

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO

DA TRADIÇÃO GRAMATICAL À PRÁTICA DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA: O SUBSTANTIVO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO

Dayena Medeiros Lira

Campina Grande, Fevereiro de 2014

Dayena Medeiros Lira

DA TRADIÇÃO GRAMATICAL À PRÁTICA DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA: O SUBSTANTIVO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Augusta
Reinaldo

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

L768d Lira, Dayena Medeiros.
Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em livros didáticos de ensino médio / Dayena Medeiros Lira. – Campina Grande, 2014.
118 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)- Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

1. Didática – Transposição. 2. Linguística. 3. Gramática. I. Título.

CDU 37.02:81'1(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



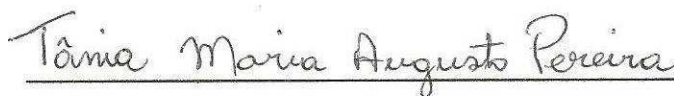
Profª Drª Maria Augusta G. de M. Reinaldo – UFCG

(Orientadora)



Profª Drª Williany Miranda da Silva – UFCG

(Examinadora)



Profª Drª Tânia Maria Augusto Pereira – UEPB

(Examinadora)

Campina Grande, 20 de fevereiro de 2014

*À minha pequena Isabella,
Por ser a alegria do meu sorriso,
Por completar a minha vida,
Por ser minha principal fonte de inspiração.*

AGRADEÇO...

A Deus, por ser meu tudo e por me mostrar que, sem Ele, eu não sou nada... Sem Ele nada do que foi feito seria possível. Foi Ele quem me sustentou, quem segurou minhas lágrimas quando eu queria chorar, quem me deu a força que eu não tinha.

À professora Augusta, que me tomou pela mão como uma verdadeira mãe (não é à toa o tratamento carinhoso por “filhoca”!). Por todo o tempo dedicado às orientações, sempre tão pertinentes, tão esclarecedoras. Pela sabedoria compartilhada, pela paciência e perseverança e por ter permanecido ao meu lado em tempos difíceis, ajudando-me a enxergar o que, sozinha, eu não conseguia ver. Por não ter desistido de mim quando eu mesma quase desisti.

A André, por estar sempre ao meu lado. Por seu ombro amigo, quando precisei de consolo. Por seu coração apaixonado, quando precisei de afeto. Por seu colo, quando precisei de repouso. Por ser o melhor esposo que alguém poderia ter. Agradeço também pelas contribuições no processo final de revisão da escrita da Dissertação.

Aos meus pais, Kilma e Laerson; a minhas irmãs, Milena, Lorena e Jimena; a tia Kátia e Vivianne e a Dete, por terem me ensinado grande parte de quem eu sou e por todo apoio ao longo de minha formação.

À minha segunda família: D. Nem, D. Elcy, Sr. Augusto, Verônica e Fábio, por estarem sempre presentes, ajudando em tudo que preciso.

Às minhas crianças: minha filha, Isabella, e meus sobrinhos, Gabriele, Laerson Neto, Giulia, Lucca e Victor, pelos sorrisos, pelas brincadeiras; pelos momentos de descontração de que eu sempre necessitava.

A Andréa, por ter cuidado da minha filhinha com tanto empenho e carinho, “suprindo” minha dolorosa ausência.

Aos meus amigos, pelo apoio, pelas brincadeiras, pelas conversas. Por permanecerem sempre ao meu lado.

Aos colegas de Mestrado, em especial a Cecília e Nayara, pela amizade e companhia durante esses anos.

À professora Auxiliadora, por ter me iniciado como pesquisadora, por ter me acompanhado durante toda graduação e ainda me ajudar sempre que preciso. Pelo exemplo de simplicidade em meio a tanta sabedoria. Por nunca deixar de ser “a minha professora”.

À professora Williany, não apenas por se debruçar no meu texto inicial com seu olhar tão aguçado, trazendo tantas contribuições relevantes, como também pelos ensinamentos durante a graduação e pelo incentivo e valorização como pesquisadora.

À professora Tânia Augusto, pela atenta correção do meu texto e pelas valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

À professora Denise, por todo saber transmitido nas disciplinas do Mestrado, pelas muitas contribuições durante a elaboração do projeto e da dissertação.

Aos demais professores que estiveram ao meu lado ao longo da minha formação. Sou grata por tudo, pois tem um pedacinho de cada um deles dentro de mim.

Às professoras Marta e Sinara, pela paciência e boa vontade no enfrentamento das burocracias da UFCG, desde a minha gravidez até a minha dilatação de prazo.

Aos funcionários da UAL, em especial a Marciano e Valdemar, pelo apoio e companhia nos últimos meses de escrita da dissertação.

Às colegas de trabalho Lucineide, Verônica, Suênia e Germana, pela boa vontade em me ajudar a concluir essa etapa, compreendendo minha situação.

Aos meus alunos, por terem compreendido minha correria, minha agonia, e por sempre me receberem com um sorriso no rosto. Isso me motivou a continuar.

A Sueli, bibliotecária da UFCG, pelas orientações para normalização do trabalho.

À Capes, pela concessão da bolsa.

RESUMO

O estudo das unidades linguísticas, no Brasil, tem sido marcado por profundas mudanças desde a década de 80 do século XX, quando a tradição gramatical começou a sair de foco dos estudos acadêmicos, valorizando-se a descrição e reflexão sobre a língua a partir de sua realização em textos elaborados pelos usuários em contextos reais de interação. Essas mudanças ocorridas na Academia têm repercutido no ensino, inclusive na elaboração de livros didáticos, sendo oficializadas por documentos parametrizadores (PCN e OCEM) e normatizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de caráter normativo/avaliativo. Interessa-nos, nesta dissertação, investigar a transposição didática do conteúdo substantivo em livros didáticos de português (LDP) voltados para o ensino médio, em três décadas consecutivas, relacionando sua abordagem à mudança de perspectiva ocorrida no âmbito acadêmico, da tradição gramatical à prática de análise linguística. Temos como objetivo geral comparar a abordagem do substantivo em coleções de LDP e como objetivos específicos: (1) analisar as tendências teóricas subjacentes à exposição do conteúdo nas coleções; e (2) analisar as tendências metodológicas presentes nesses mesmos LDP. Os dados foram constituídos por 4 coleções de LDP – escritas individualmente ou em co-autoria – entre os anos 1987 e 2010. Devido à natureza do *corpus*, esta pesquisa pode ser definida como documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008; GIL, 1991), de natureza descritiva e interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006), enquadrando-se no paradigma qualitativo (CHIZZOTTI, 2008). Consideramos o livro didático como fonte histórica (LE GOFF, 1997) e documento de domínio público (SPINK, 1999). Dois eixos teóricos orientam a dissertação: um constituído pelos estudos tradicionais (CUNHA; CINTRA, 2007; BECHARA, 2004; SACCONI, 1994; ROCHA LIMA, 1992) e funcionalistas sobre o substantivo (NEVES, 2011; 2000; KOCH, 2009 2008; 2004a; 2004b; CASTILHO, 2010; AZEREDO, 2008) e outro referente a questões ligadas ao processo de transposição didática (LEITE, 2007; PETIJEAN, 2008 [1998]; HALTÉ, 2008 [1998]). A análise dos dados nos mostrou que a transposição didática do conteúdo substantivo apresenta flutuação de tendências nas coleções constituintes do *corpus*. Em relação à teoria, os autores parecem se desligar, progressivamente, da tradição gramatical, em direção à perspectiva funcionalista de ensino de língua. Contudo, esse movimento não é efetuado no plano metodológico, visto que os autores mantêm, nas quatro coleções, práticas predominantemente tradicionais. Consideramos que essa contraposição provém da complexidade das forças que movem a produção do LDP: de um lado, há tentativas de mudanças por parte da Academia e dos documentos oficiais, e de outro, há a manutenção de práticas tradicionais legitimadas pela sociedade. Nesse entremeio, há, ainda, o interesse mercadológico por parte das editoras dos LD. Esses fatores refletem numa postura aparentemente contraditória por parte dos autores, que demonstram convicções e práticas difusas quando efetuam a transposição didática do substantivo.

