISE LINGUÍSTICA?

*Gramática e Análise linguística* são dois termos de caráter polissêmico. Neste capítulo, serão apresentados alguns significados que esses termos podem assumir e que serão utilizados no decorrer deste trabalho. Uma vez que o propósito deste estudo é a análise do livro didático da EJA utilizado no ensino de língua portuguesa, a definição dos termos supracitados será feita no contexto das discussões acerca dos conceitos de língua e da prática de ensino de língua na escola. A concepção que se tem de língua geralmente condiciona a concepção que se tem de gramática, a concepção de ensino de língua e de ensino de gramática. E o conjunto dessas concepções (língua, gramática, ensino) determina o trabalho pedagógico com a linguagem desde a definição dos objetivos de ensino até a escolha dos materiais didáticos. Não é outra coisa o que afirma Antunes (2014, p.17, grifo do autor): “De qualquer forma, não podemos abrir mão do princípio de que nossas *concepções acerca da linguagem e de seus componentes são o fundamento de tudo o que rege o trabalho pedagógico*, pois, para perceber fatos, precisamos de teoria.”

Em primeiro lugar, serão discutidas as abordagens no ensino de língua materna. Depois serão feitas considerações acerca dos conceitos de *gramática* e dos *tipos de ensino de gramática*. A seguir será definido o conceito de *análise linguística* cotejando-o com o ensino tradicional de gramática.

#### 3.1 Abordagens no ensino de línguas

De acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974), é possível realizar três tipos de ensino de línguas que são: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O ensino **prescritivo** parte do princípio de que os alunos utilizam padrões linguísticos considerados errados ou inaceitáveis e objetiva substituir esses padrões por outros considerados corretos ou aceitáveis. Interfere, portanto, com as habilidades linguísticas que o aluno já adquiriu. Sendo prescritivo, é, a um só tempo, também proscritivo, pois ao, prescrever um “faça isto”, implica dizer “não faça aquilo”. Nas palavras dos autores,

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões [...] (HALLIDAY, MCINTOSH E STREVEN, 1974, p.261)



O ensino **descritivo** tem por objetivo mostrar como a linguagem funciona e como uma língua particular funciona. Em outras palavras, trata-se de fazer uma descrição da estrutura e do funcionamento de uma língua. Esse tipo de ensino descreve todas as variedades lingüísticas e não apenas a variedade culta ou o padrão lingüístico socialmente valorizado. Embora o conhecimento teórico sobre a língua e seu vocabulário técnico não seja uma condição indispensável para que se possa utilizá-la de modo efetivo, o ensino descritivo pode ser útil desde que não ocupe o lugar central na prática de ensino de língua materna. É possível mostrar aos alunos como as categorias lingüísticas funcionam sem precisar recorrer às numerosas classificações e nomenclaturas dessas categorias. Muito pode ser feito com um mínimo de terminologia lingüística. Vejamos a definição dessa abordagem nas palavras dos autores:

O que entendemos por ensinamento lingüístico descritivo consiste portanto em *mostrar à criança como a língua funciona*, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Se alguém objetar que isto significa fazer lingüística nas aulas, a resposta será que é isso mesmo, no sentido e no mesmo grau em que ensinar o modo como o dinheiro funciona, por exemplo, fazer as crianças ‘brincarem de comprar’, sob a orientação das professoras, significa ensinar economia na aula[...] (HALLIDAY, MCINTOSH E STREVENSON, 1974, p.268, grifo nosso)

O ensino **produtivo** objetiva desenvolver as habilidades lingüísticas dos alunos para que consigam usar sua língua materna de modo mais efetivo. Para tanto, nessa abordagem procura-se ensinar novas habilidades aos alunos de maneira a ampliar os recursos lingüísticos de que dispõem para suprir mais eficientemente suas necessidades comunicativas nas diferentes situações de interação. Comparando o ensino produtivo com o prescritivo, os autores afirmam que:

[...] Ao contrário do ensino prescritivo, o produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a eu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (HALLIDAY, MCINTOSH E STREVENSON, 1974, p.276)

Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p.260), os três tipos de ensino de línguas não são “mutuamente exclusivos, podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos”. A utilização de uma ou outra dessas abordagens em sala de aula vai depender dos objetivos que queremos alcançar com o ensino de língua materna. Entretanto, os autores defendem a ideia de que se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena parte do tempo total dedicado ao ensino de língua materna, isso cria nos alunos uma incompreensão da

natureza da língua. Essa incompreensão não apenas impedirá nos alunos o uso e a apreciação da língua materna como também dificultará a aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo os autores já citados, o ensino produtivo e o descritivo devem ser prioridade no ensino de língua nativa.

Travaglia (2001) utiliza essa divisão das três abordagens nas discussões relativas ao ensino de língua portuguesa e acredita que o ensino produtivo é o mais adequado quando o que queremos é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, pois isso implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua. O ensino produtivo se mostra mais eficaz justamente porque visa ao desenvolvimento de novas habilidades. O autor afirma ainda que o ensino prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua do que os outros dois tipos. Isso tem causado prejuízos ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos mesmo porque o ensino prescritivo não tem conseguido sequer levar esses alunos a obter uma competência satisfatória no uso da variedade culta nem da modalidade escrita da língua.

Santos, Riche e Teixeira (2013) também defendem a prioridade da abordagem produtiva no trabalho do professor em sala de aula por considerá-la mais eficiente no ensino de língua portuguesa, pois essa abordagem desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos, inclui o domínio da norma culta e da modalidade escrita, mas acredita que, na prática, é o ensino *descritivo* que tem sido mais enfatizado nas aulas de língua materna.

### 3.2. Abordagens no ensino de gramática

A prática pedagógica é sempre orientada e motivada por uma teoria acerca do que seja a língua (e sua gramática) e de como ensiná-la de forma eficiente. Isso significa que a atividade de ensino de língua portuguesa é sempre orientada, de forma implícita ou não, por uma determinada concepção de língua e de linguagem a que também corresponde uma determinada concepção de gramática. Os princípios teóricos que iluminam a prática docente provêm dos estudos da Linguística. As abordagens linguísticas atuais encontram-se divididas em dois grandes paradigmas ou tendências na percepção dos fenômenos linguísticos:

- a) O **paradigma formalista** dá prioridade ao estudo da língua sob a perspectiva da *forma*, a língua enquanto sistema em potencial, um sistema abstrato (de regras e signos) desvinculado das situações reais de comunicação.
- b) O **paradigma funcionalista** enfatiza as funções que as formas da língua cumprem na interação comunicativa. Nessa perspectiva a língua é considerada

uma atividade de interação verbal entre as pessoas. A língua possui uma estrutura que se adapta às diversas situações concretas de comunicação em que é utilizada.

A partir dessas diferentes concepções de língua surgem diferentes concepções de gramática e de seu ensino dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua. Estamos de acordo com Antunes (2003) quando afirma que somente uma perspectiva funcional, interacionista, é capaz de fundamentar um ensino de língua relevante e produtivo.

Evidentemente, essa segunda tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p.41, grifo do autor).

### **3.2.1 Conceitos de gramática**

O termo *gramática* pode assumir diferentes significados dependendo do critério que se adote para sua definição. Assim é que diferentes autores propõem conceitos diferentes dependendo tanto dos critérios adotados para a definição do conceito quanto da concepção de língua e linguagem que adotam.

Antunes (2007) chama a atenção para os diferentes conceitos de gramática. Para a autora, quando utilizamos a palavra *gramática* podemos nos referir a coisas bastante distintas:

- a) Um livro, como na expressão “a Gramática de Celso Cunha”;
- b) Uma disciplina escolar (aulas de gramática);
- c) Uma perspectiva de estudo (gramática gerativa, estruturalista, funcionalista, etc.);
- d) Regras da norma culta;
- e) Regras de funcionamento de uma língua (Gramática da Língua Portuguesa).

Em síntese, alguns conceitos de gramática, relevantes para este nosso estudo, serão apresentados a seguir. Tais conceitos foram sistematizados por Travaglia (2001), Antunes (2003,2007, 2014) Martelotta (2015) e Neves (2013).

Em Travaglia (2001) encontramos os seguintes tipos de gramática: normativa, descritiva, internalizada ou implícita e teórica ou explícita. A definição de Gramática Tradicional (GT) pode ser encontrada em Martelotta (2015).

### 3.2.1.1 Gramática normativa

É a gramática que contempla apenas os usos da norma culta da língua. A expressão *norma culta* se refere aos usos linguísticos dos falantes urbanos, de escolaridade mais alta, em situações de monitoramento. O termo *normativa* se refere ao fato de que, por razões sócio-históricas, uma das variedades da língua (a norma culta) se torna a norma socialmente prestigiada e se impõe como a única correta em oposição às outras que passam a ser consideradas erradas. O padrão culto se apresenta como a norma correta de bom uso da língua a ser seguida por aqueles que pretendem falar e escrever bem. Em geral, essa gramática se baseia na modalidade escrita, dando pouca importância à modalidade oral. Segundo Travaglia (2001), por força da tradição, a gramática normativa é a que mais se utiliza na escola. Antunes (2007) declara que a norma socialmente prestigiada não é a única linguisticamente válida, até porque não há razões linguísticas para que uma certa variedade da língua seja considerada a melhor ou a única correta. Segundo a autora, as definições de certo ou errado, em termos de comportamento linguístico,

[...] não são feitas por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. Daí por que não existem *usos linguisticamente melhores* ou *mais certos que outros*; existem *usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros*, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que *a fala errada* seja exatamente *a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico*. (ANTUNES, 2007, p. 30, grifo do autor)

### 3.2.1.2 Gramática descritiva

Este tipo de gramática representa o conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da língua em determinado momento de sua história (perspectiva sincrônica). Esses conhecimentos constituem uma *descrição* dos fatos linguísticos a partir de determinado método de investigação ou perspectiva científica. É por essa razão que a gramática recebe o nome da corrente linguística ou perspectiva sob cuja orientação os fenômenos linguísticos foram estudados e descritos, como por exemplo, a gramática funcionalista, gramática gerativa, etc. Diferentemente da normativa, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade linguística, dando preferência à modalidade oral da língua. Trata-se de uma descrição que parte da observação dos usos reais da língua para tentar explicar sua estrutura e funcionamento.

Franchi (2006) faz uma observação interessante sobre a gramática descritiva. Segundo o autor, embora a gramática descritiva pareça mais neutra, mais científica que a normativa, o aspecto normativo pode ser introduzido, sorrateiramente, através da gramática descritiva de dois modos: em primeiro lugar, aquele que descreve uma língua pode rejeitar os fatos da linguagem coloquial e popular por considerá-los vulgares; segundo, o gramático pode introduzir critérios que classifiquem como agramaticais as expressões que não correspondam ao uso consagrado, por exemplo, por escritores. O autor conclui sua observação afirmando o seguinte:

Portanto, embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa. (FRANCHI, 2006, p.23).

### 3.2.1.3 Gramática internalizada ou implícita

A gramática internalizada é o conjunto de regras de uso de uma língua que é dominado pelos falantes. Essa gramática é aprendida naturalmente pelo usuário na própria experiência de uso da língua. É por isso que Antunes (2014) afirma que “não existe uma gramática fora da língua”, mas, por outro lado, a língua é constituída por muito mais que somente gramática. Língua e gramática não são uma mesma coisa. Conforme Travaglia (2001), este tipo de gramática está relacionado, no contexto escolar, com a abordagem de ensino *gramática de uso*. Essa competência linguística implícita do falante é que se torna o objeto de estudo dos outros tipos de gramática.

### 3.2.1.4 Gramática teórica ou explícita

Travaglia (2001) chama de gramática teórica o conjunto dos estudos linguísticos que buscam explicar a estrutura e o funcionamento de uma língua por meio de atividades metalinguísticas. Nesse sentido, todas as gramáticas normativas e descritivas são teóricas, pois constituem o conjunto das unidades linguísticas de todos os níveis e suas regras que são explicitamente apresentadas, em oposição à competência implícita do usuário da língua.

### 3.2.1.5 Gramática Tradicional

Martellota (2015) utiliza o termo *Gramática Tradicional* (GT) para designar o modelo teórico de abordagem de ensino de gramática que tem sido *tradicionalmente* adotado no ensino de língua portuguesa nas escolas. A GT corresponde à *normativa* e se baseia em atividades de reconhecimento e classificação de itens lexicais, na prática de análise sintática de frases soltas ou retiradas de textos, sempre com ênfase na correção gramatical.

### 3.2.2 Tipos de ensino de gramática

Levando em consideração as diferentes abordagens no ensino de línguas conforme Halliday, McIntosh e Strevens (1974), os diferentes conceitos de gramática e o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno no ensino de língua portuguesa, Travaglia (2001) argumenta que o professor poderá focalizar o ensino de gramática de quatro formas, a saber: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa. O trabalho com essas quatro modalidades de gramática não precisa acontecer de maneira isolada. O professor poderá trabalhar um mesmo conteúdo com mais de um tipo de ensino a depender dos objetivos escolhidos para a aula, do tempo disponível para a atividade e das necessidades da turma.

#### 3.2.2.1 Gramática de uso

A gramática de uso está relacionada ao conceito de gramática internalizada do falante. Trata-se de um conjunto de atividades que visa ao desenvolvimento de automatismos no uso dos diferentes recursos das diferentes variedades da língua, inclusive da norma culta.

Dentro dessa abordagem, são realizados exercícios estruturais (ex: transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, ampliação de frases, etc.), atividades de produção e compreensão textual, exercícios de vocabulário (ex: processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos etc.) e atividades com variedades linguísticas (como, por exemplo, passar de um dialeto para outro, de um registro para outro, de uma forma para outra).

### 3.2.2.2 Gramática reflexiva

A gramática reflexiva não é apenas um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos que o aluno já domina, mas também um trabalho que o leve a adquirir novas habilidades e a utilizar novos recursos, ampliando assim sua capacidade de uso da língua e desenvolvendo sua competência comunicativa. É, portanto, um tipo de ensino produtivo. Podem ser realizados dois tipos de atividades nessa abordagem: exercícios que levem o aluno a tomar consciência dos vários elementos que compõem a estrutura e funcionamento da língua e atividades que focalizem os efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem na construção dos enunciados.

O primeiro tipo de atividades seria composto por exercícios que trabalhassem a existência das diferentes classes de palavras, a existência de categorias da língua (tempo, modalidade, voz, gênero, número, pessoa, etc), as regras de construção das unidades da língua (por exemplo, processos de formação de palavras) e os vários componentes da estrutura frasal.

O segundo tipo de atividades seria voltado à semântica e à pragmática. Seriam, por exemplo, questões que indagariam pelo significado de palavras e expressões e o efeito de sentido que elas produzem, questões que solicitariam a comparação dos efeitos de sentido que um recurso ou recursos diferentes podem produzir em diferentes situações de comunicação.

### 3.2.2.3 Gramática teórica (descritiva)

A gramática teórica é uma sistematização dos conhecimentos a respeito da língua com uma metalinguagem apropriada segundo as teorias linguísticas. Nessa abordagem trabalha-se com os elementos das diferentes gramáticas descritivas e alguns elementos de descrição presentes em gramáticas normativas. Trabalha-se a terminologia própria das gramáticas descritivas. Ensinam-se classificações de elementos linguísticos e suas regras de funcionamento. Travaglia (2001) adverte para que não se confunda gramática teórica com gramática normativa e propõe um redimensionamento do lugar que a gramática teórica ocupa nas aulas de língua portuguesa. O ensino de gramática teórica não deve ser um fim em si mesmo, mas contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

#### 3.2.2.4 Gramática normativa

Nas atividades de gramática normativa, valoriza-se a norma culta escrita em detrimento das demais variedades da língua. Os fatos linguísticos em desacordo com essa norma são considerados “erros” e devem ser evitados e corrigidos. Os exercícios de gramática normativa, em geral, são elaborados, por exemplo, a partir das regras de concordância e regência verbal, regras de regência nominal e colocação pronominal entre outras. Travaglia (2001) reconhece que há uma tendência dos professores em apresentar os fatos dos manuais de gramática normativa como definitivos, mas acredita que o professor poderá fazer um trabalho mais pertinente com a gramática normativa se esta for integrada num quadro mais amplo da realidade da língua em que o objetivo do ensino seja o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. A gramática normativa é uma expressão do *ensino prescritivo* e, como já foi dito, tanto Travaglia (2001) quanto Halliday, McIntosh e Stevens (1974) concordam que esse tipo de ensino não deve ocupar a maior parte do tempo de ensino de língua materna. Isso não significa que se deva excluir a norma culta do ensino escolar. Ao contrário, a escola deve trabalhar com todas as variedades linguísticas, inclusive a norma culta, mas sem elegê-la como a única correta. Isso evitará o preconceito linguístico que consiste em considerar as outras variedades linguísticas como erradas, e as pessoas que as utilizam como analfabetas, incultas, inferiores e rudes.

Na opinião de Nogueira (2009), cabe ao profissional da área de língua e linguagem oferecer as explicações sobre os padrões linguísticos socialmente prestigiados e sobre os critérios de valoração sociocultural sem tomar tais critérios como parâmetros para que esses padrões sejam apontados como receitas sobre o certo e o errado. A autora afirma ainda que cabe ao professor esclarecer que as noções de norma de prestígio, erro, prescrição não se sustentam por critérios essencialmente linguísticos, mas emergem da relação entre norma e sociedade. Sem descuidar-se da luta contra toda forma de preconceito e discriminação pela linguagem, o professor de língua materna poderá conduzir reflexões sobre que opções linguísticas que se ajustam melhor a cada prática discursiva socioculturalmente situada. Nessa mesma linha de pensamento, Neves (2000) defende a posição de que a escola deve também oferecer aos alunos oportunidades de acesso às diferentes variedades e modalidades linguísticas, inclusive ao padrão valorizado da língua, para que eles aprendam a ajustar sua linguagem às diferentes situações de interação comunicativa.



Não vou entrar nessa questão da norma, a não ser para dizer que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto lingüístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto, a ponto de ser estigmatizada por isso, e que, em nome da própria lingüística, a escola de hoje negligencia. (NEVES 2000, p.52).

### 3.2.2.5 Gramática contextualizada

Antunes (2014) esclarece que a expressão *gramática contextualizada* pode ser tomada sob duas perspectivas diferentes: no âmbito conceitual e no âmbito escolar. No âmbito do conceito, a gramática será sempre contextualizada, pois ela é parte da língua e o uso que fazemos da língua nas diversas situações de interação comunicativa é sempre contextualizado.

Toda ação verbal é inerentemente contextualizada. Em consequência, a língua em uso e sua gramática serão sempre inerentemente contextualizadas. No âmbito escolar, no entanto, a expressão *gramática contextualizada* passou a significar uma tentativa dos professores em centrar o ensino da gramática em textos. Isso para fugir das práticas de análises de frases soltas e inventadas, sem referência a nenhum texto em particular. A autora afirma que a escola é o único espaço em que se utiliza a gramática de forma descontextualizada e descreve essa prática assim:

Essa prática de *descontextualização da análise lingüística* perdurou (perdura?) na maioria de nossas escolas, com foco nos elementos estruturais de composição dessas frases, do fonológico ao sintático. Este tipo de análise, associada à classificação dos tipos e subtipos de categorias, é que constituiu (e ainda constitui, em muitas escolas) o núcleo de qualquer programa de ensino. Um programa, como disse, em torno de uma língua autônoma, de uma gramática desencarnada, abstraída de uma situação discursiva em que concorrem cenas, participantes, sentidos, intenções, ajustes, negociações, interação, enfim. (ANTUNES, 2014, p.41, grifo do autor).

Depois que os documentos oficiais da educação, como por exemplo, os PCN, propuseram o texto como objeto de ensino na sala de aula, os professores passaram a utilizá-lo como material de apoio para análises ainda descontextualizadas. Isto é, ao invés de trabalharem a compreensão textual e analisarem as funções que os elementos gramaticais cumprem no texto, eles apenas deixaram de inventar as frases para a análise e passaram a retirá-las dos textos. Inclusive muitos livros didáticos passaram a ser elaborados de modo a favorecer essa prática. Neles, os textos, embora pertencentes a diferentes gêneros, se tornaram simples pretexto para garantir a continuidade do ensino da gramática descontextualizada.

Antunes (2014, p.47) define gramática contextualizada como sendo “a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a

uma interação qualquer”. Trata-se uma abordagem de ensino exatamente oposta àquela de isolar os itens gramaticais para analisá-los como elementos independentes de sua função no texto, sem atentar para as relações que tais itens estabelecem com o sentido global do texto. O essencial de uma abordagem contextualizada é não isolar os itens gramaticais do texto, pois os fatos gramaticais só se explicam e se justificam nos contextos em que são usados. O texto deve ser analisado em todos os seus elementos (eixo temático, propósitos comunicativos, características de gênero, etc.) para que se possam construir seus sentidos e a gramática deve ser considerada como um dos elementos que concorrem para a produção desses sentidos.

A partir do que foi exposto até agora sobre as concepções de língua e gramática, sobre as abordagens de ensino de línguas e sobre as implicações que tais concepções acarretam para atividade pedagógica podemos concluir que a concepção funcional e interacionista da linguagem possibilita uma prática de ensino mais relevante e produtivo e, por isso mesmo, pode fundamentar um ensino contextualizado da língua (e da gramática) capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para tanto, nas aulas de língua portuguesa é necessário que se trabalhe com os textos evitando análises linguísticas descontextualizadas. Mas o que significa fazer análise linguística no contexto da atividade pedagógica? Essa questão será discutida a seguir quando nos ocuparemos em explicitar quais os sentidos que a expressão *análise linguística* pode ter e em que sentido ela será utilizada neste nosso trabalho de análise do livro didático da EJA.

### **3.3. O conceito de Análise Linguística**

Como se verá mais adiante, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental- PCN (1998) fazem uma dura crítica às práticas de ensino de língua portuguesa típicas da Gramática Tradicional (GT) que enfatizam as nomenclaturas e classificações de itens lexicais em análises de frases isoladas dos textos. Para substituir tais práticas, os PCN preconizam um ensino pautado no uso (através da prática de escuta e de leitura de textos, e da prática de produção textual) e na reflexão sobre a língua e a linguagem (através da prática de **análise linguística**). Antes, porém, de discutirmos qual o conceito que os PCN trazem para a expressão *análise linguística*, discutiremos sobre os sentidos que geralmente essa expressão tem nos estudos linguísticos.