Palavras-chave: Transposição Didática. Reflexão Linguística. Gramática Tradicional. Gramática Funcional.

ABSTRACT

The study of linguistic units in Brazil has been marked by profound changes since the 1980's when, in academic studies, grammar tradition was gradually being substituted for a description and reflection on the language manifested in texts produced by language users in authentic interactive contexts. The changes taking place in the Academy have influenced teaching, especially the production of textbooks, and have been included in official documents (PCN and OCEM) and ruled in the National Textbook Programme (PNLD). Our interest in this study is to investigate the didactic transposition of the noun content found in Portuguese language textbooks (LDP) used in secondary schools within the span of three consecutive decades. We also tried to compare their approach with the changes occurring in the academic circle, as mentioned above. The general objective is to observe how the noun is treated in a collection of textbooks. The specific objectives are: 1) to analyse the theoretical trends embedded in the presentation of the textbook contents; and 2) to analyse the methodological trends in those textbooks. The data were composed of 4 collections of textbooks – written individually or in co-authorship – between 1987 and 2010. Due to the *corpus* nature, this study can be considered documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008; GIL, 1991), descriptive and interpretativist (MOITA LOPES, 1994, DENZIN; LINCOLN, 2006), and also qualitative (CHIZZOTTI, 2008). We see the textbook as a historical source (LE GOFF, 1997) and a document of public dominion (SPINK, 1999). Two theoretical bases support our dissertation: one based on traditional studies (CUNHA; CINTRA, 2007; BECHARA, 2004; SACCONI, 1994; ROCHA LIMA, 1992) and functionalist as far as the noun is concerned (NEVES, 2011; 2000; KOCH, 2009, 2008. 2004a; 2004b; CASTILHO, 2010; AZEREDO, 2008) and another referring to aspects related to didactic transposition (LEITE, 2007; PETIJEAN, 2008 [1998]; HALTÉ, 2008 [1998]). The data analysis showed us that the didactic transposition in the noun content presents fluctuation of tendencies in the textbooks investigated. As to the theory, the authors seem to gradually move away from the grammar tradition and are directed to the functionalist perspective of language teaching. However, this movement is not made on the methodological plan, since the authors maintain the traditional approaches in the four collections. We believe that this contraposition comes from the complex forces exerted on textbook production. On the one hand, the Academy and the official documents try to foster a change. On the other hand, there is the maintenance of traditional practices legitimated by society. Besides, there is even business interest on the part of textbook publishers. These factors indicate the authors' apparently contradictory posture as well as their diffuse convictions and practices in their performing the didactic transposition of the noun.

Key-words: Didactic Transposition. Linguistic Reflection. Traditional Grammar. Functional Grammar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição do corpus da pesquisa.....	20
Quadro 2: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 1	21
Quadro 3: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 2.....	22
Quadro 4: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 3.....	23
Quadro 5: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 4.....	24
Quadro 6: Distribuição geral do assunto “substantivo” nas coleções.....	24

LISTA DE SIGLAS

AL – Análise Linguística

EM – Ensino Médio

GF – Gramática Funcional

GT – Gramática Tradicional

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

LT – Linguística Textual

MEC – Ministério da Educação

NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro de Ensino Médio

SEB – Secretaria de Educação Básica

SN – Sintagma Nominal

TD – Transposição Didática

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
1.1. Sobre o objeto de investigação: o LDP de EM.....	18
1.2. Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa e sistematização dos dados.....	20
1.3. Tipo e natureza da pesquisa.....	29
CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS DE ESTUDO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	31
2.1. Perspectivas de estudo de Língua Materna.....	31
2.1.1. O formalismo, a gramática tradicional e o estudo do substantivo.....	32
2.1.2. O funcionalismo, a gramática funcional e o estudo do substantivo.....	37
2.2. Perspectivas de ensino de Língua Materna.....	46
2.2.1. A tradição do ensino de língua.....	47
2.2.2. A prática de análise linguística.....	48
CAPÍTULO 3: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A OFICIALIZAÇÃO DO EIXO REFLEXÃO LINGUÍSTICA	52
3.1. O processo de transposição didática.....	52
3.2. A oficialização do eixo reflexão linguística.....	65
3.2.1. A reflexão linguística nos PCN e nas OCEM.....	66
3.2.2. A reflexão linguística no guia do PNLD.....	71

CAPÍTULO 4: TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SUBJACENTES AO ESTUDO DO SUBSTANTIVO NAS COLEÇÕES DE LDP.....	76
4.1. Tendências teóricas subjacentes à exposição do conteúdo referente ao substantivo.....	76
4.2. Tendências metodológicas adotadas para o ensino do substantivo.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as reflexões sobre a linguagem foram marcadas por uma concepção formalista de língua, advinda da tradição greco-romana de estudos linguísticos, a qual percebe a língua como um sistema autônomo de significação, um código fechado que pode ser estudado em si e por si mesmo, não havendo atenção para os usos da linguagem, desconsiderando-se seu caráter social. Nesse contexto, estudava-se gramática com foco no domínio teórico das regras e da metalinguagem de manuais normativos, tendo como unidade de análise/estudo o morfema, a palavra ou a frase, de modo descontextualizado.

Essa visão de língua/linguagem prevaleceu nos estudos linguísticos como o paradigma dominante¹ durante séculos, até que surgiu um novo paradigma de estudos linguísticos, centrado no caráter sócio-histórico da língua, que deve ser estudada a partir de situações concretas de usos pelos falantes (KUHN, 2011).

A partir desse novo paradigma, começaram a ganhar força, na Academia, estudos sobre possíveis mudanças no ensino de língua materna. No Brasil, destacou-se uma obra organizada por João Wanderley Geraldi, em 1984, intitulada *O texto na sala de aula*. Essa coletânea, de autores diversos, defendia, em seus vários artigos, uma mudança no ensino de língua portuguesa, propondo a substituição das aulas tradicionais, com foco na visão formalista de língua, pela reflexão sobre as unidades da língua a partir da leitura dos textos produzidos pelos próprios alunos, prática que passou a ser denominada análise linguística (GERALDI, 2006).

Assim, foram surgindo, na Academia, novos estudos com o objetivo de orientar o ensino desse “novo objeto” na escola básica, a exemplo dos realizados, entre outros, por Mendonça (2006), Manini (2006), Silva (2009), Gulart (2010), conforme mostram Bezerra

Na visão de Kühn (2011), um paradigma corresponde a uma tendência legitimada pela comunidade científica, sendo que a Ciência é caracterizada por “revoluções” de paradigmas, que ora “dominam” o pensamento científico, ora convivem, ora são substituídos por novos paradigmas.

e Reinaldo (2013). Aos poucos, essa mudança de perspectiva tem sido incorporada à escola de nível fundamental e médio.