### 3.3.1 A origem e o sentido do termo *Análise Linguística (AL)*

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2014), a expressão análise linguística foi introduzida nas discussões sobre o ensino de língua portuguesa por Geraldi em um texto de 1984, intitulado *Unidades básicas do ensino de português*, quando propôs sua prática em oposição às práticas de ensino de gramática tradicional as quais enfatizam a nomenclatura e classificação gramatical. Esse tipo tradicional de ensino foi considerado insuficiente quando os documentos oficiais da educação propuseram o texto, e não palavras ou frases, como objeto de estudo de língua portuguesa.

Geraldi (2011[1984]) considera essencial na prática de análise linguística a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. O autor situa as atividades de análise linguística que propõe dentro da concepção de linguagem como forma de interação. Sua proposta de atividades de *análise linguística* se encontra articulada com a *prática de leitura de textos* e com a *prática de produção de textos* numa tentativa de articular a atividade de sala de aula com a concepção interacionista de linguagem.

O ponto de partida da análise linguística proposta por Geraldi (2011[1984]) é o texto produzido pelo aluno. O autor argumenta que o objetivo do ensino gramatical é auxiliar o aluno e por isso a análise partirá da leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos. O que caracteriza essa prática de análise linguística é a retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise. O princípio fundamental dessa prática é partir do erro para a autocorreção.

A definição mais clara sobre a análise proposta por Geraldi (2011) encontra-se em duas notas de rodapé do texto *Unidades básicas do ensino de português*. Na primeira, o autor explica que a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, como coesão e coerência; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.). Adverte ainda o autor para que a análise linguística não se limite à correção dos textos dos alunos em seus aspectos gramaticais e ortográficos. Nesse sentido, o trabalho de análise linguística deve ajudar o aluno a adequar seus textos aos objetivos pretendidos, tendo-se em vista os leitores a que se destinam. Na segunda nota, o autor explica que o objetivo da análise linguística não é fazer o aluno dominar a terminologia gramatical, mas compreender o fenômeno linguístico. Embora o professor possa utilizar a terminologia, o foco da análise deve ser o estudo dos aspectos

sistemáticos da língua. Em outro texto publicado na mesma coletânea do anterior, Geraldi e Fonseca (2011) defendem a concepção de linguagem como um lugar de interação e propõem, para o ensino da língua portuguesa, atividades baseadas em três práticas interligadas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Os autores esclarecem que a prática de análise linguística não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas se trata de reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas.

Freitas (2008), ao analisar as atividades de reflexão sobre a língua em livros didáticos de Língua Portuguesa, apresenta a noção de prática de análise linguística como um percurso metodológico que, partindo das atividades com a língua (linguísticas), passa por atividades que operam sobre as próprias formas língua em uso (epilinguísticas) para chegar a atividades de descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos a respeito da língua (metalinguísticas), mas sempre na perspectiva da reflexão com o objetivo de conhecer melhor como se processa o funcionamento da linguagem.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2014), a prática de *análise linguística* pode ser entendida em dois sentidos:

- a) como um conceito teórico que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria;
- b) como um recurso metodológico utilizado em sala de aula para o ensino reflexivo de línguas.

Em nosso modo de entender, a análise linguística não seria propriamente um recurso metodológico. Consideramos como *recursos metodológicos* os materiais utilizados em sala de aula como, por exemplo, o livro didático, o caderno, a caneta, o projetor de *slides*, etc. Além disso, a análise linguística que pode ser feita em sala de aula no ensino de língua materna é o mesmo trabalho de descrição das unidades da língua com base em uma perspectiva teórica. É da mesma natureza da análise feita na academia. A diferença entre a análise linguística feita pelos estudiosos da língua no meio acadêmico e aquela feita em sala de aula seria determinada pelo nível de profundidade dessa análise e não porque, na sala de aula, a AL se torne um recurso metodológico.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2014), enquanto conceito teórico, a expressão *análise linguística* se aproxima muito do significado de *descrição linguística* que era o termo utilizado no contexto dos estudos linguísticos para se referir ao trabalho de descrever a estrutura e o funcionamento das línguas. Tanto assim que a partir dos anos 80 do século XX, a expressão *análise linguística* se sobrepõe a *descrição linguística* no meio acadêmico

brasileiro, quando a Linguística começa a tratar de questões relacionadas ao ensino de língua materna. Dessa forma, a expressão *análise linguística* passa a se referir ao trabalho dos teóricos da linguagem na descrição e explicação dos fenômenos linguísticos, ou seja, a própria atividade do estudo científico das diversas unidades da língua (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais.

Com o sentido de estudo descritivo das unidades da língua, a análise linguística pode receber diferentes especificações conforme as diferentes orientações teóricas que a fundamentem. Entre as décadas de 70 e 80 (século XX), há uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase); entre as décadas de 80 e 90 (século XX), uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e na coerência); e, a partir dos anos 1990, há um interesse pelo texto, definido como materialização do discurso, associado à caracterização e ao funcionamento do gênero discursivo.

Assim como as diversas orientações teóricas geram diferentes concepções para a expressão *análise linguística*, quando tais orientações se aplicam ao ensino de línguas produzem também diferentes maneiras de entender a análise na prática. Dessa forma, a análise linguística enquanto abordagem de ensino de língua não tem um conceito único, refletindo a orientação teórica que lhe serve de base.

Depois que os PCN (1998), influenciados pelas teorias linguísticas textuais e enunciativas, mudaram o foco do ensino de Língua Portuguesa propondo o abandono da análise de palavras ou frases para o estudo do texto, a expressão *análise linguística* começa a circular no meio acadêmico brasileiro, a partir da primeira década do século XXI (2001-2010), com o sentido de uma reflexão sobre recursos linguístico-textuais tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Não significa que devemos separar os fenômenos gramaticais dos processos textuais. Ao contrário, a análise linguística deve conduzir a uma reflexão sobre a função que os recursos linguísticos (lexicogramaticais) cumprem na construção dos sentidos do texto.

Bezerra e Reinaldo (2014) reconhecem que *a prática de análise linguística*, enquanto eixo de ensino adotado nos PCN, não tem sido efetivada na mesma proporção que os eixos da leitura e da produção textual. Há, conforme as autoras, uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, constata-se uma inovação nas abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, um estudo de natureza

normativa e/ou descritiva do componente linguístico sem estabelecer nenhuma relação com o plano textual-enunciativo.

Na concepção de Bezerra e Reinaldo (2014), a prática de análise linguística voltada para o ensino/aprendizagem também apresenta uma descrição dos aspectos da língua, só que com fins pedagógicos. Segundo as autoras, houve uma evolução do conceito de *análise linguística* que, entre as décadas de 80 e 90 (séc. XX), era uma prática voltada para a observação e a reescrita de textos escolares com o objetivo de desenvolver a competência de escrita dos alunos. Mas, a partir da década de 90 (séc. XX), a análise linguística passou a ser praticada também em leitura de textos diversificados, orientada por teorias linguísticas modernas, com o objetivo de desenvolver a competência leitora dos alunos.

Também Freitas e Araújo (2014), buscando definir quais tipos de atividades podem ser incluídas numa aula em que se trabalhe a análise linguística, apresentam algumas características fundamentais dessa prática, entre as quais se destacam: a integração dos eixos de ensino (leitura, escrita e análise linguística), o trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, a centralidade do texto e o trabalho com os gêneros textuais.

Temos algumas características na aula de análise linguística e entre elas mencionaremos: a concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, integração entre os eixos de ensino, a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos, metodologia reflexiva tendo como base a indução, trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, centralidade dos feitos de sentido, fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas, o texto é a unidade privilegiada e a preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. (FREITAS e ARAUJO, 2014, p.357-358)

Com o desenvolvimento das teorias linguísticas centradas na concepção de língua como atividade interativa, o texto foi proposto como objeto de ensino e os documentos oficiais, sob a influência dessas teorias, passaram a tecer críticas severas ao ensino tradicional de gramática marcado pela análise e classificação de palavras e frases soltas. Além de preconizar o texto como unidade de ensino, os PCN (1998) ainda propõem outros objetos para serem trabalhados em sala de aula, como a noção de gêneros discursivos e sequências textuais e, especialmente, a prática de análise linguística como alternativa ao ensino tradicional de gramática que há tempos vinha sendo feito nas aulas de Língua Portuguesa. O impacto das novas propostas no trabalho pedagógico em sala de aula gerou muitas incertezas quanto a o que fazer com os tradicionais programas de ensino de gramática e como operacionalizar a análise linguística. Esse conflito acabou se refletindo nas atividades de ensino de Língua

Portuguesa dos livros didáticos os quais passaram a ser elaborados seguindo, pelo menos, três tendências no estudo das unidades da língua. É sobre essas tendências que trataremos a seguir.

### ***3.3.2 Tendências no estudo das unidades da língua***

Analisando coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, publicadas no período de 2000 a 2010, Bezerra e Reinaldo (2014) identificaram três tendências relacionadas ao estudo das unidades da língua:

- a) uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional;
- b) uma perspectiva conciliadora, que mescla a gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido;
- c) uma perspectiva inovadora, que recorre a conceitos da *análise linguística*, mas sem uma abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes.

A primeira tendência (conservadora) enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional (normativa ou descritiva). Os livros que seguem essa tendência apresentam seções em forma de esquema ou resumo de gramáticas escolares onde se encontram as classes e funções sintáticas das palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático, regras de ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência verbo-nominal. Essas seções recebem denominações que já denunciam a opção pela abordagem tradicional da gramática adotada no livro didático em questão, como por exemplo, “Conhecimentos gramaticais”, “Trabalhando a gramática”, “Sinopse Gramatical”, “Gramática” e outras denominações similares. Geralmente as seções vêm acompanhadas de exercícios totalmente desvinculados dos textos que compõem as unidades temáticas do livro. Outras vezes, os textos figuram como fonte de onde são retiradas palavras e frases para serem analisadas e classificadas, sem nenhuma referência às funções que esses itens possam desempenhar na construção dos sentidos desses textos.

A segunda tendência (conciliadora) adota tópicos da Linguística de texto (critérios de textualidade) e/ou de estudos do sentido (argumentação, interação, aspectos sociodiscursivos da língua, etc.) mesclando-os com temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação de palavras). Os livros didáticos que seguem essa tendência trazem atividades correspondentes aos temas estudados, ou seja, atividades de análise linguística misturadas com atividades de gramática tradicional. Alguns dos títulos das seções que aparecem nos livros dessa tendência são: “A língua em foco”, “Estudo da língua”,

“Língua: usos e reflexão” e “Reflexão linguística”. A conciliação da tradição gramatical com as novas teorias linguísticas aplicadas ao ensino pode ocorrer tanto no interior de uma mesma seção quanto em seções independentes.

A terceira perspectiva (inovadora) também adota temas para o estudo da língua inspirados nas contribuições da Linguística, mas sem uma sistematização desses temas e das atividades a eles relacionadas. As seções dos livros que se orientam por essa perspectiva recebem denominações como “Reflexão sobre a língua” e “A linguagem do texto”. O objetivo das atividades propostas nessas seções é ajudar o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora através de atividades epilinguísticas nas quais os fenômenos linguísticos são explorados na sua dimensão textual-discursiva. O estudo sistemático das unidades da língua na perspectiva da gramática tradicional é posto em segundo plano, pois se acredita que o aluno já chega à escola com uma gramática internalizada.

A partir do que foi exposto até agora, podemos perceber que a análise linguística e o ensino tradicional de gramática são duas abordagens de ensino opostas tanto sob o ponto de vista teórico quanto prático. Entretanto, é possível encontrarmos pontos comuns entre as duas abordagens como, por exemplo, o uso da terminologia da gramática tradicional que pode ser utilizada também na análise linguística. Na realidade, todos os conteúdos da gramática tradicional (fonética e fonologia, morfossintaxe, semântica) podem ser trabalhados na prática de análise linguística. A diferença é que na análise linguística os fenômenos gramaticais são trabalhados numa perspectiva de reflexão sobre a língua em uso com o objetivo de ampliar a competência comunicativa dos alunos.

Na prática de ensino de Língua Portuguesa na escola, os livros didáticos apresentam atividades fundamentadas em três perspectivas diferentes: alguns livros seguem orientações totalmente pautadas na gramática tradicional (tendência conservadora); outros mesclam atividades elaboradas típicas da gramática tradicional com atividades ancoradas em teorias atuais da Linguística (tendência conciliadora); e outros ainda propõem reflexão sobre temas oriundos das teorias linguísticas, mas sem uma abordagem sistematizada desses temas.

O quadro a seguir, elaborado por Mendonça (2006 *apud* SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013), mostra as principais diferenças entre a análise linguística e o ensino tradicional de gramática.



**Quadro 1:** Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

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

Com base no quadro, podemos destacar algumas características fundamentais da análise linguística, a saber:

- a) A análise linguística se fundamenta numa concepção interacionista, funcional da linguagem, isto é, na ideia de que a função da língua é promover a interação verbal entre as pessoas;
- b) Diferentemente do ensino tradicional de gramática, que analisa palavras e frases soltas, a análise linguística prioriza o trabalho com o texto;
- c) A prioridade da análise do texto leva a ampliar o objeto de ensino para além dos aspectos gramaticais, incluindo, assim, os aspectos textuais e discursivos;
- d) A análise linguística é um trabalho de reflexão sobre os recursos da língua com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de

leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos, em oposição ao ensino tradicional que pode desenvolver apenas as habilidades de identificação e classificação de palavras e frases.

- e) A prática de análise linguística não é um fim em si mesmo, nem se faz de maneira isolada; ela se integra à prática de leitura e produção textual.

A análise linguística prioriza a análise de textos reais e não de frases soltas inventadas ou retiradas de algum texto, como o faz a prática de ensino tradicional de gramática. Essa centralidade do texto como objeto de ensino, evidentemente, não se dá por decreto. Tem seu fundamento nos estudos da Linguística moderna, especialmente nas teorias do texto elaboradas pela Linguística Textual (LT). Escapa aos objetivos do nosso trabalho uma análise aprofundada das contribuições da LT para o ensino de Língua materna.

Entretanto, ao constatarmos que a prática da análise linguística é um trabalho de reflexão tanto sobre fenômenos gramaticais quanto sobre fenômenos textuais e discursivos, é oportuno fazer algumas considerações breves, mas básicas, sobre as concepções de texto, intertextualidade, gêneros discursivos e sequências textuais que utilizamos neste nosso estudo. É sobre esses temas que vamos tratar a seguir.

### **3.4 A análise linguística e o sentido global do texto**

O propósito desta seção é esclarecer a concepção de texto que temos adotado neste trabalho sobre questões de análise linguística em contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da EJA. Examinando o conceito de análise linguística, podemos perceber que uma das principais diferenças em relação ao ensino tradicional de gramática é justamente a centralidade do texto nessa nova abordagem em oposição às análises de frases soltas. Essa centralidade também se manifesta na integração da prática de análise linguística à prática de leitura e à prática de produção de textos. Buscaremos, então, na Linguística de Texto, os fundamentos teóricos para entendermos essa mudança de foco do objeto de ensino que se desloca das unidades linguísticas menores (fonema, morfema, palavra, sintagma, frase) para unidades maiores, o texto e o discurso.

### 3.4.1 Texto, coesão e coerência

A Linguística Textual (LT) começou a se desenvolver na Europa na década de 60 do século XX. Antes disso, os estudos linguísticos, seguindo a tradição formalista, se limitavam ao estudo da frase e não se preocupavam com os usos da língua em situações reais de interação comunicativa. Dentro dessa visão tradicional, a língua é considerada como um sistema abstrato, homogêneo e transparente. Como consequência dessa visão tradicional, a prática de ensino de língua materna que ainda predomina nas escolas é caracterizada, segundo Antunes (2003, p.31), pelo ensino de “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício”.

O que motivou o desenvolvimento inicial da LT foi a impossibilidade de explicação, pelas teorias tradicionais, de vários fenômenos linguísticos que apareciam no texto. Entre esses fenômenos, Fávero e Koch (2012) citam a correferenciação (processos anafóricos e catafóricos), a pronominalização, a ordem das palavras no enunciado, a seleção de artigos (definido ou indefinido), a relação tópico-comentário e as relações entre frases não ligadas por conjunções. Tais fenômenos exigiam uma explicação que ultrapassasse os limites da frase, pois se definiam como relações interfrásticas, e se constituísse numa teoria do texto. Por essa razão, a preocupação inicial da LT era desenvolver uma gramática transfrástica.

O desenvolvimento da Linguística Textual não ocorreu de forma homogênea e numa ordem cronológica, mas é possível, segundo Fávero e Koch (2012), identificar três momentos teóricos distintos na passagem da teoria da frase para a teoria do texto: a análise transfrástica, a gramática textual e a teoria do texto.

No primeiro momento, a pesquisa da LT, conhecida como *análise transfrástica*, se concentra ainda nos enunciados ou sequências de enunciados, partindo deles rumo ao texto, com o objetivo de identificar os tipos de relações que se estabelecem entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa, uma unidade maior de sentido. As relações correferenciais passam a ocupar os estudos linguísticos e a correferência é considerada como um dos principais fatores de coesão textual.

No segundo momento, surge a gramática textual com o objetivo de refletir sobre os fenômenos linguísticos que não encontravam explicação na gramática do enunciado, já que as diferenças entre enunciado e texto são de natureza qualitativa, ou seja, o texto não é um simples amontoado de frases. Dessa forma, uma gramática textual deveria se ocupar de três tarefas básicas:

- a) determinar os princípios de constituição do texto (textualidade);
- b) estabelecer critérios para a delimitação de textos (completude);
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

No terceiro momento, os estudos linguísticos partem do texto para a análise do contexto pragmático. As pesquisas se concentram no estudo do conjunto das condições de produção, recepção e interpretação do texto. Com a inclusão da pragmática nos estudos linguísticos, alguns autores passam a postular a mudança da base empírica da teoria do texto, que deixa de ser a competência textual, para se tornar a competência comunicativa, isto é, a capacidade que o usuário da língua tem de empregar adequadamente a linguagem nas diferentes situações de comunicação. Dessa forma, A LT passa a elaborar uma *teoria do texto* e passa a tratar tanto da produção quanto da compreensão de textos orais e escritos. O texto se torna, portanto, o objeto central de investigação da LT, pois ele é a unidade básica de comunicação.

Dizer que o texto é a unidade comunicativa básica significa assumir a premissa de que o falante não se comunica por morfemas, fonemas, palavras ou frases isoladas, mas por textos, independentemente de sua extensão. A interação comunicativa pode acontecer através de textos extensos como um livro, por exemplo, ou por textos mais curtos, como um bilhete ou um aviso. Como afirma Marcuschi (2008), “A LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos”.

As concepções de texto podem ser tão variadas quanto as vertentes da LT que as definem e dependem das concepções de língua e linguagem que as fundamentam. A concepção de texto que adotamos neste estudo, em sintonia com a visão funcionalista e interacionista da linguagem já admitida aqui por nós, é aquela que o define como um processo de interação, um evento comunicativo. Por isso estamos de acordo com a definição de Cavalcante (2012) quando diz:

Podemos concluir, dessa forma, que o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante. (CAVALCANTE, 2012, p.20)

Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Marcuschi, 2008) definiram sete critérios de textualidade, isto é, um conjunto de propriedades que definem um texto bem construído como

uma unidade de sentido e não uma sequência aleatória de enunciados. Os critérios são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Para os objetivos deste nosso estudo, julgamos pertinente nos concentrarmos em apenas dois, a saber: a coesão e a coerência.

A *coesão* é uma propriedade que confere legibilidade ao texto embora não seja absolutamente indispensável, pois, como diz Marcuschi (2008, p.89), “a textualidade não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico.” Ela se define mais por um conjunto de condições de processabilidade cognitiva e discursiva. Em outras palavras, uma sequência de elementos linguísticos se torna um texto quando é capaz de oferecer a alguém acesso interpretativo dentro de uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão. Desse modo, a falta de coesão na organização das frases de um texto poderá ser suprida por outros elementos do contexto comunicativo que lhe garanta produzir algum sentido para alguém.

Halliday e Hasan (1973 *apud* FÁVERO; KOCH 2012) definem o texto como sendo a unidade da língua em uso, uma unidade semântica, não formal. Para esses autores, a textualidade (aquilo que faz com que o texto seja um texto) depende da coesão textual. A *coesão textual* se refere às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados do texto fazendo com que a interpretação de qualquer elemento desse texto dependa da interpretação dos demais. Os principais fatores de *coesão textual* são:

- a) a *referência* – consiste em operar com os itens da língua (elementos referenciais) que não podem ser interpretados por si próprios, mas remetem a outros elementos no discurso para serem interpretados. Há dois tipos de referência: a situacional (exofórica), feita a algum elemento da situação, e a textual (endofórica);
- b) *substituição* – consiste na colocação de um item no lugar de outro no texto. Podemos substituir, com uma palavra, outra palavra ou uma oração inteira;
- c) *elipse* (anáfora zero) – omissão de um item lexical, de uma palavra, um sintagma, ou um enunciado, mas que podem ser recuperados pelo contexto;
- d) *conjunção* – este tipo de coesão permite estabelecer relações significativas entre as orações dentro do período, entre os períodos dentro do parágrafo e entre os parágrafos do texto;
- e) *coesão lexical* – obtida através de dois mecanismos: a reiteração que consiste na repetição de itens lexicais idênticos, ou através do uso de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos.

A *Coerência* não é uma propriedade imanente ao texto. Ela é uma atividade de interpretação, de construção de sentidos do texto. Por isso um mesmo texto pode ser coerente para um leitor e incoerente para outro, dependendo do nível de maturidade da capacidade leitora de cada um. De acordo com Oliveira (2015), a coerência depende da situação comunicativa em que podemos considerar a articulação de três domínios:

- a) domínio linguístico – refere-se à utilização de recursos gramaticais em todos os níveis ( fonético-fonológico, semântico e morfossintático) e à seleção de itens lexicais para a composição dos enunciados;
- b) domínio pragmático – refere-se às condições de produção e recepção do texto no ato comunicativo. Pertencem a esse domínio fatores como: contexto situacional, tipo de ato de fala, intenção e aceitação comunicativas, valores e crenças dos interlocutores e todo e qualquer tipo de elemento do contexto comunicativo que interfira na produção de sentido textual;
- c) domínio extralinguístico – refere-se ao conhecimento de mundo, às vivências e experiências dos participantes da situação comunicativa.