Essa tentativa de incorporação se tornou mais visível, inicialmente, no ensino fundamental, a partir do lançamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1998, em que observamos a inclusão do eixo de ensino “reflexão sobre a linguagem”, com a recomendação da prática de análise linguística (AL) em lugar das aulas tradicionais de gramática. No Ensino Médio, essa tentativa se deu mais tardiamente, visto que, embora o governo tenha lançado os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), em 1999, e os *PCN+ Ensino Médio*, em 2002, a oficialização do eixo da reflexão sobre a linguagem só ficou evidente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), em 2006.

Outra forte influência sobre a incorporação desse novo objeto ao ensino de Língua Materna tem sido o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que corresponde à iniciativa do Ministério da Educação (MEC) voltada para a distribuição gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública. A fim de assegurar a qualidade do material didático nas escolas, o PNLD vem desenvolvendo, a cada 3 anos, o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos nele inscritos, tendo como resultado a publicação do *Guia de Livros Didáticos*. Esse documento de divulgação apresenta o perfil dos livros didáticos (LD) aprovados pelo PNLD, por meio de resenhas, descrevendo a estrutura e os conteúdos das coleções e analisando a qualidade e as limitações das obras, com base em critérios de avaliação definidos previamente por um edital. Ao final do processo, esse guia é enviado às escolas para que escolham os livros com os quais pretendem trabalhar ao longo de 3 anos. A cada edição do PNLD, os editais de avaliação dos LD tornam-se mais detalhados quanto às exigências e sobre os critérios de avaliação (GATTI JUNIOR, 2007).

Para o Ensino Médio, criou-se o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM/PNLD-EM)² apenas em 2004, e desde então, tem exercido forte influência na elaboração dos manuais didáticos para o Ensino Médio, pois os autores tentam enquadrar suas obras nos critérios exigidos, a fim de serem aprovadas e bem recomendadas. Conseqüentemente, acreditamos que as mudanças nesses manuais acabam influenciando o ensino, já que o livro didático é fundamental na realidade escolar, sendo “um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (BATISTA, 2003, p. 28).

Dessa forma, é importante observar o tipo de abordagem que tem sido realizado em relação aos conteúdos veiculados nos livros didáticos de português (doravante, LDP), a fim de poder prever medidas de aperfeiçoamento desse objeto didático e de reorientação no ensino e na formação dos professores.

Baseando-se em Chevallad (1991), Bunzen (2004) defende que os saberes a serem ensinados, veiculados nos livros didáticos (operação que chamaremos transposição didática – TD),

devem permanecer suficientemente próximos dos saberes científicos, a fim de que não se incorra na negação desses saberes, e devem também aparecer como suficientemente distintos dos saberes do senso comum e dos saberes dos pais, para que seja preservada a própria legitimidade do ensino escolar (BUNZEN, 2004, p.21).

É certo que o LDP veicula o ensino de vários saberes, e que a análise desses saberes segue, via de regra, uma orientação e sistematização. Pensando na amplitude desse objeto, para fins desta dissertação, delimitamos o substantivo como conteúdo a ser analisado em obras didáticas.

² Quando foi criado, este programa era denominado “Programa Nacional do Livro do Ensino Médio” (PNLEM). Hoje, o programa voltado para o ensino médio recebe a mesma denominação do programa do ensino fundamental: PNLD. Nesta dissertação, referiremo-nos ao PNLD voltado para o Ensino Médio por meio da sigla PNLD-EM.

Consideramos, ainda, outro fator relevante: o estudo das unidades linguísticas tem sido influenciado pelas novas tendências surgidas na Academia desde a década de 80 do século passado, quando foi proposta a substituição das aulas tradicionais pela prática de análise linguística.

Bezerra e Reinaldo (2013) observam que, desde o seu surgimento, a proposta de prática de análise linguística como alternativa de ensino tem sofrido variações, já que, na década de 80, essa proposta se concentrou na ‘higienização’ do texto do aluno com vistas ao domínio da língua padrão, e apenas a partir da década de 90 (principalmente após o surgimento dos PCN), a análise linguística começa a se caracterizar como recurso para a reflexão sobre leitura e escrita e para o fenômeno linguístico, considerando-se o aspecto interativo do texto. Conseqüentemente, acreditamos que essa variação existente na instância acadêmica deve repercutir nos LDP.

Partindo dessa problematização, essa dissertação está orientada pelo seguinte questionamento: Que mudanças são observadas, ao longo das três últimas décadas, em coleções de Livro Didático de Português de Ensino Médio (LDP-EM), em relação à abordagem teórica e metodológica de ensino do substantivo?

Temos como objetivo geral: comparar a abordagem da classe de palavra *substantivo* em coleções de LDP– escrita individualmente ou em co-autoria – entre os anos 1987 e 2010, e como objetivos específicos: (1) analisar as tendências teóricas subjacentes às explicações teóricas das coleções; e (2) analisar as tendências metodológicas presentes nas coleções de LDP.

Para o cumprimento desses objetivos, organizamos essa dissertação em 4 capítulos, além desta introdução. O **capítulo 1** trata dos aspectos metodológicos da pesquisa. Nele, caracterizamos o objeto de investigação (o LDP), descrevemos o *corpus* da pesquisa, explicitamos a escolha do objeto de estudo e das categorias de análise, e explicamos os procedimentos de análise adotados nesta dissertação. Por fim, justificamos o tipo e natureza da pesquisa. O **capítulo 2** corresponde a um capítulo

teórico, dividido em dois momentos: no primeiro momento, expomos reflexões sobre duas perspectivas de estudo de Língua Materna, o formalismo e o funcionalismo, exemplificando cada abordagem com o estudo do substantivo, sob a ótica da gramática tradicional e sob a ótica da gramática funcional. No segundo momento, discorreremos sobre duas perspectivas de ensino de Língua Materna: a tradição e a prática de análise linguística. O **capítulo 3**, também teórico, divide-se em dois tópicos: no primeiro, esboçamos considerações sobre a teoria da transposição didática; no segundo, descrevemos como o eixo da reflexão linguística é abordado em três documentos oficiais de ensino: os PCN, as OCEM e o PNLD. Por fim, o **capítulo 4** traz a sistematização da análise das quatro coleções de LDP que constituíram o *corpus* da presente pesquisa, e está organizado em dois tópicos, que dizem respeito às categorias de análise estabelecidas para o objeto de estudo: (1) tendências teóricas subjacentes à exposição do conteúdo referente ao substantivo; (2) tendências metodológicas adotadas para o ensino do substantivo.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. Sobre o objeto de investigação: o LDP de EM

De maneira geral, o interesse por investigar o LDP tem crescido satisfatoriamente, no Brasil. Ao contrário do que se observou na década de 80 (em que houve uma forte oposição ao livro didático, marcada por um desinteresse por seu estudo no âmbito acadêmico³), nos últimos anos, o LD vem encontrando um renovado interesse por parte da pesquisa universitária, o que possibilita formas diferenciadas de compreensão desse objeto e demanda novas formas de participação da Universidade no debate sobre o livro didático brasileiro (BATISTA, 2003).