Admitir a concepção interativa, funcional e discursiva da língua significa assumir que a língua “só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p.42, grifo do autor). Para compreendermos adequadamente qualquer texto que lemos, é preciso que identifiquemos a gênero esse texto pertence e qual a sequência (tipologia) textual dominante na sua composição. Nas seções que seguem vamos definir estes dois conceitos: gênero discursivo e tipologia (sequência) textual.

### **3.4.2 Os gêneros discursivos**

Os gêneros discursivos são padrões de enunciados materializados nos textos, construídos sociohistoricamente para atender aos propósitos comunicativos dos interlocutores envolvidos num processo de comunicação nas mais diversas situações sociais de interação. Para Marcuschi (2008, p.155), os gêneros, que ele nomeia como “textuais” são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas[...]Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial,

carta pessoal, romance, bilhete,[...]Como tal , os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

A referida definição de Marcuschi (2008) retoma elementos da definição de Bakhtin (1997) como a estabilidade e o caráter sociohistórico dos gêneros. Vejamos outros aspectos da concepção bakhtiniana de gênero:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo ( temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – , mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor).

De acordo com a definição de Bakhtin (1997) os gêneros possuem *relativa* estabilidade, pois eles se constituem historicamente nas atividades humanas em situações relativamente estáveis. Desse modo, o surgimento e a evolução dos gêneros estão vinculados às esferas da atividade humana nas situações de interação social, de modo que os gêneros são tão variados quanto o são as atividades humanas que lhe dão fundamento, e, por isso mesmo, podem desaparecer quando as condições sociohistóricas que os geraram desaparecem. Quanto aos aspectos composicionais, os gêneros se caracterizam por:

- a) conteúdo temático: é o tema, o que pode ser dito através de determinado gênero;
- b) construção composicional: diz respeito às partes constitutivas de cada gênero;
- c) estilo: refere-se principalmente aos recursos gramaticais e lexicais.

Bakhtin (1997) faz uma distinção dos gêneros discursivos em dois tipos:

- a) primários (simples) – se constituem nas situações discursivas construídas em instâncias privadas, ou seja, em esferas cujas atividades estão vinculadas às experiências cotidianas e, ou íntimas, de comunicação imediata, por exemplo: a carta pessoal, a conversação espontânea e o bilhete;
- b) secundários (complexos): constituídos em situações discursivas de instâncias públicas, ou seja, em esferas cujas atividades socioculturais têm um caráter

relativamente mais formal e mais complexo, tais como: conferências, palestras, entrevistas, romances, dramas, entre outros.

Um aspecto importante em relação aos gêneros discursivos é o fato de que, segundo Bakhtin (1997), os gêneros secundários podem absorver e reelaborar diversos gêneros primários. Novos gêneros secundários podem surgir de uma mistura, uma hibridização de outros gêneros, sejam primários ou secundários. Marcuschi (2008) denomina esse fenômeno de *intergenericidade*, ou seja, uma mescla de gêneros em que um assume a função de outro. Isso só vem corroborar a noção da estabilidade relativa dos gêneros. Os gêneros são também formas de comunicação maleáveis, instáveis.

Outra questão relacionada aos gêneros diz respeito ao **suporte**. Muitos gêneros estão intrinsecamente ligados ao ambiente físico ou virtual que os apresenta, isto é, o suporte, de tal modo que este ajuda na identificação daqueles. Existem dois tipos de suportes: convencionais e incidentais. Os suportes convencionais são aqueles que foram construídos especificamente para servirem de apoio, local de fixação de textos. São exemplos de suportes convencionais: livro, jornal, revista, quadro de avisos, *outdoor*, *folder*, entre outros. Os incidentais, por outro lado, são ambientes que em certas circunstâncias podem servir para fixar textos, embora não tenham sido construídos para isso. Alguns exemplos de alguns suportes incidentais (ocasionais): para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, calçadas, muros, janelas de ônibus e paradas de ônibus.

Cavalcante (2012) chama a atenção para o modo como aprendemos os gêneros e ressalta que aqueles do cotidiano são aprendidos espontaneamente enquanto que outros mais complexos como, por exemplo, os gêneros acadêmicos exigem um processo mais formal de aprendizagem. A autora ainda faz referências aos gêneros digitais que surgem a partir das novas tecnologias de informação e ao fenômeno da hipertextualidade. Em ambientes virtuais, como a *internet*, é possível o surgimento de vários *hipertextos* que são formados numa hibridização dinâmica e flexível de linguagem. Nesse processo se mesclam vídeos, sons, figuras, textos verbais para a criação de novos gêneros do discurso, os quais respondem a novos propósitos comunicativos. São exemplos mais comuns de gêneros digitais: *e-mail*, *chat*, *videoconferência*, *homepage*, aula virtual, bate-papo virtual e *weblogs* ( *blogs* , diários virtuais).



### 3.4.3 Sequências (tipos) textuais

Os textos são constituídos por unidades estruturais que Adam (1992 apud Cavalcante, 2012) denomina *sequências* e que são denominadas *tipos* por Marcuschi (2008). Trata-se de sequências linguísticas compostas de determinados aspectos lexicais e gramaticais. Conforme essas características linguísticas, podemos identificar em um texto diferentes *tipos* ou *sequências* textuais. Adam (1992 apud Cavalcante, 2012, p. 63) define as *sequências* como “uma rede relacional hierárquica, relativamente autônoma, dotada de uma organização interna formada por um conjunto de macroproposições”. Para Bronckart (1999 apud Cavalcante, 2012, p.60), as sequências textuais “são unidades estruturais, relativamente autônomas, organizadas em *fases*, que, por sua vez podem combinar uma ou mais *proposições*”. Nessa concepção, o texto começa com uma proposição que, ao se agrupar com outras, forma blocos semânticos maiores que constituem as *fases*. As fases, por sua vez, formam as sequências que compõem os textos. Diversamente dos gêneros discursivos que existem em número ilimitado, os tipos textuais são limitados e não tendem a aumentar. Marcuschi (2008, p.154) afirma que os tipos textuais são cerca de “meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”.

Conforme a sequência que predomina em um texto concreto, podemos reconhecê-lo como narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo ou injuntivo. A classificação dessas sequências não é uma unanimidade entre os estudiosos desse tema. Na classificação de Marcuschi (2008) não há o tipo (a sequência) *dialogal* que aparece na classificação de Adam (2011) e em Cavalcante (2012). Em Adam (2011) aparece a sequência *explicativa* que em Marcuschi (2008) corresponde ao tipo *expositivo*. O quadro a seguir mostra um esquema simplificado da classificação das sequências segundo a terminologia de Adam (2011).

**Quadro 2:** Classificação das sequências textuais

Sequência	Objetivos	Marcas linguísticas	Gêneros em que predomina
Narrativa	Narrar fatos, acontecimentos, ações numa sequência temporal.	Advérbios de tempo, lugar; verbos no presente ou pretérito perfeito	crônica, romance, fábula, piada, novela, conto de fadas etc.
Descritiva	Descrever características físicas ou psicológicas de pessoas. Identificar, localizar objetos e pessoas.	Substantivos, adjetivos e advérbios de modo; verbos no presente ou imperfeito do Indicativo	retrato, anúncio, classificado, lista de ingredientes de uma receita, guias turísticos,

			listas de compras, legenda, cardápio, entre outros.
Argumentativa	Defender um ponto de vista, opinião, uma tese, por meio de argumentos, numa organização lógica	Operadores discursivos (conjunções, preposições); modalizadores; verbos no presente do indicativo	manifesto, sermão, ensaio, editorial de um jornal, crítica, monografia, redações dissertativas, tese de doutorado etc.
Explicativa (ou expositiva)	Responder uma pergunta do tipo por quê? Como? Para quê? Apresentar razões e informações sobre alguma coisa (conceitos, fenômenos, definições)	Operadores discursivos (conjunções, preposições); modalizadores; verbos no presente do indicativo	aulas expositivas, conferências, capítulo de livro didático, verbetes de dicionários, enciclopédias, entre outros.
Injuntiva ou Instrucional	Apresentar regras e instruções a serem seguidas; função conativa/ apelativa: convencer o receptor (quem ouve) a atender a vontade do emissor (quem fala).	Verbos no imperativo e infinitivo	horóscopo, propaganda, bula, receita culinária, manual de instruções de um aparelho, livros de autoajuda etc.
Dialogal	Estabelecer um diálogo, conversação comum.	Troca de turnos entre interlocutores; (sucessão de réplicas )	Conversas face a face, diálogos em peças de teatro e filmes

### 3.4.4 Intertextualidade

O conceito de *intertextualidade* remete ao fato de que todos os textos mantêm alguma relação com outros anteriores. Nenhum texto se acha isolado. Maingueneau (1998, p.88) faz uma distinção entre *intertextualidade* e *intertexto*. Para esse autor, o *intertexto* é o conjunto de fragmentos citados em outros textos enquanto que a *intertextualidade* se refere às regras que orientam a forma como são feitas essas citações.

A *intertextualidade* pode ocorrer de maneira explícita (quando há citação da fonte) ou implícita (sem citação da fonte). Os casos mais comuns de *intertextualidade* explícita são a *citação* e a *referência*. Já a *intertextualidade* implícita se realiza pela alusão e o plágio. As diversas formas das relações intertextuais foram sistematizadas por Genette (1982 *apud* Cavalcante, 2012) que as divide em dois tipos principais:

- a) *Relações de copresença* – são aquelas em que se percebe em um texto a presença de fragmentos de textos anteriores, de modo evidente. As principais formas dessa relação podem ser: a citação, a referência, a alusão e o plágio;
- b) *Relações de derivação* – ocorrem quando um texto é derivado de outro por um processo de imitação ou transformação. Exemplos: a paródia, o pastiche e o travestimento burlesco.

Passamos, agora, à descrição dos casos de copresença: a) a *citação* é o caso de intertextualidade que geralmente vem com sinais tipográficos (diminuição da fonte, aspas, recuo de parágrafo) para separar o texto citado do texto em que ele está. O autor do texto citado é também citado com a indicação da obra de onde provém a citação. Alguns gêneros discursivos, como os do domínio jornalístico e acadêmico, possuem formas padronizadas para fazer citações. A citação pode ser literal ou paráfrase. (Neste último caso, mantém-se a ideia original que passa a ser dita de outra forma, com outras palavras; b) a *referência* é o processo pelo qual um texto remete a outros elementos de outros textos (autor, personagens, título) sem, necessariamente, fazer citações; c) a *alusão* é um tipo de citação que não traz marcas tipográficas indicadoras desse processo. O autor geralmente supõe que seus destinatários possuem conhecimento de mundo suficiente para reconhecer a citação; d) o *plágio* é um caso de apropriação indevida de texto alheio. O autor assume como sendo seu um texto de outrem.

Agora vamos definir os casos de intertextualidade por derivação: a) a *paródia* consiste em tomar um texto-fonte e transformá-lo para conseguir um efeito humorístico; b) o *pastiche* consiste na imitação do estilo de um autor (ou de traços de autoria) a partir de um texto-fonte; c) o *travestimento burlesco* é a transformação de um texto-fonte pela retomada de seu conteúdo, mas o estilo e a estrutura são modificados para fins satíricos.

Todos esses conceitos, aqui sucintamente tratados (gramática, ensino de gramática, análise linguística, texto, coerência e coesão), constituem a base teórica para, tendo em vista os documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, Matrizes de Referência do SAEB e SPAECE para Língua Portuguesa, PNLD-EJA), realizar uma análise crítica e propositiva de questões de análise linguística no contexto de textos literários do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar*, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PNLD 2014/2015/2016) adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza - Ceará.

### 3.5 Síntese conclusiva

Neste capítulo começamos analisando três tipos de ensino de língua materna que são o prescritivo, o descritivo e o produtivo. De acordo com autores que propuseram essa classificação, o ensino produtivo deve ocupar a maior parte do tempo dedicado às atividades de ensino de língua. Isso porque o objetivo dessa abordagem é justamente desenvolver a competência comunicativa dos educandos através da ampliação dos recursos linguísticos pela aquisição de novas habilidade de uso da língua. Na análise das questões do livro didático da EJA procuramos verificar que tipo de abordagem de ensino prevalece não apenas para rotular o livro de prescritivo ou descritivo, mas porque essa classificação fornece uma ideia geral dos princípios teóricos que subjazem à elaboração das atividades do livro e já nos dá uma pista dos objetivos pretendidos com tais atividades.

Depois discutimos os vários conceitos de gramática (normativa, descritiva, internalizada, tradicional, etc.) e algumas abordagens no ensino de gramática. Percebemos que as concepções de gramática naturalmente orientam as abordagens de ensino que por sua vez são baseadas nas concepções de língua e linguagem. Esses conceitos são importantes para identificarmos a concepção de gramática que orienta a elaboração das questões do livro didático em análise e verificarmos que tendência no estudo das unidades da língua o referido livro adota. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2014), os livros didáticos de Língua Portuguesa seguem três tendências, a saber: conservadora (tradicional), conciliadora e inovadora.

Outro conceito importante para nosso trabalho de análise é justamente o conceito de *análise linguística*. Vimos que a *análise linguística* surgiu como uma alternativa ao ensino tradicional de gramática. Essa nova abordagem além de propor uma nova maneira de estudar os fenômenos gramaticais ainda inclui novos objetos de conhecimento ao assumir o texto como unidade de ensino. Dessa forma, os itens gramaticais devem ser analisados tendo em vista a função que desempenham no texto. E novos conceitos relativos à teoria do texto tais como gêneros discursivos, coesão e coerência, intertextualidade, passam a ser considerados na prática de análise linguística. No próximo capítulo vamos examinar como esses conceitos são apresentados nos documentos e programas oficiais da educação e quais as são as orientações desses documentos e programas para o ensino de Língua materna.

## 4 DOCUMENTOS E PROGRAMAS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

### 4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental representam uma grande mudança de perspectiva na orientação do ensino de língua materna em relação aos documentos oficiais da educação brasileira que os precederam, tanto nas concepções de língua e linguagem, quanto na maneira de abordar os objetivos do ensino, os conteúdos de aprendizagem e o tratamento didático desses conteúdos tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos.

Dentre as inovações que os PCN trazem para orientar o ensino de língua materna, Marcuschi (2004) destaca: a adoção do texto como unidade básica de ensino; a produção linguística como produção de discursos autênticos e contextualizados; a noção de que os textos se distribuem por gêneros discursivos orais e escritos; a atenção para a língua em funcionamento, sem se fixar no estudo da gramática; o ensino voltado para a produção e compreensão de textos orais e escritos e clareza relativamente à variedade de usos da língua e variação linguística. Além disso, os PCN recomendam que o ensino se faça a partir de um trabalho analítico e reflexivo sobre a língua em uso através de atividades de manipulação do texto por reescritura, deslocamentos de termos e porções textuais, inversão da ordem das palavras para produzir determinados efeitos de sentido, exploração de novos recursos linguísticos, de novas formas alternativas de dizer e produzir sentidos. Por tudo isso, Oliveira e Coelho (2003, p. 93) encontram nos PCN pontos em comum com abordagem funcionalista de tratamento linguístico:

[...] o trabalho de reescritura de textos, realizado preferencialmente em grupo, não visa apenas à detecção de problemas, de estratégias inadequadas que devem ser substituídas, mas sim à procura de alternativas, de outros recursos de organização textual articuladores de distintos efeitos discursivos. Novamente se pode fazer aqui paralelo entre tal concepção e a proposta funcionalista, no sentido de que esta se fundamenta na relação unidirecional *função > forma*, relação em que alteração de configuração implica alteração de conteúdo, em que dizer de outra maneira passa a significar de outra maneira.

Os PCN, na medida em que apresentam uma nova concepção de linguagem enquanto atividade interativa, dialógica e discursiva como base para transformar as práticas pedagógicas, ressaltam essa novidade retomando as críticas ao ensino tradicional pautado na excessiva valorização da gramática normativa e na memorização de regras de exceção e

preconceito linguístico contra as formas de oralidade e as variedades que não seguem o padrão linguístico socialmente prestigiado. As concepções de língua e linguagem que nortearão as novas propostas pedagógicas baseadas no uso da linguagem são expressas no documento assim:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1998, p.20).

A língua, portanto, é entendida como atividade interativa e discursiva. Os interlocutores organizam seus discursos conforme seus propósitos comunicativos. O discurso se expressa linguisticamente através dos textos. Estes, por sua vez, se materializam nos mais variados gêneros discursivos em função dos propósitos comunicativos, segundo as condições de produção dos discursos, os quais são determinados pelos usos sociais. “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (PCN, 1998, p.21) e se caracterizam por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Assim, para desenvolver a competência discursiva que se traduz na habilidade de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, os PCN adotam o texto como unidade de ensino, e não as letras, palavras e frases descontextualizadas. Não apenas os textos dos autores consagrados pela tradição literária, mas todos os tipos e gêneros textuais devem ser utilizados nas atividades de leitura e produção de textos.

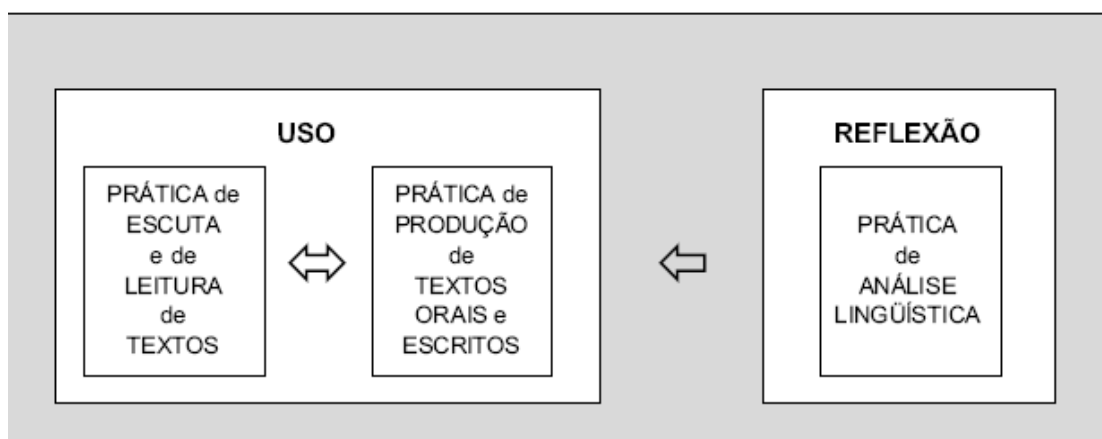
Quando se adota o texto como unidade de ensino com o objetivo de ampliar a competência discursiva dos educandos, o ensino descontextualizado pouco ou nada contribui para isso. Por essa razão, o documento propõe uma didática voltada para a produção e compreensão de textos dos mais variados gêneros, com ênfase em atividades de análise linguística e reflexão sobre a língua em uso.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística [sic] supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (PCN, 1998, p.26-27).

Nessa linha de raciocínio, segundo o documento, o ensino de gramática de forma descontextualizada (através de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia) não faz mais sentido (se é que algum dia fez). A partir dessa constatação, surge o questionamento sobre o que, para que e como ensinar gramática. Se o ensino descontextualizado não desenvolve a competência discursiva, os PCN recomendam então a prática da reflexão sobre a língua em uso como parte da atividade discursiva. Por isso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: EIXO 1 - o uso da língua oral e escrita; EIXO 2: a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme esquema USO > REFLEXÃO > USO (p.35).

Articulados no eixo USO estão a prática de escuta/leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos. No eixo REFLEXÃO se organiza a *prática de análise linguística*, conforme a figura 1 a seguir.

Figura1: Eixos de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental



(Fonte: PCN,1998)

Isso não significa que a análise linguística substitua a gramática. Para os PCN (1998, p. 78), a “prática de análise linguística [sic] não é uma nova denominação para ensino de gramática”. Considerando-se o texto como unidade de ensino, busca-se, além da estrutura sintática, a compreensão dos aspectos semânticos e pragmáticos que fazem o texto se enquadrar em determinado gênero discursivo/ textual.

Em consonância com a organização dos conteúdos e dos dois eixos em USO>REFLEXÃO>USO, o documento recomenda que o tratamento metodológico desses conteúdos se faça por um movimento definido como AÇÃO>REFLEXÃO>AÇÃO, o qual incorpora a reflexão às atividades discursivas do educando, de maneira que ele venha a ampliar assim sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

De acordo com os PCN, um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é que ela possa ser feita a partir da reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Há uma sugestão para que o professor trabalhe a partir do texto do aluno tanto as características estruturais dos gêneros discursivos quanto os aspectos gramaticais que ajudem este aluno a dominar a modalidade escrita da língua. Trata-se de um trabalho de reflexão, primeiramente, de natureza epilinguística, através da qual o aluno pode operar tanto sobre os próprios textos que ele produz, quanto sobre os que ele lê, buscando compreender o funcionamento da linguagem. As descobertas das regularidades observadas nesse trabalho reflexivo poderão ser registradas, categorizadas e sistematizadas por outra atividade, agora de natureza “metalinguística”. (PCN, 1998, p. 28).

Os PCN recomendam a utilização dos mais variados tipos e gêneros de texto, mas diante da impossibilidade de tratar de todos os tipos, orienta que se faça uma seleção de textos com base em suas características. Devem ser escolhidos aqueles textos capazes de favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, “bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (PCN, 1998, p.24). O documento faz uma recomendação especial para que se escolham textos literários, porque tais textos apresentam características linguísticas diferenciadas por sua especificidade. De acordo com os PCN,

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (PCN, 1998, p.26)

Por seus aspectos formais, o texto literário é capaz de oferecer matéria-prima à exploração dos recursos linguísticos de natureza fonológica, lexical, sintática e semântica, com apelo à sensibilidade e à fruição estéticas. Com ele, é possível romper os limites das regras de expressão através da exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares num jogo de imagens e figuras em que tudo pode se converter em fonte virtual de sentidos.

Os PCN se apresentam não como um receituário para promover a transformação necessária do atual modelo de ensino de língua materna nas escolas públicas brasileiras, mas como orientações e sugestões para o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Ele é o interlocutor direto do aluno e o mediador entre o conhecimento linguístico e o sujeito aprendiz. É ele quem seleciona, organiza e utiliza os materiais didáticos em sua prática docente. Entretanto, na realidade, quase sempre não é ele quem prepara os materiais de apoio



pedagógico como o livro didático, por exemplo. Esse livro, muitas vezes e em situações particulares, se constitui no único apoio que o profissional de ensino tem para a realização do seu trabalho. Não há, portanto, nenhuma garantia de que o livro didático seja elaborado segundo as orientações teórico-metodológicas dos PCN. É justamente nesse aspecto que esta pesquisa aborda o livro didático da EJA para verificar as questões de análise linguística refletem as orientações desse documento.

No momento da análise do livro didático da EJA, ganha importância o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Fundamental e EJA responsável por estabelecer os critérios de escolha do livro didático para a o ensino público. Importa, portanto, verificar como, e se, esses critérios refletem as orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa. Mais ainda, convém verificar se o livro está organizado conforme as orientações do PNLD/EJA 2014. É o que veremos a mais adiante. Antes, porém, é necessário analisar em que medida a PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA incorpora as orientações teórico-metodológicas dos PCN.

#### **4.2 Proposta Curricular para a EJA (Segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série)**

Organizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA* (correspondente à etapa de 5ª a 8ª série) tem a finalidade de reorientar o currículo dessa modalidade de ensino tanto nas secretarias estaduais e municipais bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA. Este documento reproduz praticamente (e até textualmente) todas as concepções de língua e linguagem, os conceitos teóricos, os objetivos e as orientações metodológicas dos PCN para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental regular, sugerindo a aplicação deles ao ensino nas turmas da EJA.

Segundo esse documento, os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer aos seus educandos tanto a possibilidade de desenvolver as “competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania” (p.11). Destaca-se, nessa proposta, o mesmo objetivo dos PCN para o ensino de língua materna, que é o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos para que possam usar de modo competente e adequado sua língua, na modalidade escrita ou oral,

como instrumento de participação na sociedade, e nela atuar criticamente como cidadãos. Com relação aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, assim se expressa o documento:

No processo de ensino e aprendizagem, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. [...] (p.18).

Para realizar esses objetivos, a Proposta Curricular reconhece a escola como o lugar privilegiado para o aluno refletir sobre a língua oral e escrita e recomenda, em conformidade com os PCN, o estudo da linguagem a partir do trabalho com o texto, ou melhor, com textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as todas as possibilidades expressivas, quer seja nos textos verbais, como bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances, quer seja nos textos não verbais (fotos, desenhos, sons, gestos etc.). A abordagem desses textos deve ser feita sempre com atividades de compreensão e produção textual, na perspectiva do uso da língua em práticas sócio-discursivas contextualizadas e da reflexão sobre seu funcionamento, isto é, a descoberta dos múltiplos recursos linguísticos de que o falante dispõe para proceder a escolhas produtoras de efeitos de sentido.

Esse documento também retoma o destaque dado pelos PCN ao trabalho de leitura dos textos literários em função da fruição estética e da riqueza de recursos da linguagem próprios desses textos como, por exemplo, o uso figurado das palavras, o ritmo e a sonoridade, as sequências por oposição ou simetria; repetições expressivas de palavras ou de sons. Esses recursos expressivos possibilitam a manifestação de significados novos e mais profundos na maneira de significar e expressar o mundo sob a ótica da função estética da linguagem (p. 16).

Portanto, a análise lingüística [sic passim] implica muito mais do que o estudo da gramática, pois as reflexões produzidas pelos estudos gramaticais se detêm na frase, e não no texto. E a extensão de um texto pode variar muito, em função de suas características de gênero e do suporte\* em que esse texto circula – variando de uma ou poucas palavras de um cartaz publicitário, aos sucessivos capítulos de um romance (p.17).

Diferentemente dos PCN, essa Proposta Curricular traz noções mais claras no que tange à prática de análise linguística e ao ensino de conteúdos gramaticais. Vejamos o que afirma essa Proposta:

[...] Mas não se trata de adicionar aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto. Substituir a unidade de análise (do fragmento para o todo) traz mudanças mais profundas. Considerar as palavras como constituídas por fonemas

que se estruturam em sílabas, ou, então, segmentá-las considerando seus constituintes, ou agrupá-las em classes, ou ainda analisá-las em função de seu papel na frase só será pertinente quando esse tipo de análise for utilizado para aproximar conteúdo e expressão. [...] (p.17)

Uma vez que se adota o texto como unidade básica de ensino, a *análise linguística* preconizada pela Proposta Curricular tem como foco um conjunto de conhecimentos necessários à compreensão dos sentidos dos próprios textos, como o contexto de produção do discurso, os gêneros e suas características, as propriedades dos suportes em que tais textos circulam etc. Trata-se, pois, de promover atividades de leitura e produção textuais aliadas a atividades de análise linguística. Os conhecimentos que se adquirem pela análise e reflexão dos usos linguísticos, sistematizados por atividades de natureza metalinguística, devem ser usados pelos educandos para ampliar sua própria capacidade de monitorar o progresso que alcançam no uso competente da língua em diferentes situações de interação social.

A seguir iremos examinar como essas orientações dos PCN e da Proposta Curricular para a EJA se refletem no Guia do Livro Didático para a EJA/2014.

#### **4.3 O Programa Nacional do Livro Didático para a EJA - PNLD /EJA 2014**

O livro didático (doravante LD) tem sido o principal material de apoio pedagógico (muitas vezes, o único!) de que dispõe o professor e os alunos no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas do Brasil.

Segundo Freitas e Rodrigues (2007 *apud* Heineck e Pinton, 2014; SOUZA, F. 2014), a presença do Livro Didático nas escolas brasileiras teve início em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Esse instituto tinha por objetivo estabelecer o livro didático nacional ou um projeto que pudesse viabilizar um aumento da produção desse material. Entretanto, foi somente no governo de Getúlio Vargas (1934) que o INL recebeu as suas primeiras atribuições que se resumiam a editar obras literárias e a elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais.

Antes disso, porém, o ensino de Língua Portuguesa era feito sem manuais nem gramáticas pedagógicas como as atuais. Isso vai até os anos de 1940 do século XX. Fora as cartilhas de alfabetização, o ensino de língua materna era feito a partir de coletâneas de variados textos como lendas, fábulas, biografias, poesia, romances, textos geográficos, religiosos, etc. O denominador comum desses textos era o fato de serem considerados como os melhores exemplares da língua culta escritos pelos melhores autores representantes da boa linguagem. (MARCUSCHI, 2004, p.262).

A partir dos anos de 1950, surgem os manuais de ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva inversa à anterior. Isto é, esses manuais passaram a dar um enfoque maior ao ensino de gramática em detrimento da leitura dos textos considerados exemplares do bom português.

Em 1938 é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com as funções de legislar sobre a produção, o controle e a circulação das obras didáticas. No começo da década de 1960 um acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e os Estados Unidos (MEC-USAID) possibilitou a distribuição gratuita de livros didáticos no Brasil. Segundo os críticos da educação como Saviani (1980 *apud* SOUZA, F., 2014), o resultado desse acordo não foi muito positivo devido ao forte controle ideológico norte-americano exercido nos vários níveis da escola brasileira. A tarefa de distribuição do livro didático ficou, então, a partir de 1966, a cargo da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED).

O livro didático, tal qual o conhecemos hoje, somente passou a ser distribuído nas escolas brasileiras a partir da década de 1970, como resultado das mudanças provocadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71. A partir de então, o ensino de língua materna será feito com um material que junta em um único volume os conteúdos gramaticais e a seleção de textos literários.

O livro didático facilitou o trabalho do professor porque traz o conteúdo a ser ensinado, as atividades correspondentes a cada unidade temática e até as respostas já prontas no manual do professor. Além disso, os manuais já trazem o plano de curso anual, o plano de aula de cada unidade com orientações e sugestões de como devem ser trabalhados os conteúdos e atividades.

Embora se possa ver no livro didático com respostas prontas uma forma de controle ideológico por parte do governo, essa discussão foge aos objetivos da análise que nos propomos realizar com nossa pesquisa. De acordo com GERALDI (1997 *apud* SOUZA, F., 2014) o livro didático com manuais que trazem o plano de curso permitiu que o professor elevasse sua carga horária para ter uma melhor remuneração. Por outro lado, porém, provocou o desprestígio social de sua profissão ao transformar seu trabalho intelectual em trabalho manual mal remunerado. Segundo o referido autor, esse desprestígio se deu também porque as instituições de ensino passaram a contratar profissionais sem a devida formação ou capacidade para ensinar.

A Educação de Jovens e Adultos somente foi incorporada aos programas do PNLD, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de

Jovens e Adultos (PNLA), em 2007. Esse programa foi instituído com a finalidade de distribuir gratuitamente obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). As edições do PNLA de 2009 e 2010 ampliaram ainda mais o universo de estudantes atendidos pelo Programa, passando a incorporar, além dos estudantes inscritos no PBA, todos os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino.

Em 2010, o PNLA foi incorporado a um novo Programa, ainda mais amplo: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). Este programa passou a distribuir obras didáticas para todas as entidades parceiras do PBA e para todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental da EJA.

Na edição de 2014, o PNLD /EJA incluiu a Alfabetização, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Segundo o Guia do PNLD/ EJA (2014, p.15),

Com esta iniciativa, o Ministério da Educação busca consolidar uma política que zela pela produção de obras didáticas de qualidade para a EJA, superando o antigo quadro das produções caracterizadas, por vezes, pela infantilização, pela mera redução de conteúdos da Educação Básica regular, pela baixa qualidade do projeto gráfico-editorial e, de modo geral, por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica, por serem alheias às diretrizes educacionais formuladas para a EJA.

O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 em substituição ao Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF). No entanto, a EJA só foi incorporada ao PNLD 25 anos depois, em 2010, com a publicação do primeiro Edital PNLD /EJA, e em julho de 2012, foi lançado o Edital PNLD /EJA 2014, que norteou a avaliação dos livros didáticos da EJA.

O Guia de Livros Didáticos PNLD /EJA 2014 traz, após o sumário, uma *Carta aos professores da EJA* na qual se expressa o desejo de que esse guia se torne uma importante ferramenta na escolha dos livros para as turmas da EJA. Aqui também já aparece a indicação das novidades ao processo de seleção: a inclusão de coleções voltadas para o Ensino Médio e a inserção de materiais virtuais como objeto de análise. E termina com a afirmação do compromisso do Ministério da Educação com a qualidade dos livros didáticos destinados à EJA.

Os critérios gerais de escolha das obras aprovadas pelo PNLD/EJA 2014 são organizados em quatro blocos:

- Bases legais, diretrizes gerais que orientam a EJA e princípios éticos;

- Concepções teórico-metodológicas do Manual do Educador e sua articulação com o Livro do Aluno;
- Concepções teórico-metodológicas do Livro do Aluno;
- Aspectos gráficos e editoriais.

Com relação aos critérios específicos para a escolha do livro didático de Língua Portuguesa, podemos destacar aqueles que se referem ao GRUPO IV: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO LIVRO DO ALUNO E DO MANUAL DO PROFESSOR. A esse grupo, pertencem os critérios relativos à natureza do material textual, à abordagem do texto literário, à leitura e produção de textos escritos e ao trabalho com os conhecimentos linguísticos. Esses critérios se baseiam evidentemente nos PCN. Vejamos, por exemplo, os critérios de número 79 a 83 que se referem aos conhecimentos linguísticos:

79. Sistematiza um corpo básico de conhecimentos relativos à língua e à linguagem com base na observação de uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento das proficiências oral e escrita?

80. Valoriza e trabalha a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando no contexto sociolinguístico as normas urbanas de prestígio?

81. Propicia o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas?

82. Considera e respeita as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio no contexto sociolinguístico?

83. Privilegia abordagens discursivo-enunciativas da língua, em função de tomar o uso como objeto de reflexão sobre a língua e a linguagem? (p.242).

Pelo menos teoricamente, esses critérios refletem as orientações dos PCN e da Proposta Curricular Para a EJA. A questão agora é saber em que medida o livro didático de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PNLD 2014/2015/2016), adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza – Ceará está de acordo com as orientações dos PCN e dos critérios da Guia PNLD/EJA 2014. E, mais especificamente, como estão elaboradas as questões de análise linguística no contexto de textos literários nesse livro.

Embora esta pesquisa não se fundamente nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) não é demais ressaltar que essas avaliações externas se baseiam em *competências e habilidades* que os alunos devem dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados dessas avaliações. Em 2001, essas Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua

Portuguesa e Matemática e Ciências a serem avaliadas. Os descritores resultam de uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Eles indicam as habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor a avaliação.

Uma vez que se baseiam nos PCN, os descritores refletem as inovações teórico-metodológicas que aqueles parâmetros trazem, a saber: o texto como unidade de ensino e como realização discursiva dos gêneros, a atenção para o uso efetivo da língua a qual é entendida como uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e que se realiza sob a forma de textos. Estes, por sua vez, se materializam concretamente sob a forma de diferentes gêneros orais e escritos.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos:

1. Procedimentos de Leitura;
2. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto;
3. Relação entre Textos;
4. Coerência e Coesão no Processamento do Texto;
5. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido;
6. Variação Linguística.

Os descritores indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Merecem destaque neste projeto aqueles que se referem mais especificamente às questões de *análise linguística*. São os descritores do tópico V, “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”: D16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D17-Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D18-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e D19-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. (PDE, 2008, p.21).

#### 4.4 Síntese conclusiva

Pelo que foi exposto até aqui acerca dos documentos e programas oficiais da educação, podemos concluir que os PCN para o Ensino Fundamental não são contra o ensino de gramática. O que se questiona nesse documento é a maneira descontextualizada como a gramática aparece nesse processo: um ensino pautado na prática de análise sintática em frases soltas, excessivamente baseado na memorização mecânica da nomenclatura gramatical, na repetição exaustiva de atividades de análise morfológica de palavras soltas ou em textos artificialmente criados ou adaptados para essa finalidade. Enfim, um ensino de gramática desvinculado dos usos reais da língua falada ou escrita. Para esse documento, a análise linguística não é uma substituição da gramática. Na verdade, os PCN não apresentam muitas orientações para o ensino de gramática. Eles dizem mais o que não deve ser feito. A ênfase é dada às atividades de análise linguística. Quando se referem aos conteúdos gramaticais, os PCN recomendam que as regularidades da língua sejam observadas nas atividades epilinguísticas a partir da reescritura dos textos dos próprios alunos. Nesse ponto, tanto o estudo dos conteúdos especificamente gramaticais quanto os conhecimentos produzidos pelas atividades de análise linguística devem ter como ponto de partida e de chegada a língua em uso a partir dos textos e não de morfemas, palavras, sintagmas ou frases soltas. Vejamos o que diz o texto:

[...] as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN, 1998, p.27)

Se o documento não sugere atividades de estudo de gramática é porque esse estudo deve ser feito de forma incorporada às atividades de leitura e produção textual, e não descontextualizado, desintegrado das atividades com o texto. O estudo da gramática deve ser feito em função da compreensão e produção de textos orais e escritos. Pois ela não existe em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem em suas práticas sócio-discursivas. Já para as atividades de análise linguística, as sugestões de tratamento do texto são mais claras e consistentes tanto nos objetivos quanto no tratamento dos conteúdos. Nesse sentido a Proposta Curricular para a EJA é bem mais clara e definida. Vejamos como essa proposta detalha a prática de análise linguística:



- Reconhecimento das características principais dos gêneros de texto oral e escrito, quanto ao conteúdo temático, estrutura e estilo:
  - reconhecimento do universo discursivo sociocultural dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam;
  - reconhecimento da intertextualidade, do diálogo entre textos, das várias ‘vozes’ (citações, referências e estilos) presentes nos textos, com a finalidade de ampliar o repertório no exercício da interpretação; [...] (p.29)
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico [sic passim], para tornar evidente os aspectos regionais, sociais e individuais na fala e na escrita, enfatizando a idéia [sic] de que não existe uma variante mais certa ou mais errada. [...] (p.30)
- Comparação dos fenômenos lingüísticos [sic] observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:
  - sistema pronominal;
  - emprego dos tempos verbais; [...] (p.30)
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:
  - condensando idéias [sic], articulando-as por meio de pronomes relativos, das conjunções, das justaposições etc.;
  - relacionando frases, explicitando a relação semântica entre elas com os conectivos adequados; (p.30)

Como podemos perceber, a Proposta Curricular para a EJA entende a prática de análise linguística como uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos que incluem uma série de conteúdos novos referentes à teoria do texto, assumindo-o como objeto de estudo juntamente com outros conteúdos tradicionais da gramática, mas numa perspectiva diferente. Essa diferença se deve ao fato da mudança de foco que sai da gramática das nomenclaturas e classificações para o texto. Não é simplesmente deixar de fazer análises das unidades (fonemas, palavras, sintagma) isoladas e analisá-las a partir do texto, isto é, retirando-as de um texto. Significa refletir sobre a função que cada unidade da língua desempenha no texto, mudando assim o foco do ensino de gramática. O objetivo da análise não é ajudar o aluno a identificar e nomear os itens da língua, mas perceber esses itens como recursos expressivos na produção dos sentidos do texto que é, lembremos, o objeto central do ensino de Língua Materna. Trata-se, ainda, de considerar os novos conceitos relativos ao texto, tais como: o contexto de produção do discurso, os gêneros e suas características, as propriedades dos suportes em que tais textos circulam, as sequências textuais, intertextualidade, etc. Não só isso, também é preciso que se reflita sobre questões mais gerais da língua em uso, como por exemplo, variação linguística (diatópica, diastrática, diafásica). Em resumo, a seleção dos conteúdos da análise linguística deve estar subordinada e atrelada ao sentido do texto.

No capítulo a seguir, passaremos a descrever os resultados da análise crítica e propositiva das questões de análise linguística no contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (2º Segmento), aprovado pelo Programa Nacional do Livro do Didático EJA 2014 e atualmente adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza – Ceará.

## 5 QUESTÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA

No presente capítulo, relata-se a análise crítica e propositiva feita das questões de análise linguística<sup>1</sup> identificadas no livro didático destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento. Para tanto, elegemos as seguintes categorias de análise:

- a) tipo de abordagem de ensino de língua;
- b) tendências no estudo das unidades da língua;
- c) gêneros literários;
- d) tópicos gramaticais;
- e) articulação entre os tópicos gramaticais e os textos literários.

Convém recordar que nossa análise se fundamenta no Paradigma Funcional dos estudos linguísticos que considera a língua um instrumento de interação social e, portanto, adotamos o pressuposto de que a análise das formas linguísticas não deve ocorrer desarticulada da análise de suas funções. Estamos de acordo com o que afirma Antunes (2003) ao defender a ideia de que somente uma concepção interacionista da linguagem pode fundamentar um trabalho pedagógico produtivo e relevante. A autora contrasta duas tendências na concepção de língua: a primeira definida como tendência centrada na língua enquanto conjunto abstrato de signos e regras; a outra como tendência centrada na língua enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores (língua-em-função). Nas palavras da autora:

Se a língua-em-função apenas ocorre sob a forma da textualidade – e esta é uma segunda evidência que quero lembrar aqui – é natural admitir também que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser, como se disse acima, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p.41-42)

É necessário que recordemos ainda outro princípio do Funcionalismo linguístico segundo o qual o estudo da relação entre a forma e a função no uso linguístico não pode se limitar à descrição das relações e funções sintáticas das expressões linguísticas, mas deve considerar as funções que essas expressões desempenham no contexto comunicativo como um

---

<sup>1</sup>A expressão “análise linguística” aqui utilizada não diz necessariamente respeito à metodologia reflexiva que tem ênfase na produção e interpretação dos textos e nas escolhas linguísticas que produzem efeitos de sentido, tal como propõem os PCN. As questões de análise linguística são entendidas aqui como aquelas que abordam um aspecto linguístico (gramática e/ou léxico) e utilizam um texto literário, sem necessariamente fazer a articulação entre esse aspecto linguístico e a interpretação do texto. Inclusive, essa articulação também será objeto de exame.

todo. No Paradigma Funcional, a gramática não é considerada um sistema autônomo, um fim em si mesma. Ela é orientada para o texto, pois a principal razão para se estudar o sistema é lançar luz sobre os sentidos produzidos no texto. Na construção dos sentidos do texto ganham importância os processos de constituição do enunciado que constituem a base de articulação do texto. Não faz muito sentido exigir que o aluno aprenda, por exemplo, a classificação dos pronomes pessoais sem que se faça a devida reflexão sobre as funções que esses pronomes podem assumir no contexto comunicativo, representando os papéis do discurso (função interacional) ou remetendo a elementos do texto (função textual). Como afirma Neves (2011b, p. 257), “Uma das funções básicas dos pronomes pessoais é a de constituir expressões referenciais que representam, na estrutura formal dos enunciados, os interlocutores que se alternam na enunciação”. Em outras palavras, o ensino deve ter como centro o texto e a gramática deve ser, portanto, contextualizada. Retomando Antunes (2014, p. 47), “Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer”. É nesse sentido que se diz que a gramática deve ser colocada a serviço da compreensão do texto. E é isso que buscamos verificar nas questões de análise linguística do livro da EJA.

## 5.1 Metodologia

Para análise da abordagem feita dos recursos linguísticos usados em textos literários, utilizamos o livro didático de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* (volume único), destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos–2º Segmento (PNLD EJA 2014/2015/2016) adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza - Ceará. As razões da escolha desse livro são duas: primeiramente, trata-se de um livro aprovado pelo PNLD EJA 2014 e adotado nas escolas de Fortaleza. Além disso, temos o contato diário com esse material de apoio pedagógico em nossa atividade docente. Embora não tenha sido o livro escolhido por nossa escola, estaremos trabalhando com ele por um triênio.

Nesse livro, foram identificadas para análise as questões de análise linguística em textos literários, com o objetivo de verificar que tópicos gramaticais estão mais presentes nas atividades e como os fenômenos linguísticos se articulam com os textos especificamente literários, os quais, em razão de seus aspectos formais e semânticos e por sua natureza ficcional, podem favorecer uma maior riqueza de recursos expressivos na produção de efeitos de sentido.