Hoje, é comum, na Academia, o reconhecimento de sua importância nas práticas de ensino/aprendizagem, pois, embora se almeje que o LD sirva como um dos recursos de apoio ao trabalho pedagógico, considerando-se sua diversificação e flexibilidade, reconhece-se que, na prática, ele acaba assumindo uma função estruturadora do trabalho pedagógico. Segundo Bräkling (2003), esse objeto constitui-se como referência organizadora do currículo escolar, pois seleciona conteúdos, determina sua progressão, define estratégias de trabalho e metodologias de ensino, além de mostrar-se como referência teórica fundamental e indispensável (ou mesmo, às vezes, única) para o professor. Nessa mesma direção, Batista (2003) observa que

³ Esse desinteresse pelo livro didático se deu, segundo Batista (2003), por influência dos novos paradigmas teórico-metodológicos e do processo de redemocratização do país nos anos 80 do século XX, que enfatizavam o processo de aprendizado em detrimento dos processos de organização do ensino; a relevância conceitual dos conteúdos de ensino e sua dependência contextual, em detrimento das necessidades propriamente escolares e do caráter sistemático do processo de ensino-aprendizagem; e a necessidade da reorganização autônoma das práticas docentes em oposição às fortes relações de interdependência entre disciplinas, níveis e sistemas de ensino.

Os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2003, p. 47).

Na presente dissertação, consideraremos o caráter multifacetado e a natureza discursiva do LDP. Em relação ao primeiro aspecto, Batista observa que o LDP aponta para um conjunto complexo de funções a serem preenchidas (pedagógicas, econômicas, sociais, políticas etc.), e de modalidades de relação que busca construir entre seus potenciais leitores e os objetos de ensino (BATISTA, 1999 apud BUNZEN, 2007).

Em relação à sua natureza discursiva, concordamos com Bunzen (2007; 2005), que percebe o LDP como um enunciado num gênero do discurso, sistematizando e organizando os objetos de ensino negociados pelos autores e pelos editores para satisfazer as necessidades, muitas vezes divergentes, do ensino de língua portuguesa. Esse autor ressalta que os objetos de ensino escolhidos para serem apresentados no LDP estão envolvidos em uma grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas, já que este objeto deve atender interesses de uma esfera de produção (as editoras), de avaliação (PNLD/PNLEM, os professores) e de circulação (as escolas), e que, desta situação histórica, retira seus temas, forma de composição e estilo.

Concordando com Bunzen (2004), não pretendemos realizar um estudo tomando o livro didático como objeto a ser criticado, ou com a finalidade de ver se as teorias acadêmicas estão sendo transpostas de modo “eficiente”, mas buscamos compreendê-lo, a fim de contribuir para futuros redirecionamentos na construção desse objeto.

Em especial, optamos por trabalhar com o Ensino Médio devido à pouca atenção que tem sido dada a esse nível de ensino, visto que a maioria dos trabalhos que incluem análise de livros didáticos, no Brasil, tem se voltado para o Ensino Fundamental (ROJO,

2003; BATISTA, 2003; COSTA VAL, 2003). Encontramos, na Literatura, poucos trabalhos sobre análise linguística tomando como objeto de investigação manuais didáticos do Ensino Médio. Gulart (2010), por exemplo, investigou como o LDP contemplava a prática de análise linguística como ferramenta para a compreensão textual, integrando-se aos estudos de gêneros textuais. Ananias (2012) estudou a abordagem das estratégias de referenciação contempladas em gramáticas pedagógicas, correlacionando os saberes mobilizados por esses materiais na explicitação do referido conteúdo com os saberes requeridos nas atividades gramaticais. Ambas as pesquisadoras tomaram como *corpus* coleções didáticas de diferentes autores, todos da última década.

Nesta dissertação, temos como *corpus* quatro coleções que têm em comum a autoria de Carlos Emílio Faraco (alguns escritos individualmente e outros em co-autoria). Buscamos verificar mudanças em relação à abordagem teórica e metodológica de ensino do substantivo, ao longo das três últimas décadas.

Esclarecidas as motivações que nos levaram a escolher o LDP como objeto de análise, especificaremos, agora, os critérios de seleção dos livros e como se deu a seleção e sistematização dos dados da pesquisa.

1.2. Descrição do *corpus* da pesquisa e sistematização dos dados

Segundo Gil (1991), a seleção e análise do material em pesquisas bibliográficas e documentais seguem, em geral, um percurso de leituras dos tipos: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

Através de uma leitura exploratória, decidimos analisar obras do autor *Carlos Emílio Faraco*, já que constatamos que seus livros, voltados para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, estão no mercado desde a década de 80, revelando certa legitimidade no mercado editorial. Essa análise prévia revelou-nos algumas mudanças recentes em relação ao trabalho envolvendo o eixo da reflexão.

O passo seguinte foi a obtenção de uma quantidade relevante de exemplares, para a realização de uma leitura seletiva, a fim de definirmos o *corpus* específico para análise. Julgamos ideal analisar 2 obras publicadas anteriormente ao surgimento do PNLD-EM e 2 obras posteriores a esse programa. Escolhemos coleções divididas em volumes separados, voltados para o professor. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é descrito no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Descrição do *corpus* da pesquisa.

COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	PNLEM/ PNLD	AUTORES
Coleção 1	Língua e Literatura	1987	X	Faraco e Moura
Coleção 2	Língua e Literatura	1995	X	Faraco e Moura
Coleção 3	Português: língua e cultura	2010	2012	Faraco
Coleção 4	Língua Portuguesa: linguagem e interação	2010	2012	Faraco; Moura; Maruxo Júnior

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Definido o *corpus*, passamos a refletir sobre as unidades de análise que adotaríamos em cada obra. Resolvemos realizar um recorte de pesquisa que envolvesse apenas a classe de palavra *substantivo*, mediante a observação, diante de uma leitura seletiva e analítica, de que esse conteúdo sofreu uma considerável alteração de tratamento na obra de 2010. A partir de então, procuramos identificar, nas coleções, os capítulos que expunham o conteúdo *substantivo*.

Passamos a caracterizar cada coleção:

A **coleção 1**, publicada em 1987, é composta por 20 unidades, as quais são divididas geralmente em 5 seções: I. Texto; II. Literatura; III. Gramática; IV. Redação; V. Leitura suplementar. Em algumas unidades, porém, em vez da denominação “Gramática”, aparece “Revisão gramatical”, na qual os autores apresentam exercícios de vestibulares referentes ao conteúdo gramatical trabalhado nas unidades que a precedem.

O estudo da classe substantivo aparece no volume 2 da coleção, nas unidades 2 e 3. A unidade 2 apresenta o conteúdo como “classificação e flexão” do substantivo e a unidade 3 apresenta como “plural dos substantivos compostos; gênero dos substantivos (particularidades)”, como vemos no quadro 2:

Quadro 2: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 1.

ASSUNTOS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	PÁGINAS
Classificação e flexão dos substantivos	-	Cap.2	-	26-29
Plural dos substantivos compostos; gênero dos substantivos (particularidades)	-	Cap.3	-	42-46

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A **coleção 2**, publicada em 1995, segue a mesma estrutura da coleção 1, sendo que as 20 unidades contêm a seção “Recursos de estilo” em lugar da “Leitura suplementar”, sendo acrescentadas de “Questões de vestibulares”. O estudo da classe substantivo aparece no volume 2 da coleção, nas unidades 2 e 3. A seção “gramática” é intitulada apenas como “substantivo (I)” (unidade 2) e “substantivo (II)” (unidade 3), mas os assuntos se referem à conceituação, classificação e flexão dos substantivos (unidade 2) e aos gênero e número dos substantivos (unidade 3), conforme é especificado no quadro 3.

Quadro 3: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 2.