Esta pesquisa tem, portanto, natureza “documental” (MATOS, 2001; GIL, 2008), uma vez que os dados serão construídos a partir de fontes documentais: os documentos da educação brasileira (PCN, PNLD/ EJA 2014, Proposta curricular para a EJA) e o Livro Didático de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Os dados foram tratados numa perspectiva qualitativa sem, no entanto, dispensar estimativas numéricas que forneceram informações sobre a predominância de alguma abordagem de ensino nas questões de análise linguística do livro em análise, bem como a quantidade de questões que abordam classes de palavras e outros dados quantitativos que se revelaram importantes na análise qualitativa. Esses dados estatísticos foram trabalhados com o uso do programa de análise estatística *software IBM SPSS Statistic 20*.

As questões identificadas para este estudo reúnem duas características essenciais: abordam um aspecto linguístico e utilizam um texto literário. Convém recordar que as questões selecionadas abordam um aspecto linguístico no contexto de um texto literário, mas não necessariamente fazem a articulação entre esse aspecto linguístico e a interpretação do texto. Os aspectos linguísticos são entendidos aqui como os dois componentes da língua: a gramática (regras de uso) e o léxico (conjunto de palavras, o vocabulário da língua). Mas a língua é mais do que um sistema constituído de lexicogramática. E para cumprir o objetivo de ajudar a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, a gramática é necessária, porém, insuficiente. Se estamos focalizando os usos, convém lembrar que esses usos concretos, reais, nas interações comunicativas supõem o conhecimento das regras de textualização (tanto para compreender quanto para produzir textos) e das normas sociais de uso da língua, pois “*a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades de quem fala, escuta, lê ou escreve textos*” (ANTUNES, 2007, p. 52, grifo do autor). É importante lembrar também que a concepção de análise linguística adotada neste estudo consiste num trabalho de reflexão sobre os fenômenos linguísticos que incluem, além dos conteúdos da Gramática Tradicional, outras questões mais amplas relativas à teoria do texto (textualização, intertextualidade, gêneros discursivos, sequências textuais, dentre outras).

A análise foi realizada com base em pressupostos funcionalistas e à luz dos documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, PNLD-EJA). Utiliza-se a distinção proposta Halliday, McIntosh e Stevens (1974) entre os três tipos de ensino ou abordagem da língua, a saber: abordagem descritiva, prescritiva e produtiva.

Foram consideradas, ainda, as reflexões para o ensino de gramática feitas em Neves (2011, 2013), Antunes (2003, 2007, 2014), Nogueira (2010) e Travaglia (2001), bem como o sentido da prática de análise linguística com base em autores como Geraldi (1997) e Bezerra e Reinaldo (2014). Tais reflexões foram desenvolvidas nos capítulos segundo e terceiro desta dissertação.

Para viabilizar a análise dos diferentes aspectos das questões do livro didático de modo a responder às questões formuladas no projeto, elaboramos a seguinte ficha de análise para cada questão.

**Quadro 3:** Ficha de análise das questões do livro de Língua Portuguesa da EJA

<b>FICHA DE ANÁLISE</b>	
<b>QUESTÃO:</b> _____	<b>PÁGINA:</b> _____
<b>Tipo de abordagem?</b>	
A) Descritivo (exercícios identificação e classificação)	
B) Produtiva (exercícios estruturais)	
C) Prescritiva (exercícios de aplicação de regras de concordância, regência e colocação)	
<b>Tendências no estudo das unidades da língua?</b>	
A) Tradicional (gramática tradicional, texto como pretexto)	
B) Conciliadora (alguns conceitos da Linguística)	
C) Inovadora (sem sistematização gramatical, a partir dos textos)	
<b>Gênero literário?</b>	
A) Poema B) Letra de canção C) Cordel D) Crônica E) Conto F) Mito	
G) Romance (Fragmento)	
<b>Escola literária?</b>	
A) Quinhentismo B) Barroco C) Arcadismo D) Romantismo E) Realismo F) Naturalismo	
G) Parnasianismo H) Simbolismo I) Modernismo	
<b>Tópico gramatical?</b>	
A) Fonemas B) Estrutura e Formação de palavras C) Classes de palavras D) Termos da oração	
E) Regência F) Concordância	
G) Colocação H) Orações coordenadas e subordinadas I) Acentuação gráfica J) Ortografia	
K) Crase L) Versificação M) Sinonímia	
<b>Articula os recursos linguísticos com os textos literários?</b>	
A) Articula B) Articula parcialmente C) Não articula	

## 5.2 Resultados da análise

### 5.2.1 Apresentando o livro da coleção *Caminhar e Transformar*

O livro de Língua Portuguesa da Coleção *Caminhar e Transformar* destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as turmas dos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental apresenta quatro unidades temáticas que são:

- unidade 1. Iguais e diferentes (tema: Identidade e diversidade);
- unidade 2. Aqui é o meu lugar (tema: Meio ambiente e sustentabilidade);
- unidade 3. Trabalho e transformação (tema: O mundo do trabalho);
- unidade 4. Mundo cidadão (tema: Cidadania e direitos humanos);

Cada unidade é subdividida em quatro capítulos, portanto, dezesseis no total. E cada capítulo se subdivide em dez seções. No manual do educador há uma parte no final do livro intitulada *Guia de orientações didáticas* na qual a autora explica toda a estrutura da obra. De acordo com a autora, as questões de análise linguística se encontram em duas seções: *Ampliando saberes* e *Um pouco mais*. Por esse motivo analisamos, sobretudo, as questões presentes nessas seções em relação aos textos a que elas se referem dentro de cada capítulo.

Entre objetivos explicitados da coleção *Caminhar e Transformar*, da qual faz parte o livro de Língua Portuguesa, podemos destacar os seguintes:

- a) preparar os alunos para que alcancem as expectativas de aprendizagem estipuladas para a modalidade da EJA em que se encontram e motivá-los a avançar em seus estudos;
- b) desenvolver nos alunos competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares;
- c) promover e ampliar nos alunos a capacidade de participação social no exercício da cidadania.

Os critérios de escolha dos conteúdos se pautaram, segundo a autora do livro de Língua Portuguesa, pelas seguintes considerações:

- a) conteúdos que possam refletir situações reais e de contextualização adequada, de modo que os alunos ampliem e aprofundem seus próprios saberes;
- b) a possibilidade de os alunos se apropriarem de elementos que fundamentem a discussão de temas como diversidade e igualdade, trabalho, saúde, sustentabilidade e meio ambiente, cidadania e direitos humanos, tendo em vista

uma transformação desses alunos para que contribuam na construção de uma sociedade comprometida com a justiça e o bem-estar geral.

As seções em que se divide cada capítulo são as seguintes:

- a) *para começar* – em geral traz fragmentos de textos, imagens ou outro recurso para introduzir o conteúdo e aproximar o aluno do tema a ser tratado;
- b) *olhar para* – traz fragmentos de textos que articulam o tema do capítulo aos temas gerais da unidade;
- c) *ampliando saberes* – seção voltada para o desenvolvimento de conteúdos específicos da grade curricular, geralmente os tópicos gramaticais;
- d) *falando de* – boxe com textos que procuram articular o tema do capítulo com as diferentes áreas do conhecimento, a saber: matemática, ciências, história, geografia, artes e religião;
- e) *um pouco mais* – amplia o conteúdo visto no capítulo ou trabalha novos conceitos relacionados com o capítulo em estudo;
- f) *mãos à obra* – seção dedicada à proposta de atividades, individuais ou em grupos, com o objetivo de produzir um trabalho relacionado ao conteúdo do capítulo (geralmente produção textual de diferentes gêneros);
- g) *resumo do capítulo* – Quadro resumo com conteúdos do capítulo;
- h) *avalie seu aprendizado* – atividades que levam o aluno a fazer uma autoavaliação;
- i) *mural* – traz sugestões de livros, *sites*, filmes, vídeos e outros instrumentos que possam ampliar os conteúdos abordados no capítulo.

Os tópicos gramaticais se encontram, como já foi dito, a partir das seções *Ampliando saberes* e *Um pouco mais*. Esses tópicos geralmente se apresentam em forma de quadro resumo das classes de palavras acompanhado de alguns exercícios com frases retiradas dos textos principais ou de fragmentos de outros textos. Às vezes uma parte dos exercícios vem antes do esquema gramatical e outra parte vem depois. Outras vezes o esquema gramatical é esfacelado e as partes vêm intercaladas por alguns exercícios e/ou fragmentos de textos de diversos gêneros. São exercícios (atividades), em geral, de identificação e classificação das unidades da gramática (classes de palavras, acentuação gráfica, etc.). Os esquemas são como uma gramática resumida, conforme se verá na subseção que analisa a articulação dos tópicos gramaticais com os textos literários.

A figura 2 a seguir dá uma ideia geral da estrutura da obra.



Figura 2: Sumário da unidade 1 do Livro de Língua Portuguesa da EJA da Coleção *Caminhar e Transformar*

<h1>SUMÁRIO</h1>	
<h2>UNIDADE 1 <i>Iguais e diferentes</i> / Identidade e diversidade, p. 10</h2>	
<p><b>CAPÍTULO 1</b>  <b>Atenciosamente... Um abraço... Saudações – um estudo de cartas, p. 12</b>          PARA COMEÇAR, p. 12          OLHAR PARA • <i>Identidade</i>, p. 13          AMPLIANDO SABERES • <i>Carta – Carta A</i>, p. 14 / <i>Carta B</i>, p. 14          AMPLIANDO SABERES • <i>Fonemas e sílabas</i>, p. 16 / <i>Sílabas tônicas</i>, p. 17          FALANDO DE • <i>Matemática</i>, p. 18          UM POUCO MAIS • <i>Carta – Para que servem os selos postais?</i>, p. 19          MÃOS À OBRA • <i>Produção de texto / Carta</i>, p. 20          RESUMO DO CAPÍTULO, p. 21          AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 22          MURAL, p. 22</p>	<p><b>CAPÍTULO 3</b>  <b>Quem foi, quem é, quem será.</b>          PARA COMEÇAR, p. 39          OLHAR PARA • <i>Saúde</i>, p. 40          AMPLIANDO SABERES • <i>Biografia – Pelé</i>, p. 41 / <i>Carlos</i>, p. 41 / <i>Corá Coralina</i>, p. 42          AMPLIANDO SABERES • <i>Autobiografia – Bar Campos Queiroz</i>, p. 44 / <i>Carolina Maria de Jesus</i>, p. 44          AMPLIANDO SABERES • <i>Adjetivos</i>, p. 46 / <i>Adjetivos pátrios</i>, p. 48          FALANDO DE • <i>História</i>, p. 49          MÃOS À OBRA • <i>Produção de texto / Autobiografia</i>, p. 50          RESUMO DO CAPÍTULO, p. 51          AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 52          MURAL, p. 52</p>
<p><b>CAPÍTULO 2</b>  <b>Cordelista, o rei do verso ritmado, p. 23</b>          PARA COMEÇAR, p. 23          OLHAR PARA • <i>Identidade cultural</i>, p. 24          AMPLIANDO SABERES • <i>Cordel – Cordel em versos</i>, p. 25          FALANDO DE • <i>Arte</i>, p. 28          AMPLIANDO SABERES • <i>Formação de palavras</i>, p. 28          AMPLIANDO SABERES • <i>Substantivo</i>, p. 30 / <i>Flexão dos substantivos</i>, p. 31          UM POUCO MAIS • <i>Cordel – A descoberta do cavalo</i>, p. 32          UM POUCO MAIS • <i>As letras g e j seguidas de e ou i</i>, p. 33          MÃOS À OBRA • <i>Produção de texto / Poema de cordel</i>, p. 35          RESUMO DO CAPÍTULO, p. 37          AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 38          MURAL, p. 38</p>	<p><b>CAPÍTULO 4</b>  <b>Mito e identidade, p. 53</b>          PARA COMEÇAR, p. 53          OLHAR PARA • <i>Identidade</i>, p. 54          AMPLIANDO SABERES • <i>Mito – O dia em que estancou a Chuva</i>, p. 55 / <i>Orixaniã criou a Terra</i>, p. 59          FALANDO DE • <i>Geografia</i>, p. 61          AMPLIANDO SABERES • <i>Artigo e numeral</i>, p. 62          MÃOS À OBRA • <i>Pesquisa / Narrando um mito</i>          RESUMO DO CAPÍTULO, p. 66          AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 67          MURAL, p. 67</p>

Na concepção de Ferreira (2013), autora do livro didático analisado, a análise linguística se constitui em atividades que visam ao aperfeiçoamento da comunicação e do aprendizado da leitura. Na produção de textos, a autora lembra que é preciso revisá-los e reescrevê-los e submetê-los à apreciação de outros leitores para que os avalie quanto à clareza e coesão. A autora se expressa no *Guia de orientações didáticas* (p.22) com estas palavras:

Os erros e as inadequações dos textos devem ser discutidos e analisados para que possam ser superados. Cabe ao professor dosá-los, dar foco às análises, pois são muitos os aspectos a ser considerados. O foco do trabalho de análise da língua deve ser feito de maneira articulada com a modalidade do texto em estudo: características e marcas linguísticas, uso de recursos estilísticos, adequação dos aspectos de morfossintaxe e ortografia.

A orientação atual dos documentos oficiais de educação (PCN, Proposta Curricular para a EJA) para diversificação dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa se revela no livro em análise. A tabela a seguir traz o número de textos literários e não literários identificados no livro de língua portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar*.

Tabela 1: Textos literários e não literários do livro LP - *Caminhar e Transformar*.

Gêneros textuais trabalhados no livro	Quantidade de textos	Porcentagem
Literários	11	35,48%
Não literários	20	64,52%
Total	31	100%

Como foi dito, as questões identificadas para este estudo deveriam apresentar, simultaneamente, duas características: abordar um aspecto linguístico e utilizar um texto literário. Com essas duas características, foram identificadas 40 questões. Chama a atenção o fato de que ainda prevalece uma grande quantidade de textos literários de diversos gêneros no livro didático que analisamos. Apesar do que afirma Cosson (2014, p.21):

[...] Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. [...]


### 5.2.2 Tipo de abordagem

De acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974), há três abordagens de ensino de língua materna: prescritiva, descritiva e produtiva. A abordagem *prescritiva* se caracteriza por interferir nas habilidades linguísticas dos alunos procurando substituir seus padrões linguísticos, tidos como errados, por outros considerados corretos. Corresponde ao ensino da norma de prestígio social, a norma culta ou a norma padrão. O ensino *descritivo* tem por objetivo descrever a estrutura e o funcionamento de uma língua particular em todas as suas variedades. O ensino *produtivo* objetiva ensinar novas habilidades aos alunos de maneira a ampliar os recursos linguísticos de que dispõem para utilizar a língua de modo adequado às

suas necessidades comunicativas nas diferentes situações de interação. A abordagem **descritiva** predomina em 100% nas questões de análise linguística em textos literários.

As questões elaboradas numa abordagem descritiva apenas exercitam a metalinguagem tradicional, solicitando, em sua maioria, a identificação e a classificação de elementos da língua. A questão a seguir ilustra essa abordagem utilizada no livro<sup>2</sup> sob análise. O livro apresenta um fragmento do poema *Cordel em versos* (cf. figura 3) na página 25 e a questão 1 nas atividades da página 26 (cf. Figura 4).

Figura 3: Texto “Cordel em versos” do livro *Caminhar e Transformar*, página 25.

CORDEL EM VERSOS	
1 Eu resolvi escrever	E as leituras de folhetos
2 Um cordel sobre cordel	Dos poetas do <u>sertão</u> .
3 Porque o cordel tem sido	Quando aparecia um,
4 Meu companheiro fiel,	Os jovens da <u>região</u>
5 E pra tirar do leitor	Se reuniam e, atentos,
6 Alguma dúvida cruel.	Ouviam a <u>narração</u> .
	Pois o povo era sensível,
	E, apesar de ser <u>pacato</u> ,
	De ter pouca informação
	E, de residir no <u>mato</u> ,
	A leitura de folhetos
	Foi sempre o grande <u>barato</u> .
	Era comum na fazenda
	A gente se <u>reunir</u>
	Ao redor de uma fogueira
	Pouco antes de <u>dormir</u>
	Para ler versos rimados,
	Cantar e se <u>divertir</u> .
O cordel em minha vida	<i>O pavão misterioso,</i>
Esteve sempre <u>presente</u> ;	<i>Coco verde e <u>melancia</u></i>
Esteve, está e estará	E o de <i>Pedro Malasarte</i>
Na vida de muita <u>gente</u> !	A gente com gosto <u>lia</u> .
Comigo ele sempre foi	Logo se emocionava
Um professor <u>excelente</u> .	Com cada autor que <u>surgia</u> .
É que nasci no sertão	José Pacheco, a meu ver,
Onde havia pouca <u>escola</u> .	Foi um poeta <u>moderno</u> .
Por lá os divertimentos	O seu folheto <i>A chegada</i>
Eram: um joguinho de <u>bola</u> ,	<i>De Lampião no <u>inferno</u></i>
Forrós, vaquejadas e	É um dos mais bem-compostos,
Versos ao som da <u>viola</u> :	Nasceu para ser <u>eterno</u> .

<sup>2</sup> As questões apresentadas aqui e em outros momentos da análise foram retiradas do livro do professor para que se tenha uma ideia da expectativa de resposta da autora para cada questão.

Figura 4: Questão 1 das atividades do livro *Caminhar e Transformar*, página 26

**ATIVIDADES**

---

1. Observe a forma como o texto *Cordel em versos* se apresenta na página.

a. Cada estrofe é formada por quantos versos?

Cada estrofe é formada por seis versos.

---

b. O trecho é formado por quantas estrofes?

O trecho é formado por 15 estrofes.  
Se possível, apresente o texto completo para os alunos. O poema completo tem 45 estrofes.

A questão 1 da página 26 (cf. figura 4) do livro de Língua Portuguesa referente ao texto “Cordel em versos” apenas requer a contagem do número de versos e estrofes do poema sem que isso auxilie na compreensão do texto. Não explora nenhum recurso expressivo do poema. Os PCN (1998) e a Proposta Curricular para a EJA (2002) sugerem que o texto literário seja explorado nos seus recursos linguísticos de natureza morfológica, lexical, sintática e semântica, com apelo à sensibilidade estética. Essa perspectiva não se realiza numa atividade de contar estrofes de um poema. Seria talvez mais significativa uma atividade que explorasse a sonoridade das rimas e o ritmo típico das leituras de poemas de cordel. O texto ocupa uma página inteira e apresenta diversas possibilidades de reflexão sobre os recursos linguísticos, mas o tipo de questão proposta não dá oportunidade para o aluno experimentar a fruição estética.

As questões a seguir são também bastante representativas da abordagem descritiva de ensino. A seção *Ampliando saberes* (cf. figura 5) começa com um resumo das definições de prefixo, palavra primitiva e derivada (em um pequeno quadro ao lado do texto principal). Convém lembrar que essa seção que traz um resumo do conteúdo gramatical que deverá ser estudado em cada unidade fica distante do texto principal dessa unidade. Essa própria forma de organização no livro de Língua Portuguesa da EJA do conteúdo de gramática longe do texto principal revela a opção pelo estudo de uma gramática desarticulada do texto, em outras palavras, uma gramática das nomenclaturas e classificações.

Figura 5: Questão 1 das atividades do livro *Caminhar e Transformar*, página 28

AMPLIANDO SABERES
Formação de palavras

**Importante**  
A palavra primitiva é aquela que dá origem a outras palavras, chamadas derivadas.

Na Língua Portuguesa é comum a formação de palavras por meio do processo conhecido por **derivação**, ou seja, parte-se de uma palavra à qual se acrescentam **prefixos** ou **sufixos**, alterando o significado dela.

**Prefixos** são elementos colocados antes da palavra primitiva, dando-lhe novo significado.

prefixo	palavra primitiva	palavra derivada
<b>in-</b>	feliz	infeliz

**Sufixos** são elementos colocados depois da palavra primitiva, dando-lhe novo significado.

palavra primitiva	sufixo	palavra derivada
feliz	<b>-ardo</b>	felizardo

**ATIVIDADES**

1. Releia esta passagem do texto *Cordel em versos*.

É que nasci no sertão	Eram: um <b>joguinho</b> de bola,
Onde havia pouca escola.	Forrós, vaquejadas e
Por lá os divertimentos	Versos ao som da viola.

A questão 1 (cf. figura 5) não faz nenhuma referência ao sentido de nenhum texto. Não há texto. O que precede a questão 1 é o resumo gramatical. Entretanto, alguns fragmentos do texto principal da unidade temática são usados para que o aluno possa identificar as palavras que são usadas numa atividade de utilizar a nomenclatura das unidades da língua. Segundo Antunes (2007) explorar nomenclaturas e classificações não é estudar regras de gramática. Nesse caso, nem o sentido do texto nem as regras de gramática são explorados, pois a gramática não pode ser compreendida sem um contexto de uso, sem um texto. Sem o texto, o que resta a fazer é apenas exercitar a habilidade de identificar e classificar as unidades da língua, conforme os itens *a*, *b* e *c* da questão 1 (cf. figura 6 a seguir).

Figura 6: Questão 2 das atividades do livro *Caminhar e Transformar*, página 29

a. Qual palavra deu origem à destacada no trecho?

A palavra **jogo**.

b. A palavra derivada que aparece nesse trecho foi formada pelo acréscimo de um sufixo. Que sufixo é esse?

O sufixo **-inho**.

c. Qual o sentido desse sufixo?

Sentido de **diminutivo**.

2. Releia mais um trecho.

Era comum na fazenda	Pouco antes de dormir
A gente se reunir	Para ler versos rimados,
Ao redor de uma <b>fogueira</b>	Cantar e se divertir.

a. **Fogueira** é uma palavra primitiva ou derivada?

É uma palavra derivada de **fogo**.

b. Pense em outras palavras formadas pelo acréscimo do sufixo **-eira** e escreva-as.

Resposta pessoal. Sugestões: **canseira, cegueira, pedreira, caseira etc.**

c. Compare as palavras que você escreveu às de um colega. Reflitam sobre o sentido que esse sufixo acrescenta às palavras.