ASSUNTOS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	PÁGINAS
Classificação e flexão dos substantivos	-	Cap.2	-	46-51
Gênero e número dos substantivos (particularidades)	-	Cap.3	-	65-70

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A **coleção 3**, intitulada *Português: Língua e cultura*, é de autoria de Carlos Emílio Faraco. Foi publicada em 2005 e reeditada em 2010 (edição aqui analisada) pela editora Base. Esta última edição foi aprovada pelo PNLD 2012. O substantivo, nesta coleção, é estudado no volume 1, o qual caracterizamos a seguir.

O volume 1 é dividido em 14 capítulos e 3 apêndices. Do capítulo 1 ao capítulo 5 são trabalhados três gêneros textuais (crônica, conto e romance), explorando-se características desses gêneros e questões de interpretação de textos. Os quatro primeiros capítulos apresentam as seções “de olho na língua”; “observando aspectos gráficos”, além de “prática de escrita”. Os capítulos 6 ao capítulo 9 trazem conteúdos advindos da linguística, e são intitulados “Enciclopédia da linguagem”. Os capítulos se sub-intitulam, respectivamente, “Linguagem e linguagens”, “A origem da linguagem”, “A complexidade da linguagem”, “A flexibilidade das línguas”.

Os capítulos 10 e 11 são intitulados “Almanaque gramatical” e têm, respectivamente, os sub-títulos: “Palavras, palavras, palavras: o léxico da língua” (trata de criação de palavras, empréstimos, neologismos...)” e “Classificando as palavras” , tratando de classes de palavras: substantivos; verbos; palavras que modificam o substantivo (adjetivos, artigos, pronomes, numerais); palavras invariáveis (preposições, conjunções, advérbios). Já os capítulos 12 a 14 dedicam-se à Literatura. Por fim, a obra traz 3 apêndices, referentes aos estudos da pontuação (apêndice 1), acentuação gráfica (apêndice 2), crase e hífen (apêndice 3).

Na coleção 3, analisamos o capítulo 11, por conter o nosso objeto de estudo (Quadro 4).

Quadro 4: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 3.

ASSUNTOS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	PÁGINAS
O substantivo	Cap.11	-	-	146-147

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A **coleção 4**, publicada em 2010, é intitulada *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, e é de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Compõe-se de três volumes referentes à primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio. O assunto *substantivo* encontra-se diluído ao longo dos três volumes, prevalecendo, porém, no primeiro volume. Por isso, escolhemos o volume 1 para análise.

Esse volume se divide em 12 capítulos, distribuídos em 4 unidades centradas no estudo de diferentes tipologias textuais (narração, descrição, explicação e argumentação). Cada unidade é iniciada com a seção “Para início de conversa”, que introduz um projeto coletivo, e é finalizada com a seção “E a nossa conversa chega ao fim”, concluindo o projeto didático proposto na unidade.

Cada capítulo é iniciado por um texto, seguido de 9 seções: “Para entender o texto”; “As palavras no contexto”; “Gramática Textual”; “Literatura: teoria e história”; “Linguagem oral”; “Língua: análise e reflexão”; “Prática de linguagem”; “Produção Escrita” e “Para ir mais longe”. Os capítulos são compostos de diversos textos, a partir dos quais os autores propõem atividades, seguidas de explicações dos assuntos diversos que atravessam os livros, ao longo das seções.

O estudo do substantivo aparece nas seções: “Língua: análise e reflexão”, “Gramática textual” e “Prática de linguagem”, dedicadas ao eixo da reflexão linguística e é distribuído conforme visualizamos no quadro 5:

Quadro 5: Distribuição de assuntos referentes ao substantivo na coleção 4.

ASSUNTOS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	PÁGINAS
A designação e o substantivo	Cap.4	-	Cap.4	121-122 (v. 1); 114 (v. 3)
Classificação dos substantivos	Cap.4	-	-	122-124
A nominalização	Cap.4	-	Cap.4	124-126 (v. 1); 118 (v. 3)

Homonímia e hiperonímia	Cap.7	-	-	214
Funções sintáticas ligadas ao substantivo		Cap.1	-	38-40
Valores expressivos dos sufixos aumentativos e diminutivos ⁴	-	-	Cap.2	64

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Apresentamos, a seguir, um quadro-síntese com a visão geral da distribuição do assunto “substantivo” nas quatro coleções.

Quadro 6: Distribuição do assunto “substantivo” nas coleções

COLEÇÕES	VOLUMES	CAPÍTULOS	SEÇÕES	Nº DE PÁGINAS
1	2	2 e 3	“Gramática”	9
2	2	2 e 3	“Gramática”; “Recursos de estilo”	12
3	1	11	-	2
4	1	4 e 7	“Língua: análise e reflexão”, “Gramática textual” e “Prática de linguagem”	15
	2	1		
	3	2 e.4		

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Uma observação preliminar das seções que continham o assunto em questão demonstrou que havia uma variação em relação às terminologias utilizadas, de modo que as coleções 1, 2 e 3 utilizavam terminologias da GT e a coleção 4 apresentava, além destas, terminologias da GF. Percebemos também que a explicação do assunto variava em relação ao percurso metodológico adotado: as coleções 1 e 2 partiam da teoria para a prática, enquanto a coleção 4 parecia partir da prática para teoria. Esta última coleção

⁴ Refere-se indiretamente ao substantivo, visto que os exemplos apresentados são todos referentes a essa classe de palavra.

também se diferenciou, em relação às demais, pela grande quantidade de textos utilizados para reflexão sobre a língua.

A distribuição de exercícios, nas seções, apresentou-se também variada: enquanto as coleções 1 e 2 expunham o conteúdo e depois propunham uma razoável quantidade de exercícios, a coleção 3 não apresentava atividades referentes especificamente ao substantivo. Em contrapartida, a coleção 4 propunha a realização de exercícios de forma imbricada com a exposição da teoria.

Após essas observações, estabelecemos duas categorias de análise para esta dissertação: (1) tendências teóricas subjacentes à exposição do conteúdo referente ao substantivo (2) tendências metodológicas para o ensino do substantivo.

Em relação à primeira categoria, observamos que perspectiva(s) teórica(s) subjaz(em) à exposição do conteúdo em foco nesta dissertação. Buscamos verificar se a explicação do livro do aluno tem um caráter mais tradicional ou funcionalista, se há ou não exemplificação do funcionamento do substantivo através da utilização de textos, se as terminologias utilizadas advêm da GT ou da GF, confrontando, em alguns momentos, as pretensões demonstradas pelo(s) autore(s) com o que é de fato apresentado nas coleções. Para tanto, utilizamos, eventualmente, fragmentos do livro voltado para o professor e da apresentação do livro do aluno.

Para analisar a segunda categoria, baseamo-nos no percurso metodológico adotado (observando se os autores partem da teoria para a prática ou vice-versa), o tratamento didático do conteúdo substantivo (se os exercícios focalizam mais a atividade meta ou epilinguística) e nos tipos de exercícios propostos relativos a essa classe de palavra (se possuem cunho mais ou menos reflexivo).

Consideramos o que o guia do PNLD (BRASIL, 2011) expõe acerca das tendências transmissiva e construtivo-reflexiva, associando a outros aspectos que remetem à perspectiva tradicional e funcional de ensino de língua. Então, julgamos como tradicional perspectiva que focaliza a assimilação de conteúdos e que os organiza

seguindo a lógica tradicional de organização da matéria, partindo da exposição para sua exercitação. Nessa perspectiva, também inserimos os exercícios que requerem do aluno pura memorização de regras ou operações simples, que não levam a uma reflexão sobre o fenômeno linguístico. Julgamos como *construtivo-reflexiva* a tendência cujo tratamento didático dos conteúdos leva o aluno a refletir sobre a língua para depois inferir o conhecimento em questão, organizando-os diferentemente da lógica tradicional da matéria, partindo dos exercícios para a teorização do conteúdo. Consideramos, ainda, atrelados a essa tendência, os exercícios que requerem uma maior reflexão sobre o fenômeno linguístico.

A análise tem caráter comparativo, na medida em que descrevemos uma coleção, buscando confrontá-la, sob o mesmo aspecto, com o que foi visto na coleção anterior, a fim de verificarmos em que medida o(s) autor(es) modificaram certo aspecto a cada publicação dos LD. Lembramos que as coleções 1, 2, 3 e 4 têm uma ordem crescente em relação à cronologia de sua publicação, desde 1987 até 2010. Por isso, embora não tenhamos acentuado o aspecto cronológico, este está subjacente ao viés comparativo adotado para essa análise.

A exibição dos dados segue a seguinte sistematização: (1) denominamos cada trecho destacado do LD como “fragmento 1”, “fragmento 2”, e assim por diante, na ordem em que aparecem nesta dissertação; (2) utilizamos um código de referência para cada fragmento explicitado nesta análise, conforme a seguinte exemplificação:

Fragmento 1:**Substantivo (I)**

Substantivo: palavra que nomeia os seres.

CLASSIFICAÇÃO

<p>concreto – designa o ser propriamente dito, os nomes de pessoas, lugares, animais, coisas: menino, Joana, Maranhão</p> <p>abstrato – designa ação, estado ou qualidade dos seres: alegria, amor, tristeza, ódio</p> <p>comum – quando se aplica a todos os seres de uma espécie: homem, país, estado</p> <p>próprio – quando se refere a determinado indivíduo da espécie: Aluísio, Brasil, Pará</p> <p>coletivo – substantivo comum que, no singular, designa um conjunto de seres: assembléia, corja, feixe</p>

(C1, V2, p. 26)

No exemplo acima (fragmento 1), o código C1, V2, p.26 corresponde à coleção 1, volume 2, página 26. Desse modo, C1, C2, C3 e C4 correspondem às coleções 1, 2, 3 e 4, respectivamente. V1, V2 e V3 correspondem aos volumes dos quais os fragmentos são extraídos. Por fim, é indicada a página do LD em questão.

Ao utilizarmos fragmentos do manual do professor ou apresentação, isso será acrescentado ao código acima referido, de modo que MP corresponderá ao manual do professor, enquanto AP se referirá à apresentação da coleção para o aluno, como no exemplo que segue:

Exemplo:

A estrutura básica das unidades enriqueceu-se com o desdobramento do **Estudo do texto** em dois itens — compreensão e interpretação —, além do acréscimo da seção **Ponto de vista**, em que se estimula o aluno a opinar sobre o texto estudado ou sobre algum tema relacionado ao assunto da unidade. Para que o aluno se familiarize conscientemente com as possibilidades estilísticas da língua — muitas vezes discordantes da gramática normativa — acrescentamos em cada unidade a seção **Recursos de estilo**.

(C2, V2, AP)

1.3. Tipo e natureza da pesquisa

Devido à natureza do *corpus*, esta pesquisa pode ser definida como documental. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por utilizar como fontes de dados os documentos, podendo ser escritos ou não (MOREIRA; CALEFFE, 2008; GIL, 1991). No nosso caso, tomamos como objeto de análise o LDP, o qual pode ser tomado como um documento de domínio público (SPINK, 1999).

Por se tratar de uma pesquisa longitudinal, cuja investigação perpassa três décadas consecutivas, nossa pesquisa tem um aspecto histórico, pois, através da investigação de livros do passado e do presente, pudemos perceber como a história influenciou/influencia as práticas, “para predizer tendências ou para sugerir maneiras pelas quais as práticas atuais podem ser modificadas à luz de eventos da história” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 75). No caso da presente investigação, essas mudanças são observadas na prática da reflexão sobre o substantivo, veiculadas no LDP.

Consideraremos a perspectiva de Le Goff (1997), o qual trata o documento como fonte histórica, sendo que não de maneira estanque, como se o documento fosse uma fonte esgotada em si mesma, mas percebendo seu aspecto dialógico, pensando-se nas condições de produção histórica e nos documentos que os precedem e os seguem.

Essa perspectiva é reforçada por Spink (1999), o qual, discorrendo sobre o caráter discursivo dos documentos de domínio público, afirma que eles

refletem duas práticas discursivas: como gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação àquilo que está impresso em suas páginas. São produtos em tempo e componentes significativos do cotidiano; [...] sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido (SPINK, 1999, p.126).

Ressaltamos que, embora não tenhamos investigado diretamente as ações dos sujeitos em seu cotidiano, podemos dizer que a nossa pesquisa foi de natureza descritiva e interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006), visto que pudemos

analisar, através dos textos construídos no LD, os significados de ações dos sujeitos envolvidos em sua produção, já que é na linguagem e através dela que as ações dos sujeitos são efetivadas (BRONCKART, 2008), e essas ações são permeadas pela subjetividade dos sujeitos, envolvendo questões relativas a poder, ideologia, história etc. Além disso, o caráter de subjetividade perpassa também pelo próprio pesquisador da linguagem, à semelhança do historiador, o qual

escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental insere-se numa situação inicial que é ainda menos 'neutra' do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu (LE GOFF, 1997, p. 103).

Assim, podemos dizer que essa pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, visto que admitimos que a realidade a ser investigada é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos (CHIZZOTTI, 2008).

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS DE ESTUDO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

2.1. Perspectivas de estudo de Língua Materna

Segundo Castilho (2010), há duas grandes correntes que perpassam a reflexão na linguística contemporânea: o formalismo e o funcionalismo.

De modo geral, o formalismo pode ser caracterizado por conceber a língua como um conjunto de orações, cujo correlato psicológico é a competência lingüística (ligada à gramaticalidade das orações). Desse modo, as orações devem ser descritas independentemente de sua localização contextual, e a Sintaxe é autônoma em relação à Semântica e à Pragmática.

Já na visão funcionalista, a língua é considerada um instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa. Nesse caso, as descrições das expressões linguísticas devem proporcionar pontos de contato com seu funcionamento em dadas situações, de modo que a Semântica e a Sintaxe devem ser estudadas dentro da Pragmática.

Nesta dissertação, consideramos essas duas correntes como ponto de partida para a análise do estudo da categoria gramatical substantivo, especificando dois tipos de abordagem dessa classe: a da gramática tradicional (atrelada ao formalismo) e a da gramática funcional (atrelada ao funcionalismo).

2.1.1. O formalismo, a gramática tradicional e o estudo do substantivo

O formalismo compreende várias correntes, como o estruturalismo, o gerativismo e o prescritivismo (CASTILHO, 2010). As duas primeiras possuem um cunho descritivo, enquanto a última tem como foco a prescrição de regras, embora também realize uma descrição (limitando-se à modalidade padrão da língua). Nessa última corrente formalista, insere-se a Gramática Tradicional (GT)⁵, pois ela indica normas ou regras de “boa conduta” em relação ao uso da língua, estabelecendo como padrão a língua considerada elitizada, de modo que seu foco está na normatização de regras a serem seguidas para que o usuário possa utilizar a língua “adequadamente”. Essas regras são sistematizadas por especialistas com base no uso consagrado pelos bons escritores, que seguem, de modo geral, a variedade linguística falada pela elite, ignorando a totalidade da língua.