Como podemos perceber, o objetivo da questão 1 é a simples identificação do sufixo que formou a palavra *joguinho*. Já na questão 2 o foco é saber se a palavra *fogueira* é primitiva ou derivada e identificar o sufixo que a formou. O item *b* da questão 2 (cf. figura 6) pede que o aluno pense em outras palavras formadas pelo acréscimo de sufixo e em seguida reflita sobre o sentido que esse sufixo acrescenta às palavras. Nesses dois itens parece haver uma proposta de gramática reflexiva, mas essa reflexão proposta não remete ao texto pois o que existe são fragmentos de texto. Uma abordagem produtiva desse conteúdo gramatical não deveria esfacelar o texto assim. A observação dessas palavras formadas por sufixos poderia ser solicitada no próprio texto. Fora do texto, os fragmentos perdem o contexto imediato de sentido. Talvez por isso a resposta sugerida à pergunta do item “c” da questão 1 (cf. figura 6)

“ Qual o sentido do sufixo que formou a palavra **joguinho**” tenha sido “sentido de diminutivo”. Quando lemos a palavra no texto, percebemos que ela traz um sentido afetivo, carinhoso e não diminutivo.

Em síntese, o texto principal foi recortado e as partes são usadas para exercícios de identificação e classificação (nomenclatura). A figura 5 (anteriormente apresentada) traz também um exemplo dos vários esquemas gramaticais que aparecem em cada unidade. Geralmente as frases dos exemplos que aparecem nesses esquemas são inventadas ou retiradas dos textos estudados em cada unidade. O resultado é o mesmo: um ensino de gramática descontextualizada. Um estudo mais significativo deveria começar pela escolha de bons e interessantes textos nos quais o exercício de nomear e classificar desse espaço para a reflexão, por exemplo, sobre a função referencial dos substantivos. Seria possível explorar, por exemplo, os mecanismos de coesão referencial por substituição com base “nas relações de sinonímia ou hiperonímia” (ANTUNES, 2003, p.134).

Apresentamos a seguir algumas sugestões de questões elaboradas a partir dos mesmos textos do livro de Língua Portuguesa da EJA, mas sem fatiá-los. É importante que o aluno recorra aos textos completos e não a fragmentos. Caso contrário, o sentido global dos textos poderá ficar comprometido.

**Quadro 4:** Questão relativa ao texto *Cordel em versos* (cf. figura 3)

Questão 1: Indique, no texto, a que se referem as palavras sublinhadas a seguir. Depois procure refletir sobre o uso dessas palavras para a compreensão dos enunciados em que elas aparecem:

a) “comigo ele sempre foi / Um professor excelente.” (Versos 5 e 6; 2ª estrofe);

b) “Por lá os divertimentos / Eram: um joguinho de bola... (versos 3 e 4; 3ª estrofe);

c) “Quando aparecia um... (verso 3; 4ª estrofe);

d) O pavão misterioso, / Coco verde e melancia / E o de Pedro Malasarte... (versos 1,2,3; 7ª estrofe);

e) Foi um poeta moderno. / O seu folheto *A chegada* / *De Lampião no inferno*... (versos 2, 3 e 4; 8ª estrofe).

A questão 1 (quadro 4) sugerida por nós para o texto “Cordel em versos” apresenta uma proposta de trabalho com o processo de referenciação. Conforme já dissemos na seção 2.2.2 (O processo de referenciação e a compreensão de textos) desta dissertação, trata-se de um processo de extrema importância para a constituição do texto como uma rede referencial na qual são introduzidos os referentes aos quais o produtor de texto poderá fazer remissão segundo a relevância desses referentes para a coesão textual e a progressão temática. Diferentes classes de palavras podem assumir esta função de retomar referentes anteriormente

citados (anáforas) ou indicar referências que ainda serão feitas (catáforas). Entretanto, o foco da questão proposta não é levar o aluno a identificar e classificar palavras do texto. O mais importante é que ele entenda o processo de constituição do enunciado em estudo, ou seja, a função referencial das palavras *ele, lá, um, O pavão misterioso, o, seu* no texto. Isso pode ser feito com o mínimo de nomenclatura e sem a ênfase na classificação. O foco do estudo deve ser a compreensão da função, não a classificação.

Os itens “a” e “e” da questão 1 tratam da função referencial dos pronomes (ele, seu) e dos substantivos (professor, poeta). O objetivo desses itens é levar o aluno a compreender o uso dos substantivos e pronomes na construção da coesão textual. O aluno deverá identificar o referente que é retomado por *ele* e *professor* no texto. Nesse caso (item a) é *cordel*. Já o pronome *seu* e o substantivo *poeta* também têm o mesmo referente: *João Pacheco* (item e).

No item “b” o aluno deve perceber que o referente retomado por *lá* é *sertão*. O item “c” trata do uso dos artigos indefinidos em sua função referencial. Nesse caso o referente de *um* é *folhetos*. O item “d” trata da função referenciadora do artigo definido *o* e da expressão nominal *O pavão misterioso* que têm, no texto, o referente *cordel*. O mais importante não é apenas levar o aluno a desenvolver a capacidade de identificar os referentes que são retomados por diferentes palavras e expressões. É necessário que o aluno também possa refletir sobre a importância do processo de referenciação para a clareza do texto. O professor pode ajudar o aluno a perceber os diferentes tipos de palavras (expressões nominais, artigos, pronomes, advérbios, etc.) que contribuem para a continuidade referencial do texto. Não é demais repetir que o ponto de partida é o texto, não frases inventadas e descontextualizadas. A ênfase não deve ser a classificação, mas a função das unidades linguísticas. Por isso é necessário o uso de diferentes tipos de textos para ajudar o aluno a entender o fenômeno linguístico escolhido para estudo.

A questão 1 traz diferentes tipos de palavras com função referencial. Uma vez apresentado através desse texto o processo de referenciação, o professor poderá selecionar outros textos para trabalhar, por exemplo, somente a função referencial dos artigos ou dos pronomes. Outras vezes poderá trabalhar somente com sintagmas nominais e assim por diante.



### 5.2.3 Tendências no estudo das unidades da língua

Bezerra e Reinaldo (2014) identificaram três tendências relacionadas ao estudo das unidades da língua: a) uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional; b) uma perspectiva conciliadora que apresenta questões da gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido; c) uma perspectiva inovadora que propõe a *análise linguística*, mas sem uma abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes.

Como prevíamos, a tendência tradicional é a única identificada nas questões de análise linguística no contexto de gêneros literários na obra *Caminhar e Transformar*.

Ilustra essa tendência a questão 2 a seguir (cf. figura 7). O próprio Guia de Livros Didáticos da EJA /2014 (p.146) avalia essa obra como pertencente a uma abordagem tradicional.

O tratamento conferido ao eixo dos conhecimentos linguísticos, do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade, apoia-se, predominantemente, na perspectiva dos gêneros do discurso. No entanto, algumas atividades se voltam para a compreensão de aspectos mais descritivos da língua e, conseqüentemente, estão alinhadas com uma abordagem tradicional do ensino de gramática. Nessas atividades, o texto é utilizado como pretexto para a exemplificação de conceitos gramaticais e para a realização de exercícios de reconhecimento desses conceitos.

Figura 7: Questão do livro *Caminhar e Transformar*, página 116

Leia este poema. Em seguida, faça o que se pede.

**OS POEMAS**

Os poemas são pássaros que chegam  
 não se sabe de onde e pousam  
 no livro que lê.  
 Quando fecha o livro, eles alçam voo  
 como de um alcapão.  
 Eles não têm pouso  
 nem porto  
 alimentam-se um instante em cada par de mãos  
 e partem.  
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,  
 no maravilhado espanto de saberes  
 que o alimento deles já estava em ti...

Mário Quintana. *Esconderijos do tempo*. Rio de Janeiro: Alfaguara. © by Elena Quintana

**1.** Qual a possível semelhança entre os poemas e os pássaros? Assinale as alternativas que julgar adequadas.

( ) Poemas e pássaros são palavras que começam com **p**.

( x ) Poemas podem fazer nossa imaginação levantar voo, como os pássaros.

( x ) Poemas, em sentido figurado, têm asas.

**2.** Observe os verbos dos três primeiros versos. Em que tempo e pessoa esses verbos estão conjugados?

São, chegam, sabe, pousam — presente, 3ª pessoa.  
 Lê — presente, 2ª pessoa.

O foco da análise de nosso estudo, neste caso, é a segunda questão dessa atividade da Figura 7 que trata do conteúdo “conjugação verbal”. Nessa questão, solicita-se, sem qualquer relação com o sentido do texto, a identificação das categorias de tempo e pessoa das formas verbais dos três primeiros versos do poema.

Uma boa alternativa seria explorar as funções sintático-semânticas dos verbos do poema. Com os verbos do poema seria possível trabalhar tanto o processo de predicação como a transitividade numa perspectiva funcional. A partir do texto seria possível refletir com os alunos sobre os termos da predicação que aparecem antes e depois do verbo para designar propriedades ou relações. O valor semântico dos verbos poderia ser estudado a partir do poema e depois ampliado com outros textos. No poema, por exemplo, encontramos verbos do *fazer* (fechar, voar), verbos da percepção (saber), processos comportamentais (olhar), processos não dinâmicos (ser), verbos de movimento (chegar), etc. Evidentemente não é necessário usar toda a terminologia da Língua Portuguesa. O importante é refletir com o aluno sobre os fenômenos linguísticos ao invés de apresentar toda a nomenclatura e classificação dos verbos (transitivo direto, transitivo indireto, intransitivo, etc.) ou exigir a memorização dos paradigmas das conjugações verbais com todos os tempos, pessoa, número, modo e voz, fora do contexto de uso, fora do texto. A seguir, sugerimos uma questão que aborda os verbos do texto *Os poemas* de uma forma diferente da apresentada na questão 2 (cf. figura 7).

**Quadro 5:** Questões relativas ao texto *Os poemas* (cf. figura 7)

Questão 1: Descubra no texto o responsável pelas ações expressas através dos seguintes verbos:

a) Chegam, pousam, partem: \_\_\_\_\_.

b) Lês, fecha, olhas: \_\_\_\_\_.

Questão 2: Analise e compare as formas verbais dos itens “a” e “b” e explique como você identificou os responsáveis pelas ações indicadas por esses verbos.

Na questão 1 do quadro 5 os alunos devem ler o texto e, através dos sentidos expressos pelos termos *pousam* e *alçam voo*, identificar o sujeito dos verbos do item “a” como sendo *pássaros*. Em seguida, orientados pela forma plural dos verbos, os alunos podem ser solicitados a reconhecer no texto outros verbos que se referem a *pássaros*, como *chegam*, *têm*, *alimentam-se*. O sujeito dos verbos do item “b” poderá ser identificado com pistas do próprio texto, como os pronomes *teus* e *ti* ou então o aluno poderá recorrer às formas verbais

que indicam a 2ª pessoa do singular *tu*. Além disso, através da leitura do próprio texto, o aluno poderá concluir que o sujeito dos verbos do item “b” é o próprio leitor a quem o eu lírico do poema se dirige com a frase “no livro que lê”. Nesse ponto, o professor poderá também refletir com o aluno sobre a função dêitica do pronome *tu* que, embora não apareça explicitamente no texto, indica um dos participantes da interação textual. Além disso, a questão pode levar a refletir sobre a escolha do autor em optar pela elipse do sujeito e que efeito de sentido essa escolha pode ter no texto.

A questão 2 (cf. Quadro 5) estimula a reflexão sobre as pistas que o texto oferece ao leitor para que este possa identificar com clareza o sujeito solicitado dos verbos da questão 1.

Em síntese, ao invés de apenas indicar a pessoa e o tempo verbal sem referência ao texto, a questão proposta por nós leva o aluno a refletir e identificar as pessoas do discurso a partir de pistas que o autor deixou no texto de maneira adequada para essa identificação.

#### 5.2.4 Gêneros literários

Os textos utilizados na obra *Caminhar e Transformar* pertencem a diferentes gêneros, sendo apenas os literários o foco de interesse deste estudo. Os gêneros literários apresentados no livro são: duas crônicas, dois contos, quatro poemas líricos e dois poemas de cordel. Diversamente da hipótese que havíamos formulado, o gênero mais utilizado no livro didático da EJA é o poema lírico e não a crônica. E, conseqüentemente, a maioria das questões de análise linguística são referentes a esses poemas líricos. Temos, então, 15 questões relacionadas a poemas líricos de um total de 40 questões identificadas para análise, o que representa o percentual de 37,5%. A tabela a seguir mostra os resultados relativos ao tipo de gênero literário do livro e a quantidade de questões por gênero.

Tabela 2: Gêneros literários utilizados no livro *Caminhar e Transformar*

Gênero literário	Quantidade de questões	Porcentagem
2 Poemas líricos	15	37,5%
2 poemas de Cordel	9	22,5%
2 Contos	8	20%
2 Crônicas	7	17,5%
1 Mito	1	2,5%
Total	40	100

Os PCN (1998, p.54) propõem que sejam utilizados aqueles “gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos”. Esses gêneros são classificados em quatro grupos: *literários* (conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático), *de imprensa* (notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira) *de divulgação científica* (verbete enciclopédico, relatório de experiências, artigo) e *publicidade* (propaganda). Podemos perceber pelos dados da tabela anterior que pelo menos três dos gêneros sugeridos pelos PCN (1998) estão presentes no Livro analisado: o poema, o conto e a crônica. Cosson (2014, p.21) faz uma crítica à redução do espaço da literatura nas aulas de Língua Portuguesa e, por conseguinte, à menor quantidade de textos literários nos livros didáticos atuais, quando comparados com os mais antigos que traziam muito mais fragmentos de textos literários. Recordemos que no livro da EJA, apesar dessa redução, ainda há uma quantidade expressiva de textos literários. Para o autor, no Ensino Fundamental qualquer texto que tenha “parentesco com ficção ou poesia” é considerado literário. Além disso, “esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e ‘divertidos’. Não é sem razão que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar”. Entretanto, no caso do livro didático da EJA, repetimos que prevaleceu o poema.

Se levarmos em conta o critério da extensão do texto, entenderemos que é mais fácil colocar um poema do que uma crônica no livro didático, pois o autor do livro normalmente seleciona determinados fragmentos de poemas longos. Foi o que ocorreu com o poema *Morte e Vida Severina* (cf. figura 13) do qual temos apenas fragmentos neste livro da EJA. O mesmo ocorreu com o poema *Cordel em versos* (cf. figura 3). No entanto, se a crônica não estiver completa, a compreensão do texto ficará totalmente comprometida. Talvez isso explique a maior quantidade de poemas no livro didático da EJA.

Com relação à escola literária, a maioria dos textos pertence ao Modernismo. Há apenas um fragmento de um conto realista de Machado de Assis intitulado “A carteira”. As razões dessa predominância do Modernismo no livro didático da EJA se devem ao fato de que, segundo Cosson (2014), a literatura no Ensino Fundamental tem um sentido muito extenso. Quase todo texto que tem algo de ficção é considerado literário. Essa noção de literatura é confirmada na definição da Proposta Curricular para a EJA:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, formam a literatura. Toda criação ficcional ou poética, mesmo a que aparece nas anedotas, nos “causos”, nos enredos das escolas de samba, é um texto literário (Proposta Curricular para a EJA, 2002, p.15)

Aliada a essa noção geral de literatura, está o fato de que os escritores literários canônicos há muito perderam a posição de autoridade e modelo padrão da boa linguagem. O padrão culto da língua não é mais a linguagem literária. Em consequência, o ensino de literatura perdeu espaço na escola para os mais variados gêneros orais e escritos. Dessa forma, no Ensino Médio, ainda resiste um estudo dos autores canônicos de forma fragmentada, numa sucessão de estilos de época e dados biográficos. Enquanto isso, no Ensino Fundamental, os gêneros literários aparecem adaptados ao leitor na chamada literatura infanto-juvenil e não na apresentação das escolas literárias como no Ensino Médio. Entre os gêneros favoritos da literatura na escola se destaca a crônica por sua linguagem mais próxima do cotidiano e, portanto, mais próxima dos outros gêneros que cultivam o humor, como a charge, a tirinha e a piada. Além disso, a crônica trata de temas atuais e tem uma extensão relativamente menor quando comparada ao conto e ao romance, por exemplo.

Mas a Proposta Curricular para a EJA (2002, p.15, grifo nosso) reconhece o valor do texto literário, sua especificidade e recomenda a exploração de seus recursos linguísticos:

O texto literário visto como obra de arte realiza essa função estética, pois é uma representação que 'diz' tanto pela expressão como pelo conteúdo. Quem escreve um texto literário recria o mundo nas palavras; o que se diz é tão importante quanto o como se diz. Daí a necessidade de estudar os múltiplos recursos da linguagem: *o uso figurado das palavras; o ritmo e a sonoridade; as seqüências [sic] por oposição ou simetria; repetições expressivas de palavras ou de sons*. Esses conteúdos são importantes para conhecer a função estética da linguagem, em que é possível utilizar, por exemplo, o significante das palavras para manifestar significados mais profundos do texto, para explorar novos sentidos, revelando assim novas maneiras de ver o mundo. [...]

A figura 8 a seguir mostra o sumário da unidade 2 do livro de português da EJA onde podemos ver os diferentes gêneros que aparecem em cada capítulo. Na seção *Ampliando saberes* do capítulo 1 temos a crônica *A outra noite*. Na seção *Um pouco mais*, do mesmo capítulo, temos a crônica *Da utilidade dos animais*. No capítulo 2, temos o conto *Na cabeceira do rio*. No capítulo 3 temos o poema *Num planeta enfermo* na seção *Ampliando saberes*. No capítulo 4 temos o gênero *propaganda* nas seções *Ampliando saberes* e *Mãos à obra*.

Figura 8: Sumário da unidade 2 do Livro de Língua Portuguesa da EJA da Coleção *Caminhar e Transformar*

UNIDADE 2 <i>Aqui é o meu lugar</i> / Meio ambiente e sustentabilidade, p. 68	
<b>CAPÍTULO 1</b> <b>Crônica: entre o jornalismo e a literatura, p. 70</b>	<b>CAPÍTULO 3</b> <b>Versos, rimas e estrofes, p. 103</b>
PARA COMEÇAR, p. 70	PARA COMEÇAR, p. 103
OLHAR PARA • Meio ambiente, p. 71	OLHAR PARA • Meio ambiente, p. 104
AMPLIANDO SABERES • Crônica – A outra noite, p. 72	AMPLIANDO SABERES • Poema – Num planeta enfermo, p. 105
AMPLIANDO SABERES • Tipos de narrador, p. 75 / Discurso direto e discurso indireto, p. 76	FALANDO DE • Geografia, p. 108
UM POUCO MAIS • Crônica – Da utilidade dos animais, p. 77	AMPLIANDO SABERES • Verbo, p. 109
FALANDO DE • Ciências, p. 80	MÃOS À OBRA • Sarau / Poemas, p. 114
AMPLIANDO SABERES • Acentuação gráfica, p. 80	RESUMO DO CAPÍTULO, p. 115
MÃOS À OBRA • Produção de texto / Crônica narrativa, p. 83	AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 116
RESUMO DO CAPÍTULO, p. 84	MURAL, p. 116
AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 85	
MURAL, p. 85	<b>CAPÍTULO 4</b> <b>Propaganda e persuasão, p. 117</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> <b>Quem conta um conto aumenta um ponto!, p. 86</b>	PARA COMEÇAR, p. 117
PARA COMEÇAR, p. 86	OLHAR PARA • Pegada Ecológica, p. 118
OLHAR PARA • Meio ambiente, p. 87	AMPLIANDO SABERES • Propaganda – Propaganda 1, p. 119 / Propaganda 2, p. 122
AMPLIANDO SABERES • Conto – Herói, p. 88	AMPLIANDO SABERES • Verbo, advérbio e pronome, p. 124
UM POUCO MAIS • Conto – Na cabeceira do rio, p. 93	MÃOS À OBRA • Produção de texto / Propaganda, p. 129
OLHAR PARA • Sustentabilidade, p. 95	RESUMO DO CAPÍTULO, p. 130
AMPLIANDO SABERES • Preposições / Pronomes, p. 95	AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 131
MÃOS À OBRA • Produção de texto / Conto, p. 100	MURAL, p. 131
RESUMO DO CAPÍTULO, p. 101	
AVALIE SEU APRENDIZADO, p. 102	
MURAL, p. 102	
	Língua Portuguesa 7

Embora o foco da nossa análise tenha sido questões de análise linguística em textos literários, tivemos que verificar também a quantidade de questões em textos não literários para que pudéssemos dimensionar a importância daquelas em relação a estas no conjunto da obra. O resultado da análise dos textos não literários pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 3: Quantidade de questões por gêneros não literários

Gêneros não literários	Quantidade de questões	Porcentagem
Charge e tirinha	11	13%
Biografia e autobiografia	7	8,6%
Propaganda	5	6,2%
Reportagem	5	6,2%

Entrevista	2	2,5%
Carta	1	1,2%
Receita	1	1,2%
Palavras e frases isoladas	49	60%
Total	81	100%

Como podemos perceber na tabela 3, o livro didático da EJA traz vários gêneros não literários diferentes como charge, tirinha, propaganda, entrevista, carta e receita. É interessante notarmos que a charge e a tirinha lideram na quantidade de questões de análise linguística (11), representando o percentual de 13% do total. Entretanto, a maior quantidade de questões (49) não está relacionada a nenhum gênero. Essas questões trazem frases inventadas ou isoladas dos textos. Sendo assim, elas não contribuem para a compreensão dos textos, já que não têm texto nem contexto. A título de exemplo vejamos as seguintes questões do Livro de Português da EJA p.140-141. Observamos que as duas páginas são ocupadas quase que totalmente por um esquema de definição de análise morfológica e sintática, de frase, oração, período, sujeito simples e composto. Tanto as definições quanto os exercícios são ilustrados com frases inventadas sem relação com os textos, ou melhor, não há textos. E o que se pede nas atividades se resume a “leia e classifique” as frases (questão 2 p.140), “classifique-as quanto ao tipo (questão 3, p.141), “classifique os períodos” (questão 4, p.141).