Essa tradição tem origem nos estudos filosóficos iniciados na Grécia Antiga. Além de uma preocupação filosófica, os gregos também possuíam uma preocupação normativa, pois impunham um “uso ideal” de língua, na tentativa de preservá-la contra possíveis ameaças de desaparecimento ou declínio, “seja pela ação de invasores, seja pela ação dos próprios membros da comunidade de falantes” (ANTUNES, 2007, p. 36).

De acordo com Martelotta (2008), os princípios básicos da gramática grega foram adotados pelos romanos (que acreditavam ser imprescindível uma unificação linguística para que seu império fosse preservado) e adaptados à língua latina. Nos tempos modernos, a gramática latina serviu de base para a descrição das línguas vernáculas da Europa, inclusive a língua portuguesa.

Seguindo essa lógica de tentativa de unificação, a GT desconsidera que toda língua tem suas variedades, as quais são geradas por mudanças linguísticas ao longo do tempo. Ela adota uma variedade tida como padrão na sociedade e impõe que deve ser seguida para se falar bem, ou “corretamente”. Sobre isso, Martelotta (2008) comenta que

⁵ Nesta dissertação, consideramos também as nomenclaturas “gramática normativa” ou “gramática prescritiva” para esse tipo de gramática.

ao conceber a existência de formas gramaticais corretas, os gramáticos tradicionais abandonam determinadas formas consideradas erradas, mas que são efetivamente utilizadas pelos falantes na comunicação diária. Com isso, essa gramática adota uma visão parcial da língua, sendo incapaz de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade (MARTELOTTA, 2008, p. 47).

A imposição dessas formas gramaticais tidas como ideais é baseada em razões não linguísticas, mas históricas e sociais, escolhendo-se a língua dos dominantes e estigmatizando-se as variedades das camadas mais populares das sociedades.

Assim, concordamos com Franchi (2006), ao considerar que essa gramática é carregada de preconceitos de todo tipo, elitistas, acadêmicos e de classe, além de conter incongruências e limitações. Exemplificaremos o tipo de abordagem da GT através do estudo do substantivo.

Os compêndios normativos costumam abordar essa classe de palavra considerando apenas os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, deixando de lado aspectos relacionados ao seu uso em contextos interacionais. Em geral, conceituam o substantivo como a palavra que dá nome aos seres. Cunha e Cintra (2007) explicam que nesta classe se inserem: (a) os nomes de pessoas, lugares, instituições, de um gênero, uma espécie ou um de seus representantes; (b) os nomes de noções, ações, estados e qualidades. Bechara (2004) caracteriza o substantivo como significando o que convencionalmente chamamos objetos substantivos: substâncias (*homem, casa*) ou quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos, qualidades (*bondade, brancura*), estados (*saúde, doença*), processos (*chegada, aceitação*).

Nessa perspectiva, os substantivos são classificados segundo critérios de ordem semântica, sendo divididos em: substantivos concretos ou abstratos; próprios ou comuns; e coletivos. Além da classificação semântica, alguns autores traçam também uma classificação morfológica, categorizando os substantivos em simples ou compostos, primitivos ou derivados (SACCONI, 1994).

São considerados concretos aqueles substantivos que designam os seres propriamente ditos, ou seja, nomes de pessoas, lugares, instituições, de um gênero, espécie ou seus representantes, enquanto os abstratos designam noções, ações, estados e qualidades. Alguns autores observam que o substantivo concreto designa ser de existência independente e abstrato é o que designa ser de existência dependente, cuja existência depende de pessoa ou coisa que dê ou apresente prazer, beijo, trabalho e assim por diante, a exemplo de Bechara (2004).

Em relação à classificação em próprios e comuns, a gramática tradicional denomina comum o substantivo que se aplica a um ou mais objetos particulares que reúnem características comuns inerentes a dada classe ou espécie ou quando designa uma abstração (designação genérica). É considerado próprio quando se aplica a determinado indivíduo da espécie (designação específica). Bechara (2004) esclarece que o nome próprio tem um antes e um depois. Um antes, por pertencer a uma classe, como os substantivos comuns (*João e Isabel*, por exemplo, pertencem antes à classe de pessoas), para só depois designarem individualmente um conjunto individual. Bechara (2004) subdivide a classe em antropônimos (referentes a pessoas) e topônimos (referentes a lugares e acidentes geográficos).

São considerados coletivos os substantivos comuns que, no singular, designam um conjunto de seres ou coisas da mesma espécie. Rocha Lima (1992) subclassifica os coletivos em dois grupos: (1) indeterminados – que não aludem à quantidade dos seres da coleção; (2) determinados – que aludem ou à quantidade ou à qualidade dos seres da coleção. Esse autor subdivide, ainda, esses dois grupos, de modo que o primeiro grupo contém os subgrupos: (1a) Gerais – aqueles que expressam um todo (ex.: *exército*); (1b) partitivos – os que expressam uma parte do todo (ex.: *batalhão*). Já o segundo grupo se subdivide em: (2a) numéricos – que aludem à quantidade dos seres da coleção (ex.: *dezena*); (2b) especiais – que aludem à qualidade dos seres da coleção (ex.: *cardume*).

A diferenciação dos substantivos em simples ou compostos, primitivos ou derivados segue critérios morfológicos⁶. São considerados simples aqueles que possuem apenas um radical (como em *flor*) e compostos os que possuem mais de um radical (como em *beija-flor*). Os primitivos são aqueles que não derivam de outra palavra (como em *fogo*) e os derivados derivam de outra palavra (como em *fogueira*).

Encontramos, ainda, a classificação dos substantivos em contáveis e não contáveis (BECHARA, 2004). Essa classificação repousa na variedade de sua extensão, que pode ser descontínua ou contínua. A classe dos contáveis é constituída por objetos que existem isolados, como partes individualmente consideradas (ex.: *homem, casa, livro*). Já os não-contáveis são aqueles objetos contínuos, não separados em partes diversas, que podem ser massa ou matéria, ou ainda uma ideia abstrata, podendo ser usados apenas no singular (ex.: *oceano, vinho, beleza*). Nesse último grupo, o autor (*op. cit.*) inclui os substantivos coletivos. Esclarece, porém, que eles aludem a uma coleção de objetos considerados individualmente, não devendo ser confundidos com o que denomina nomes de grupos, os quais se referem a um conjunto de objetos contáveis, que se aplicam habitualmente ou a uma espécie definida (ex.: *cardume, alcateia*) ou total ou parcialmente indefinida (ex.: *conjunto, grupo*).

Sintaticamente, a GT mostra que o substantivo pode figurar na oração como sujeito, predicativo do sujeito, predicativo do objeto, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, adjunto adverbial, agente da passiva, aposto ou vocativo.

Morfologicamente, alguns autores consideram que o substantivo pode admitir flexão de gênero, número e grau, a exemplo de Cunha e Cintra (2007). Outros autores falam apenas em flexão de gênero e número, e há ainda os que consideram que o substantivo se flexiona apenas em relação ao número, considerando a marca de gênero e grau como derivacional.

⁶ No capítulo referente ao substantivo, encontramos essa classificação apenas em Sacconi (1994).