Antunes (2003, p.31), analisando o trabalho com a gramática na escola, constatou o ensino de uma “gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício”. Constatamos que esse tipo de exercício ocupa 60% das atividades de gramática do livro. Muitas páginas dedicadas aos esquemas das classes de palavras nos moldes da Gramática Tradicional. Trata-se, portanto, de uma proposta de ensino que não desenvolve a competência comunicativa dos alunos, já que não explora a linguagem em seu funcionamento. Talvez ensine a classificar palavras, frases, orações, mas sem nenhuma utilidade para a compreensão textual.

A figura 9 a seguir traz uma definição de análise morfológica e análise sintática que se encontra na página 140 do livro didático de português da EJA. A questão 1 dessa página pede que o aluno releia um trecho do texto. Esse texto não aparece nessa página porque se encontra na página 136 desse livro. Isso significa que o texto serve apenas para fornecer as frases que são usadas como exemplos nas definições.

Figura 9: Questões do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 140

**AMPLIANDO SABERES** Frase, oração, período/ Sujeito e predicado

1. Releia este trecho do texto.

“[...] eu não tinha estudo, precisava pagar o aluguel [...]”

↓ pronome pessoal    ↓ verbo **ter**    ↓ substantivo    ↓ locução verbal    ↓ substantivo  
 ↓ advérbio de negação

Como você pode observar, cada palavra é analisada isoladamente. Veja.

- eu: pronome pessoal
- não: advérbio de negação
- tinha: verbo **ter**
- estudo: substantivo
- precisava pagar: locução verbal
- o: artigo
- aluguel: substantivo

Esse tipo de análise em que cada palavra é analisada separadamente é chamada **análise morfológica**.

No entanto, é possível fazer outro tipo de análise, que leva em consideração as relações e combinações entre as palavras. Esse tipo de análise chama-se **análise sintática** e, para exercitá-la, é importante compreender três noções básicas: frase, oração, período.

**Frase** é toda palavra ou grupo de palavras de sentido completo que usamos para estabelecer comunicação.

Há frases que não apresentam verbos. São chamadas **frases nominais**.  
 “No ar, o programa da mulher brasileira!”

As frases construídas em torno de um verbo são chamadas frases verbais ou **orações**.  
 “Madame, seu programa **começou!**”

A frase construída em torno de um ou mais verbos é chamada **período**.  
 “Tirei a minha habilitação no ano passado e, agora, **vou trabalhar** de carro[...].”

Para cada verbo ou locução verbal, tem-se uma oração.

2. Leia e classifique as frases em nominais ou em orações.

a. Olá! \_\_\_\_\_ frase nominal \_\_\_\_\_

b. Silêncio! \_\_\_\_\_ frase nominal \_\_\_\_\_

140 | Unidade 3 / Capítulo 1

A questão 2 solicita que o aluno “classifique as frases em nominais ou em orações”. Essas frases são inventadas para esse tipo de exercício. Não fazem referência a nenhum texto, já que não há texto. Outras frases são retiradas do texto principal da unidade do livro e adaptadas para esse exercício de classificação de frases, conforme vemos nos itens “c”, “d”, e “f” da questão 2 (cf. Figura 10).

A questão 4 (cf. figura 10) também é um exercício de classificação. Nesse caso o aluno deve classificar os períodos em simples ou composto. O exercício é precedido pelas definições de período simples e composto com exemplos que são frases retiradas do texto



dessa unidade em estudo. As frases do exercício também foram retiradas do texto e adaptadas para essa atividade de classificação.

Figura 10: Questões do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 141

c. Mariza comprou um carro. oração

d. Você gosta de ler histórias em quadrinhos? oração

e. Cuidado! frase nominal

f. Mariza se preocupa com o futuro dos filhos. oração

As frases podem ser de quatro tipos.

- **frase interrogativa**: exprime uma pergunta. É indicada por ponto de interrogação.
- **frase exclamativa**: expressa espanto, admiração, surpresa, alegria. É indicada por ponto de exclamação.
- **frase declarativa**: usada para dar uma resposta, uma informação, enunciar um fato. É indicada por ponto final.
- **frase imperativa**: usada para expressar uma ordem, um pedido, um desejo. É indicada por ponto final ou por ponto de exclamação.

3. Releia as frases da atividade anterior e classifique-as quanto ao tipo.  
a) exclamativa, b) imperativa, c) declarativa, d) interrogativa,  
e) imperativa, f) declarativa.

---

O período classifica-se em:

**simples**: aquele constituído por uma só oração, chamada absoluta.  
A compra do carro **representa** a melhora das condições de vida da empregada doméstica.

**composto**: aquele constituído por mais de uma oração.  
Hoje, Mariza **está** casada e **comemora** a compra do carro.

4. Classifique os períodos.

a. Maria Enilde vai de carro para o trabalho.  
período simples

b. O veículo foi comprado em janeiro e pago à vista.  
período composto.

c. Mariza está casada e faz supletivo.  
período composto

d. Eu me sinto a dona da casa.  
período simples

Língua Portuguesa:

Tanto as teorias atuais da Linguística de Texto quanto os documentos oficiais da educação afirmam a centralidade do texto como unidade de ensino de Língua Materna.

Conforme vimos nas discussões do capítulo terceiro, o texto é a unidade comunicativa básica. Por isso não há razão para um ensino a partir de frases isoladas e inventadas sem nenhum propósito a não ser servir de exemplos para as definições e classificações dos itens gramaticais. Para Antunes (2007, p.130, grifo do autor), “o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a *única forma. A forma necessária*. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem”. O lugar desses esquemas gramaticais, que ocupam tantas páginas no livro didático, poderia ser utilizado com textos interessantes e questões de análise linguística desses textos. As questões de classificação poderiam ser substituídas por questões relativas ao funcionamento da língua em uso nas situações concretas de comunicação, sempre a partir dos textos. No lugar de exercícios como o anterior, sobre classificação de orações e períodos, poderiam ser feitas atividades de reflexão sobre as expressões que promovem o encadeamento entre as partes da oração, dos períodos e dos parágrafos, como os conectores, mas com o foco nas relações semânticas, lógicas e discursivas que essas expressões estabelecem na medida em que garantem a progressão textual.

### 5.2.5 Tópicos gramaticais

Os tópicos gramaticais identificados na obra *Caminhar e Transformar* são, de um modo geral, os conteúdos relativos à Fonologia, à Morfologia, à Sintaxe e à Semântica. Neste estudo buscamos investigar que tópicos gramaticais estão mais presentes nas questões de análise linguística no contexto de gêneros literários. A análise revelou que a maioria das questões trata das classes de palavras. Isso vem confirmar nossa hipótese inicial.

Neves (2010) reeditou o resultado de uma pesquisa realizada no ano de 1990 junto aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino de quatro cidades de São Paulo. Nessa pesquisa, respondendo à questão “o que é ensinado”, obteve como resposta a maior frequência de exercícios sobre *Classes de Palavras* (39,71%) seguida por *Sintaxe* (35,85%) e *Morfologia* (10,93%). Os exercícios sobre classes de palavras e funções sintáticas correspondem a mais de 70% do total do que era ensinado nas escolas, conforme a pesquisa realizada pela referida autora. Travaglia (2001), ao comentar esses resultados, diz acreditar que embora essa pesquisa tenha sido feita apenas em São Paulo, seus resultados refletem a situação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Ao que tudo indica não houve muita mudança nesses vinte e cinco anos. Se observarmos as gramáticas escolares, mesmo as mais recentes como *Gramática do Português Brasileiro* de Mário Perini,

podemos constatar o grande espaço dedicado nessas gramáticas ao tópico *Classes de Palavras*. Como o livro didático da EJA em análise segue a abordagem tradicional de ensino de gramática, não surpreende que também nele, *Classes de Palavras* seja o tópico mais sobre o qual encontramos mais questões de análise linguística.

Associada à predominância do tópico *Classes de Palavras* no livro didático está a maneira como esse tópico é ensinado, ou seja, através de atividades de identificação e classificação. As seções dedicadas aos tópicos gramaticais no livro didático acabam por se tornar uma gramática descritiva ou normativa em forma de resumo. A própria disposição dos tópicos gramaticais no livro didático, isto é, afastados do texto principal, demonstra a opção por um ensino descontextualizado. A tabela a seguir mostra os resultados relativos aos tópicos gramaticais das questões de análise linguística por tipo de gênero literário do livro.

Tabela 4: Tópicos gramaticais abordados no contexto de textos literários do livro LP *Caminhar e Transformar*

Tópico gramatical/lexical	Quantidade de questões	Porcentagem
Classes de palavras	16	40%
Versificação <sup>3</sup>	13	32%
Acentuação gráfica	4	10%
Estrutura e formação de palavras	3	7,5%
Ortografia	2	5%
Termos das orações	1	2,5%
Sinonímia	1	2,5%
<b>Total</b>	40	100%

A questão a seguir está na página 61 do Livro didático de Português da EJA (cf. Figuras 11 e 12) e serve para ilustrar muito bem o modo como os tópicos gramaticais, no caso aqui, as *Classes de Palavra*, são trabalhados numa abordagem tradicional de gramática. Trata-se do já referido resumo gramatical sem texto nem contexto. Como podemos observar o texto que poderia servir de análise não está nem próximo do esquema gramatical sobre artigos e sua classificação. Há apenas um trecho do texto. O aluno é solicitado a identificar as palavras que aparecem antes dos substantivos sublinhados. Aqui, mesmo que o aluno ainda não tenha aprendido a identificar os substantivos, ele irá identificá-los como sendo as palavras

<sup>3</sup> A rigor, *versificação* e *sinonímia* não são tópicos gramaticais quando tomamos o termo *gramática* no sentido de regras de uso da língua. A versificação se refere à estrutura do gênero poema e a sinonímia pertence ao domínio do léxico. Entretanto, esses tópicos são encontrados em gramáticas escolares como *Gramática do português contemporâneo* de Cunha (2007) e *Gramática: teoria e exercícios* de Paschoalin e Spadoto (1996). Do mesmo modo, esses dois temas aparecem no livro didático da EJA na seção que trata de tópicos gramaticais.

sublinhadas. E as palavras que aparecem antes dos substantivos são classificadas como artigos no esquema gramatical que é apresentado depois da questão. Apenas isso. Não reflete sobre a função dos artigos nem nada. Então segue o resumo sobre a definição e classificação da classe dos artigos (cf. figura 12). A mesma metodologia continua para a classe dos *numerais* e assim por diante até percorrer todas as *Classes de Palavras*.

Figura 11: Questões do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 61

**Artigo**

Releia um trecho do mito *Orixanlá cria a Terra* e observe os substantivos sublinhados e as palavras antes deles.

[...] Olorum enviou um camaleão para inspecionar a obra de Orixanlá e ele não pôde andar sobre o solo que ainda não era firme. O camaleão voltou dizendo que a Terra era ampla, mas ainda não suficientemente seca.

- Que palavras aparecem antes dos substantivos sublinhados?

Um, a, o.

As palavras **um, a e o**, nesse contexto, são **artigos**.  
Os artigos se antepõem aos substantivos para particularizar ou generalizar o sentido desses substantivos. Os artigos indicam:

**a.** que o ser nomeado pelo substantivo já é conhecido do leitor ou ouvinte, por ter sido mencionado antes. Nesse caso, são **artigos definidos**.

A questão que trata dos artigos apenas pede que o aluno os identifique pela observação das “palavras que aparecem antes dos substantivos” em um trecho do texto *Orixanlá cria a Terra*. O texto parece não ter importância para a compreensão da função dos artigos. O objetivo da questão é só confirmar a definição e a classificação dos artigos.

Figura 12: Questão do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 62

Exemplo: [...] “ele não pôde andar sobre o solo que ainda não era firme.”. Pelo contexto, sabe-se que o solo é a terra que foi espalhada pelas aves.

b. que se trata de um ser que não foi mencionado anteriormente. Nesse caso, são **artigos indefinidos**.

Exemplo: “Olorum enviou um camaleão para inspecionar a obra [...]”. Essa foi a primeira vez que o camaleão apareceu no texto.

Os artigos concordam em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) com os substantivos que acompanham. Observe:

Artigos	Masculino		Feminino	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Definidos	o	os	a	as
Indefinidos	um	uns	uma	umas

**Numeral**

Leia este trecho de uma reportagem.

Uma sugestão para o ensino do *uso* dos artigos seria começar pela escolha de um texto em que fosse possível perceber a função referencial dessa classe. Seria interessante utilizar o texto todo e não apenas trechos. Sempre a partir do texto, explorar as várias ocorrências do artigo definido nas referências diretas ou indiretas, nas anáforas e catáforas. Analisar com os alunos o efeito de sentido provocado no texto no caso da omissão ou não do artigo definido ou indefinido. Pode-se verificar quando a omissão do artigo é suficiente para garantir a coesão textual ou quando essa omissão dificultaria a correta identificação dos referentes no texto. Ou então observar as ocorrências do artigo definido em sua função de referir-se a um substantivo comum particularizando um indivíduo dentre outros da mesma espécie. Uma atividade para compreender o uso dos artigos pode ser observar as diferenças de sentido entre o uso do artigo definido em comparação com os indefinidos.

A seguir, apresentaremos questões que exploram a função dos artigos a partir do próprio texto do qual foram retirados os trechos e frases usados para exemplificar as definições apresentadas na página 62 do livro de Língua Portuguesa da EJA (cf. Figuras 11 e 12).

Figura 13: Texto *Orixanlá cria a Terra*, do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 59

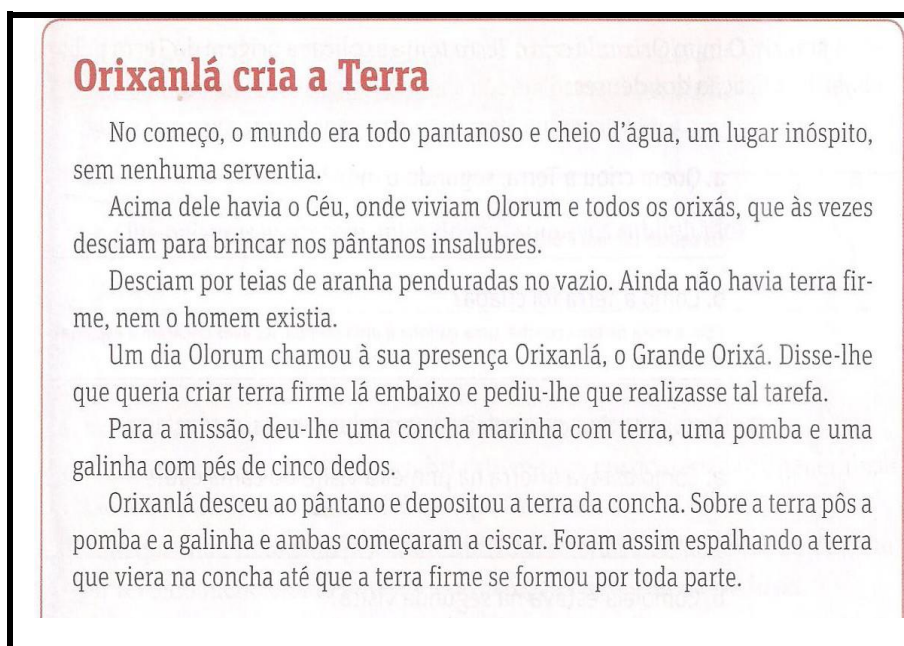
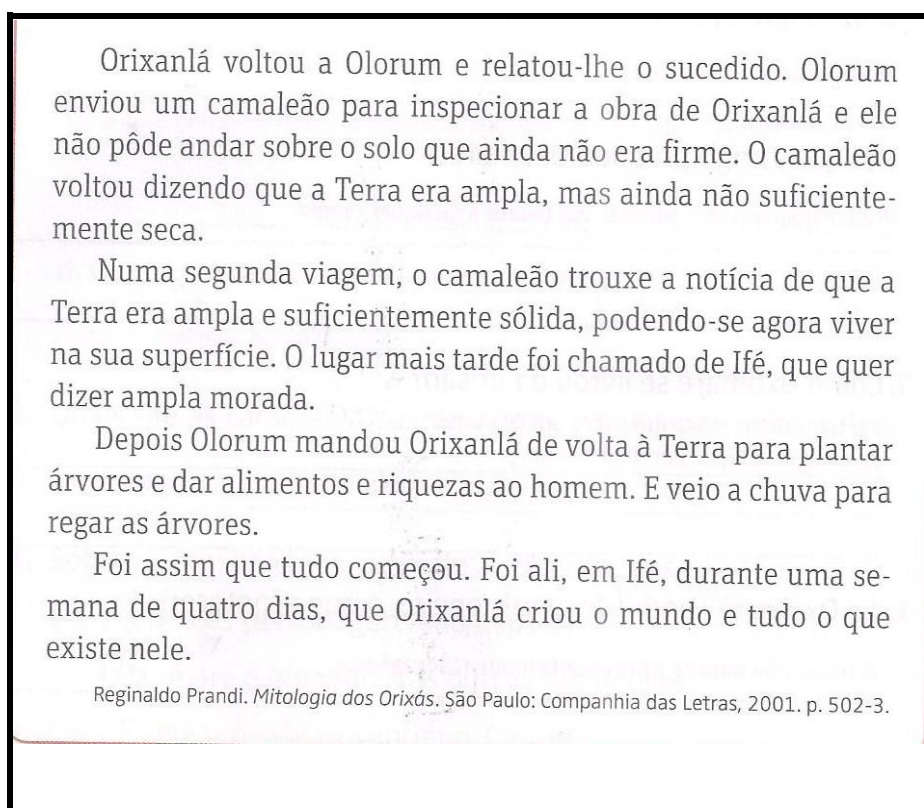


Figura 14: Continuação do texto *Orixanlá cria a Terra*, do livro de Língua Portuguesa da EJA p. 60



**Quadro 6:** Questões relativas ao texto *Orixanlá cria a Terra* (cf. figuras 13 e 14)

Questão 1: Leia o texto e observe que as palavras *pomba* e *galinha* aparecem no 5º parágrafo como **uma pomba** e **uma galinha**, mas no 6º parágrafo aparecem como **a pomba** e **a galinha**. Procure refletir e explicar a mudança que ocorreu do artigo indefinido (uma) para o artigo definido (a). Verifique se há no texto outras ocorrências da mudança do artigo indefinido para o definido.

Questão 2: A expressão *terra firme* se encontra no terceiro e no 4º parágrafo sem artigo enquanto que no 6º parágrafo aparece com artigo: **a terra firme**. Explique por que motivo a expressão *terra firme* passou a ser utilizada com o artigo definido.

Questão 3: Entre outras funções, o artigo definido pode ser usado para fazer referência a um objeto único ou tomado como se fosse único, como na frase “Acima dele havia **o** Céu...” ( 2º parágrafo; linha 3). Encontre no texto outras ocorrências desse uso do artigo.

Na questão 1 trabalha-se com a função do artigo indefinido de introduzir um referente que mais adiante é retomado no texto (anáfora) pelo uso do artigo definido. O aluno, com a ajuda do professor, deverá perceber que no 5º parágrafo os referentes *pomba* e *galinha* são utilizados no texto pela primeira vez. Isso é feito com o uso do artigo indefinido *uma*. No 6º parágrafo os referentes *pomba* e *galinha* são retomados anaforicamente com o uso do artigo definido, pois já haviam sido explicitamente citados no texto. A segunda parte da questão pede que o aluno encontre outras ocorrências desse uso dos artigos. O objetivo dessa segunda parte da atividade é levar o aluno a familiarizar-se com uso dos artigos. Os indefinidos introduzem novos referentes e os definidos são usados para retomá-los, quando isso for necessário para a manutenção da coesão textual e da progressão temática. Outros exemplos de mudança do artigo indefinido para definido no texto são:

- a) “deu-lhe **uma concha marinha...**” (linha 9); “...depositou a terra **da concha.**” (linha 11); “...que viera **na concha...**” (linha 13)
- b) “enviou **um camaleão.** (linha 15); “... **o camaleão** trouxe.” (linha 19);

Na questão 2 o aluno é levado a refletir sobre a função do artigo definido de retomar referentes textuais. Entretanto, no terceiro parágrafo a expressão *terra firme* aparece na frase “Ainda não havia *terra firme...*” (linhas 5 e 6) e no quarto aparece em “Disse-lhe que queria criar *terra firme...*”( linha 8) . Até esse ponto do texto, A expressão *terra firme* ainda não instaurou referente textual por efeito da negação. Somente quando o texto afirma que a terra da concha formou a terra firme (linha 13) é que esse objeto é introduzido no discurso e

passa a ser retomado com o uso do artigo definido. Evidentemente, deve-se evitar o uso da terminologia específica da Linguística na sala de aula. O importante é que o aluno compreenda o uso dos artigos ao invés de apenas classificá-los em definidos e indefinidos. O foco não deve ser a memorização de terminologia, mas a compreensão do uso, da função das unidades linguísticas no texto.

Na questão 3 esperamos que o aluno compreenda a definição de artigo definido a partir de sua função nos enunciados do texto, pois só é possível percebermos se o substantivo está sendo tomado como particular, único e definido no texto. É o que acontece no texto com os seguintes substantivos: **o** mundo (linha 1), **o** Grande Orixá (linha 7), **a** Terra (linha 17) **a** chuva ( linha 24). Em nossa experiência como professor de Língua Portuguesa, percebemos que os alunos normalmente são capazes de entender que diante de um substantivo masculino singular deve-se colocar o artigo masculino singular. Ninguém diz ou escreve, por exemplo, *a* carro ou *o* bola. A dificuldade é entender por que razão se usa ora o artigo definido, ora o indefinido diante da mesma palavra e qual a importância desse uso para a produção dos sentidos do texto.

### ***5.2.6 Articulação entre os tópicos gramaticais e os textos literários***

A análise do livro didático confirmou nossa hipótese de que a maioria das questões de análise linguística não está articulada com os textos literários e, como já dissemos, os tópicos gramaticais não estão articulados, em sua maioria, nem com os textos não literários. A maioria das questões é referente a frases soltas, inventadas sem nenhuma articulação com qualquer texto. Na verdade, não há texto para a reflexão sobre os fenômenos linguísticos. Entretanto, algumas questões conseguem articular parcialmente os fenômenos gramaticais com os textos literários. Entretanto, é necessário que se determine a natureza dessa articulação. Quando uma questão do livro didático pede para o aluno reler um trecho de um texto, há, evidentemente, uma articulação com esse texto. Mas não se trata disso. O que defendemos neste trabalho é que as questões de análise linguística devem articular os fenômenos gramaticais com os textos na produção de sentidos, e não qualquer tipo de articulação. Portanto, uma simples referência a um trecho retirado de um texto qualquer não é o tipo de articulação de que tratamos em nossa análise.

No livro da EJA que estamos analisando, a grande maioria das questões não traz texto. Quando muito, traz fragmentos de algum texto. Por isso não pode articular os tópicos gramaticais com o texto. Essa prática tradicional de ensino de gramática já foi



abundantemente criticada pelos PCN (1998) que propõem em seu lugar a prática de análise linguística integrada à prática de leitura e produção textual. Essa nova proposta adota o texto como unidade de ensino e sugere a substituição das práticas de ensino da Gramática Tradicional pela reflexão sobre os usos fenômenos linguísticos explorando-os em vinculação com a produção de sentidos do texto. Por isso mesmo não é possível realizar uma análise linguística que não seja a partir do texto e em função dos sentidos que ele possa revelar em contextos específicos de interação. A diferença entre as aulas de gramática e a análise linguística é determinada, sobretudo, a partir da escolha dos objetivos de ensino e estes orientam a escolha de estratégias diferentes na abordagem dos conteúdos configurando, assim, práticas pedagógicas diferenciadas. A tabela a seguir mostra essa relação na qual se destaca o percentual de 75,5% (a maioria) das questões sem articulação com os textos literários. Dito de outra forma, as questões propostas pelo livro didático não contribuem para a produção de sentidos do texto. A maioria dessas questões é de identificação e classificação de palavras isoladas. Mesmo quando essas palavras que deverão ser classificadas são retiradas de algum texto, essa classificação não tem nenhuma relação com os sentidos do texto.

Tabela 5 : Articulação entre os tópicos gramaticais e os textos literários

<b>Articulação</b>	<b>Quantidade de questões</b>	<b>Porcentagem</b>
Articula parcialmente	9	22,5%
Não articula	31	75,50%
Total	40	100%

A figura a seguir apresenta algumas questões nas quais os tópicos gramaticais estão parcialmente articulados com os textos e outras em que não estão. O texto (pretexto) para introduzir o estudo dos tipos de sujeito é um fragmento do poema “Morte e Vida Severina” (cf. figura 15). O texto (fragmento) é acompanhado de quatro questões. As duas primeiras se referem ao tema do texto. As outras duas utilizam trechos do texto apenas para uma atividade de classificação dos tipos de sujeito (cf. figura 16).

Figura 15: Questão do livro de Língua Portuguesa da EJA p.154

Poema / João Cabral de Melo Neto

**MORTE E VIDA SEVERINA**

João Cabral de Melo Neto

— O meu nome é Severino,  
não tenho outro de pia.  
Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,  
deram então de me chamar  
Severino de Maria;  
[...]

— Mas, para que me conheçam  
melhor Vossas Senhorias  
e melhor possam seguir  
a história de minha vida,  
passo a ser o Severino  
que em vossa presença emigra.  
[...]

E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte  
de fome um pouco por dia  
[...]

Na verdade, por uns tempos,  
parar aqui eu bem podia  
e retomar a viagem  
quando vencesse a fadiga.  
[...]

Mas isso depois verei:  
tempo há para que decida;  
primeiro é preciso achar  
um trabalho de que viva.

João Cabral de Melo Neto. Morte e vida severina. In: *Obra completa*.  
Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

**ATIVIDADES**

1. De que modo o retirante Severino explica, para o público, o motivo de seu nome?

O nome do protagonista Severino é muito comum no Nordeste. Por esse motivo, o personagem criado por João Cabral de Melo Neto representa todos os retirantes nordestinos obrigados a migrar para a cidade em busca de uma vida melhor.

2. Por que, de acordo com o trecho, é possível falar em uma morte ou vida severina?

O adjetivo *severina*, empregado ao longo dos versos, caracteriza uma vida de dificuldades e privações, ou mesmo uma morte em decorrência da seca ou da fome. Essas condições de vida são frequentemente observadas em localidades do Nordeste brasileiro assoladas por grandes secas e problemas socioeconômicos.

A primeira questão indaga a respeito do nome do protagonista *Severino* que se apresenta no início do texto. Conforme a expectativa da resposta apresentada pela autora, *Severino* é um nome muito comum no Nordeste e por isso representa todos os retirantes nordestinos que migram para a cidade grande em busca de uma vida melhor. Mas a partir do fragmento é difícil o aluno chegar a essa conclusão, pois não há elementos suficientes para essa inferência. Somente com o conhecimento do restante do poema é que poderíamos perceber que se trata do Nordeste pelas referências aos estados da Paraíba e Pernambuco, por exemplo. A segunda questão pergunta se é possível falar de uma morte ou vida *severina*, segundo o texto. A resposta a essa questão também depende do conhecimento do contexto sócio-histórico da região nordeste. Entretanto, no texto há uma definição de morte *severina*

como aquela que ocorre por “velhice antes dos trinta” anos ou “de fome um pouco por dia” ( cf. figura 15).

Figura 16: Questão do livro de Língua Portuguesa da EJA p.155

3. Leia o trecho, extraído do texto de João Cabral de Melo Neto.

[...] morremos de morte igual,  
mesma morte severina [...]

a. Qual é o sujeito dessa oração?

Nós.

b. Como você descobriu esse sujeito?

Por meio da terminação do verbo, que indica tratar-se da primeira pessoa do plural.

Quando o sujeito não aparece claramente na oração, ou seja, só sabemos a quem o predicado se refere pela desinência (terminação) do verbo, ele é denominado **sujeito oculto**.

4. Leia.

**Já faz tempo** que se discute a questão da violência nas grandes cidades.

a. É possível identificar quem realiza a ação de fazer na oração em destaque?

Não.

b. O que o verbo **faz** indica?

Indica tempo.

Algumas orações são construídas com verbos impessoais, isto é, verbos em que as ações não podem ser atribuídas a nenhum sujeito. Nesses casos, dizemos que são **orações sem sujeito** ou que o **sujeito é inexistente**.

Ventar, garoar, chover, relampejar, trovejar, chuvejar, nevar, amanhecer, anoitecer são alguns dos verbos impessoais. Eles indicam fenômenos da natureza.

Os verbos **fazer** e **haver** indicando tempo decorrido e o **haver** com sentido de **existir** também são verbos impessoais.

Continuando a análise das questões referentes às figuras 15 e 16, constatamos a falta do texto completo que possui 1215 versos. Temos aqui um fragmento de apenas 28 versos (cf. figura 15). Já é possível supor que não poderá haver análise do texto. As questões 1 e 2 da p. 154 são de interpretação do texto e não dependem diretamente de um recurso linguístico para que o aluno possa respondê-las, mas do conhecimento do problema da seca no Nordeste. A questão 3 da p.155 (cf. figura 16) é referente a dois versos do poema ( um fragmento de outro fragmento): “Leia o trecho, extraído do texto de João Cabral de melo Neto”. A questão pede que o aluno identifique o sujeito e diga como conseguiu fazer essa

identificação. Percebe-se que essa questão não tem nenhuma relação com o sentido do fragmento do texto a que se refere. Portanto, o sentido do texto não foi trabalhado. Na verdade, não há texto, só um fragmento. Aliás, ao utilizar um pequeno trecho e não o texto, a autora já deixou claro que o texto não é importante nessas questões para a exploração dos fenômenos gramaticais. É isso o que caracteriza o ensino tradicional da gramática sem texto e sem contexto. A questão 4 já traz uma frase de outro texto qualquer e apenas solicita a identificação do tipo de sujeito, pois não é possível extrair algum sentido de uma frase solta inventada ou retirada de algum texto. É interessante perceber que o fragmento de texto (*Morte e Vida Severina*) que poderia servir de suporte para as questões de análise linguística já está esquecido e seu sentido sequer foi explorado.

Como podemos perceber, as questões 3 e 4 da página 155 do livro didático (cf. figura 16) não estão articuladas com o texto, mas com as definições dos tipos de sujeito que as sucedem numa caixa de texto amarela. Essas caixas de texto são usadas no livro didático para apresentar um resumo dos tópicos gramaticais estudados em cada unidade. E as questões servem apenas para ilustrar as definições e classificações das unidades da língua, com o propósito de ensinar o aluno a reconhecer e nomear corretamente essas unidades e não refletir sobre as funções que elas possam ter na produção dos sentidos do texto. Daí que o texto não precisa estar completo ou não precisa estar presente para que o aluno responda às questões.

Para que o livro didático seja um instrumento de apoio à atividade pedagógica, é preciso ele traga questões de análise linguística em que os fenômenos gramaticais estejam articulados com os textos, literários ou não. Reforçamos que o tipo de articulação que defendemos para as questões de análise linguística significa vincular o estudo de qualquer tópico gramatical ou lexical aos sentidos e intenções expressos no texto. Por isso é sempre necessário que haja um texto para que se faça uma análise dos recursos linguísticos que concorrem para o sentido dele. Em outras palavras, essas questões do livro didático devem seguir as orientações dos documentos oficiais da educação, no tocante à prática de análise linguística que adote o texto como centro e não como pretexto para análises descontextualizadas. Para superar essa prática de ensino que não contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, é preciso que o professor adote novas práticas de ensino à luz das orientações dos documentos oficiais. Uma sugestão é que se abandonem os antigos programas de gramática, que ainda dominam o conteúdo dos livros didáticos, e se adote a prática de leitura e análise de textos que sejam interessantes e relevantes para os alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentindo a necessidade de contribuir com a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), empreendemos um trabalho de análise crítica e propositiva das questões de análise linguística no contexto de textos literários do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* (volume único) destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PNLD 2014/2015/2016) adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza - Ceará.

A análise das questões do livro foi realizada com base em pressupostos funcionalistas e à luz dos documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, PNLD-EJA). Utilizamos a distinção proposta por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) entre os três tipos de ensino ou abordagem da língua, a saber: abordagem descritiva, prescritiva e produtiva. Juntamente com esses conceitos, levamos em consideração as reflexões orientadas por pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico e da Linguística do Texto sobre o ensino de gramática a partir de autores como Neves (2011a, 2011b, 2012, 2013), Antunes (2003, 2007, 2014), Nogueira (2009, 2010a, 2010b, 2014) e Travaglia (2001), bem como o conceito de análise linguística com base em autores como Geraldi (1997, 2014) e Bezerra e Reinaldo (2014).

O *corpus* de análise deste estudo foi constituído por questões do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* que reúnem duas características essenciais: abordam um aspecto linguístico e utilizam um texto literário.

O objetivo principal que perseguimos com esta pesquisa foi responder ao seguinte questionamento: as questões de análise linguística no contexto dos textos literários do livro didático de Língua Portuguesa utilizado na Educação de Jovens e adultos estão de acordo com as orientações dos documentos e programas oficiais da educação brasileira para essa modalidade de ensino?

Para responder a esse problema principal definido no objetivo geral desta pesquisa, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar que tipo de abordagem de ensino de gramática predomina nas questões de Análise Linguística do livro de Língua Portuguesa da EJA, propondo, para cada uma delas, abordagens que se ajustariam mais ao tratamento dos aspectos linguísticos no contexto de textos literários;

- b) identificar que tipo de gênero literário é mais utilizado nas questões de análise linguística do livro didático anteriormente referido;
- c) investigar se há predominância de alguma escola literária nas questões de análise linguística do livro didático já citado e discutir as razões dessa predominância;
- d) examinar quais tópicos gramaticais estão mais presentes nessas questões de análise linguística no contexto de textos literários, sugerindo conteúdos mais propícios para tais questões;
- e) verificar como as questões de análise linguística articulam os tópicos gramaticais com os textos literários na composição das atividades de Língua Portuguesa no livro didático da EJA, sugerindo modos de condução dos alunos nas questões de análise linguística desses textos.

A análise dos dados revelou as seguintes informações que respondem aos objetivos específicos desta pesquisa:

- a) nas questões de análise linguística no contexto dos textos literários do livro de Língua Portuguesa da EJA ( coleção *Caminhar e Transformar* ) predomina a abordagem descritiva de ensino de língua materna. Isso confirma nossa hipótese inicial. Entretanto, a abordagem produtiva se revelou mais adequada para desenvolver a competência discursiva dos alunos, Em consequência, essa abordagem se ajusta mais ao tratamento dos aspectos linguísticos no contexto de textos literários;
- b) o poema lírico é o gênero literário mais utilizado nas questões de análise linguística no livro didático da EJA , e não a crônica , que era nossa hipótese inicial para essa questão;
- c) confirmando nossa hipótese inicial, o Modernismo é a escola literária que apresenta mais textos no livro didático da EJA e, portanto, a maioria das questões são relativas aos textos pertencentes a essa escola ;
- d) as *Classes de Palavras* estão entre os tópicos gramaticais mais presentes nas questões de análise linguística no contexto de textos literários no livro didático da EJA. Essa informação está de acordo a hipótese que havíamos formulado para esse questionamento;
- e) a maioria das questões de análise linguística não articula os tópicos gramaticais com os textos literários na composição das atividades de Língua Portuguesa no livro didático da EJA. Inclusive porque muitas vezes essas questões são

elaboradas a partir de frases inventadas para esse fim ou retiradas de algum texto sem nenhuma relação com a produção de sentidos.

Acerca do problema principal que esta pesquisa procura responder, ou seja, saber se as questões de análise linguística no contexto dos textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da EJA estão de acordo com as orientações dos documentos e programas oficiais da educação brasileira para essa modalidade de ensino, concluímos que a maioria dessas questões não segue as orientações desses documentos ( PCN, Proposta Curricular para a EJA, PNLD-EJA 2014) no tocante ao uso do texto como unidade de ensino. A análise mostrou que a maioria das questões não articula os tópicos gramaticais com os textos literários na composição das atividades de Língua Portuguesa. O texto funciona como uma espécie de depósito de itens da língua cuja função é fornecer as frases que servirão se exemplos para ilustrar as definições e classificações da nomenclatura gramatical. Esses resultados sugerem que o livro didático, embora traga uma variedade de gêneros em atendimento às orientações dos documentos oficiais da educação, precisa ser melhorado no que diz respeito a outras orientações desses mesmos documentos, a saber: abandonar o ensino tradicional de gramática, pautado na memorização de terminologia gramatical e análises descontextualizadas das unidades da língua; assumir a concepção interacionista e funcional da linguagem; admitir o texto como unidade de ensino para que a análise dos fenômenos linguísticos seja feita a partir da reflexão sobre a língua em uso nas diversas situações reais de interação comunicativa; prática de análise linguística integrada nas atividades de leitura e produção de textos. Em relação aos textos literários, as questões de análise linguística devem conduzir os alunos à reflexão sobre a produção de sentidos e efeitos por meio dos recursos expressivos da língua.

Na avaliação do guia do PNLD/EJA 2014 (p.145), o livro didático da EJA que analisamos nesta dissertação apresenta de “forma adequada os conteúdos relativos ao campo da Língua Portuguesa, em função do público a que se destina”, pois promove uma boa discussão sobre questões éticas ligadas ao convívio social e à cidadania, além de discutir questões ligadas ao mundo do trabalho. Com relação aos textos literários selecionados, o guia considera que eles são representativos da literatura brasileira e destaca a importância da inclusão dos diferentes gêneros discursivos (como o poema, o cordel, o conto e a crônica) no livro didático.

O guia para a escolha do livro didático da EJA considera ainda que o tratamento dado ao eixo dos conhecimentos linguísticos no livro de língua portuguesa se baseia na perspectiva dos gêneros do discurso, mas reconhece que “**algumas atividades** se voltam para

a compreensão de aspectos mais **descritivos** da língua e, conseqüentemente, estão alinhadas com uma **abordagem tradicional do ensino de gramática**” (PNLD/EJA 2014 p.146, grifo nosso). Para esse guia, nas atividades que seguem o modelo tradicional de ensino de gramática, o texto é utilizado apenas como pretexto para a exemplificação de conceitos gramaticais e para a realização de exercícios de reconhecimento desses conceitos.

Divergimos da avaliação apresentada pelo guia do PNLD/EJA 2014, pois em nossa análise constatamos que **a maioria** das atividades acerca dos fenômenos linguísticos segue a abordagem tradicional de ensino e não apenas **algumas**. Essa abordagem tradicional, pautada na identificação e classificação de unidades da língua, já foi largamente criticada (inclusive pelos PCN) por não ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos.

Retomando Bezerra e Reinaldo (2014), os livros didáticos seguem três tendências no ensino das unidades da língua: a) conservadora; b) conciliadora; c) inovadora. Nas questões de análise linguística no contexto de textos literários, este livro de Língua Portuguesa da EJA que analisamos segue a tendência conservadora, tradicional. Por esse motivo, o professor que vier a utilizá-lo necessitará complementar as atividades desse livro com outras elaboradas mais de acordo com uma abordagem produtiva, isto é, atividades nas quais a gramática esteja verdadeiramente articulada com o texto e este não seja apenas pretexto para análises descontextualizadas.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o aprofundamento da reflexão acerca de questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista a melhoria da qualidade do livro didático da EJA que só recentemente começou a ser distribuído nas escolas.



## REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise dos discursos*. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras do caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Gramática contextualizada: limpando 'pó das ideias simples'*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997.
- BERTOTTI, K. S. A. L. *Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa*. 2012. Dissertação (Mestrado Em Ciências Da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2014. -- (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 3) [livro eletrônico] 1,4 Mb; e-PUB
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il.: v. 1.*
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p.: il.: v. 2*
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008. 200 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos livros didáticos do PNL D EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.*
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTI, K. S. B. *A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa*. 2013. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

CHACON, J. C. *Análise de questões interpretativas em livros didáticos de língua portuguesa sob a perspectiva da teoria da relevância*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo: edição de bolso*. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.

CUNHA, M. A. F. Da; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F. Da; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.29-55.

CUNHA, M. A. F. Da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. ,3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 157-176.

FERREIRA, P. R. A. *Caminhar e transformar: língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: Educação de jovens e adultos*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.  
\_\_\_\_\_. Guia de orientações didáticas. In: FERREIRA, P. R. De A. *Caminhar e transformar: língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: Educação de jovens e adultos*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; Müller, A. L. *Mas o que é mesmo 'gramática'?* São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. In: FREITAS, N. K. (Org.). *Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UDESC, 2007.  
Disponível em:  
<[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf)>.  
Acesso em: 27 ago. 2015.

FREITAS, S. A. As atividades de reflexão sobre a língua e sua representação nos manuais didáticos de língua portuguesa do Brasil e de Portugal. In: LIMA-HERNANDES; M. C.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G.; MARTIN, V. L. R. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. 1. ed. São Paulo: FFLCH-USP, 2008, v. 1, p. 90-110.

FREITAS, S. A.; ARAUJO, D. S. A prática de análise linguística: uma abordagem discursiva. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: Ano 20, n. 60 Supl. 1, Anais da IX JNLFLP, p.255-368, set./dez.2014.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 1. ed. - São Paulo: Ática, 2011. e-PUB.

GERALDI, J. W.; FONSECA, M. N. G. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J.W. (Org). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo:Ática, 2011.e-PUB.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas,2008.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVEENS, P. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópoles:Vozes, 1974.

HEINECK, F.; PINTON, F. M. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM v. 8, n. 1 p. 439-458. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>

FÁVERO, L.; KOCH, I. V. *Linguística textual: introdução*. 10 ed.São Paulo:Cortez, 2012.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília A. T. Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.) *Língua portuguesa em caleidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004.p.259-282.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Linguística de texto:o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F. Da; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E. (Orgs.) *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.17-28.

MARTELOTTA, M.E. Conceitos de gramática. In:\_\_\_\_\_. (Org.) *Manual de lingüística*.2. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo:Contexto, 2015.

MATOS, K. S. L. De. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MEURER, J. L. BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, M. H. De M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEVEDO, J. C. (Org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos de português*. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

\_\_\_\_\_. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NOGUEIRA, M. T. A aula de análise lingüística no contexto dos gêneros textuais. *In: XX JORNADA – GELNE*, 2004, João Pessoa-PB. *Anais...* João Pessoa-PB: UFPB, 2004.p.1537-1544.

\_\_\_\_\_. O lugar da prescrição no ensino de língua. *In: FERREIRA LIMA, M. A.; ALVES FILHO, F.; COSTA, C. S. S. M. Linguagem e Discurso: estudos linguísticos e literários.* Teresina: EDUFPI, 2009.

\_\_\_\_\_. Contribuições da descrição e análise lingüística ao ensino de língua materna. *In: LIMA, A. F.; COSTA, C. S. S. M. Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino.* Teresina: EDUFPI, 2010a. p. 209-230.

\_\_\_\_\_. O ensino de gramática como reflexão sobre o uso lingüístico. *In: MATTES, M.; THEOBALD, P. Ensino e cultura contemporânea.* Fortaleza: Edições UFC, 2010b. p.197-212.106 p.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. *In: RODRIGUES, M. Das G. S.; ALVES, M. Da P. C.; CAMPOS, S. F. (Org.). Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática.* 1. ed. Natal: EDUFRN, 2014, v. 2, p. 139-150.

OLIVEIRA, M. R.; COELHO, V. W. Lingüística funcional aplicada ao ensino de português. *In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) Lingüística funcional: teoria e prática.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.89-121.

OLIVEIRA, M. R. Lingüística textual. *In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) Manual de lingüística.* 2. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PASCHOALIN, M. A.; SPADOTO, N. T. *Gramática: teoria e exercícios.* São Paulo: FTD, 1996.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S.. *Análise e produção de textos.* São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Wagner Rodrigues. A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 43, p.35-49, 2004

SILVA, N. Í. Da. Gramática tradicional e prática de análise lingüística na aula de português. 2009. Dissertação (mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOUZA, E. R. F. De. Gramática funcional: da oração rumo ao discurso. *In: Domínios de lingu@gem: revista eletrônica de lingüística.*(www.dominiosdelinguagem.org.br). Ano 2, nº 1 – 1º Semestre de 2008 – ISSN 1980-5799.

SOUZA, F. E. M. De. *Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio*. 2014. Dissertação (mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SPARANO, M. *et al. Gêneros textuais: construindo sentidos e planejando a escrita*. São Paulo: Terracota Editora, 2012.

TERRA, E. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.