Em geral, os compêndios tradicionais dedicam grande parte do assunto à descrição da formação do plural e à questão dos gêneros dos substantivos. Esclarecem, por exemplo, as regras (e as exceções) de formação do plural: palavras que se pluralizam apenas com acréscimo de *-s* ou de *-es*, ou como se pluralizam palavras terminadas em *-n*, ou em *-ão* tônico, e assim por diante.

Em relação ao gênero, a GT geralmente comenta que os gêneros dos substantivos são identificados de acordo com o artigo que os antepõe, não sendo reconhecidos nem por sua terminação nem pela sua significação. Mostra, então, como o feminino pode se formar a partir do masculino, esclarecendo as regras e exceções dessa formação. Geralmente classifica os substantivos uniformes em (1) gêneros sobrecomuns (que apresentam um só gênero gramatical para indicar pessoas de ambos os sexos, como *o almoz, a criança*); (2) gêneros epicenos (os que apresentam apenas um gênero para designar animais de ambos os sexos, como *a baleia, o besouro*). (3) comuns de dois gêneros (cujo artigo ou determinante apontam para o feminino ou masculino (como em *o colega; a colega*).

Em relação ao grau do substantivo, os compêndios tradicionais informam que essa classe de palavra pode apresentar, além de sua forma “normal”, o grau aumentativo (que exagera ou intensifica sua significação) e o grau diminutivo (que atenua sua significação). Essa gradação do significado dos substantivos pode ocorrer por dois processos: (1) sinteticamente, por meio de sufixos especiais (ex.: *chapelão, chapeuzinho*); ou (2) analiticamente, pelo acréscimo de um adjetivo que indique aumento ou diminuição, ou aspectos relacionados a essas noções (ex.: *chapéu grande, boca minúscula*).

Como vemos, a abordagem da gramática tradicional não envolve todos os aspectos relacionados ao substantivo, pois supervaloriza os critérios formais em detrimento dos funcionais, visto que não há uma preocupação com os usos da língua em

contextos interacionais, como ocorre numa segunda perspectiva, a qual descreveremos a seguir.

2.1.2. O funcionalismo, a gramática funcional e o estudo do substantivo

Segundo Neves (2011), a gramática funcional (GF) se liga prioritariamente aos fins a que servem as unidades linguísticas, ou seja, aos meios de expressão. Nessa perspectiva, há uma preocupação primordial com a eficiência da comunicação. Por isso, as estruturas da língua podem assumir diversas funções ou modos de significação, dependendo do ato de enunciação. Ou seja, em vez de analisar-se apenas a forma por si só, como faz a gramática tradicional, analisam-se os diferentes modos de significação do enunciado, dentro do contexto de interação verbal entre os usuários da língua.

Assim, a gramática deve estar atrelada ao usuário da língua natural e a descrição linguística deve fazer referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente.

Baseando-se nessa afirmação, Neves (2011) esclarece que a língua é usada a serviço das metas e intenções do falante (pensando-se no ouvinte) e é da organização dessas metas que emerge a ação discursiva. Nesse sentido, os componentes gramaticais – sintaxe, semântica e pragmática – devem estar integrados.

A gramática deve observar a concatenação das proposições: tanto o modo como é realizada quanto as regras textuais a que as proposições devem ser submetidas para que não haja quebra da estrutura temática e para que haja coesão e coerência na composição linguística.

Nesse sentido, há uma confluência entre GF e Linguística de Texto (LT). Segundo Neves (*op. cit.*), elas se aliam no tratamento de processos de constituição do enunciado, ilustrando com a referenciação, a qual é considerada uma atividade discursiva, já que a língua está totalmente imbricada com os sujeitos que a utiliza, com

suas intenções e percepções, sua cultura, sua interação com o mundo e com outros sujeitos.

Tomando como base essa concepção, defende-se que há uma instabilidade de relações entre as palavras e as coisas do mundo (KOCH 2009; 2008; 2004a). Nas palavras de Koch (2008):

As formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2008, p. 33).

A análise do substantivo na perspectiva funcionalista é pautada em critérios que ultrapassam a perspectiva tradicional, já que esta se restringe às características semânticas, morfológicas e sintáticas enquanto aquela acrescenta à análise características textuais e, às vezes, discursivas.

Segundo Neves (2000), ao definir o substantivo como “a palavra que designa ou nomeia os seres”, a gramática tradicional se limita apenas à função de denominação dessa classe. A autora reconhece que, considerados independentemente de sua ocorrência no enunciado, os substantivos são nomes de entidades cognitivas e/ou culturais que possuem certas propriedades categorizadas no mundo extralinguístico, mas acrescenta que, além dessa função denominativa, os substantivos são usados para referir-se às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos, etc.), aparecendo na estrutura do enunciado como núcleo do sintagma nominal (SN). Essa perspectiva também é defendida por autores como Azeredo (2008), Castilho (2010) e Castilho e Elias (2012).

De acordo com essa nova ótica, a função comunicativa fundamental do SN é tornar possível a construção de uma referência, e a identificação de referentes se dá no contexto, dentro de uma cadeia de referenciação. Assim, servimo-nos de SN para designar parcelas de nossa experiência de mundo concebidas como unidades reais ou

imaginárias, naturais e culturais, únicas ou genéricas, concretas e abstratas (AZEREDO, 2008).

Em relação à estrutura, a GF aponta o substantivo como o núcleo do sintagma nominal (SN), (podendo essa função também ser preenchida por um pronome – pessoal, neutro ou adverbial). Quando preenchido pelo substantivo, esse núcleo pode constituir sozinho o SN ou pode vir acompanhado dos termos especificadores (antes do núcleo) e complementadores (após o núcleo). Os especificadores podem ser os artigos e os pronomes e os complementadores correspondem aos sintagmas adjetivais e preposicionais.

Castilho e Elias (2012) esclarecem que os termos especificadores compreendem (i) artigos; (ii) demonstrativos; (iii) possessivos; (iv) quantificadores; (v) expressões qualitativas do tipo *o estúpido do*, *a porcaria do*; e (vi) delimitadores como *uma espécie de* (ex.: *Comprei uma espécie de boneca*) ou *um tipo de* (ex.: *Isso aqui é um tipo de macarrão*). Já os complementadores compreendem (i) os sintagmas adjetivais, que funcionam como adjunto adnominal; (ii) os sintagmas preposicionais, que funcionam como complementos nominais; e (iii) as sentenças relativas.

Dessa forma, os autores (*op. cit.*) identificam 4 tipos de estruturas possíveis para o sintagma nominal: (1) sintagma nominal simples ou pelado (composto apenas pelo núcleo nominal ou pronominal); (2) sintagma nominal composto pelo especificador + núcleo; (3) sintagma nominal composto por núcleo + complementador; e (4) sintagma nominal máximo (tendo preenchidos os três constituintes).

Em relação à classificação do substantivo, a perspectiva funcional se assemelha à tradicional. Porém, à sua descrição são acrescentados outros aspectos, principalmente relacionados à funcionalidade dessa classe na cadeia referencial. Azeredo (2008) diferencia a classificação dos substantivos quanto à significação e à forma. Em relação à significação, o autor os classifica em (a) concretos ou abstratos, (b) próprios ou

comuns, (c) coletivos ou partitivos. Quanto à forma, em (d) primitivos ou derivados e (e) simples ou compostos.

Neves (2000) traça, primeiro, uma classificação geral em próprios e comuns, subclassificando os comuns em dois grupos: (1) aqueles que só se resolvem na função de referência do nome, ou seja, na construção do enunciado; (2) aqueles determinados morfologicamente. O segundo grupo corresponde à divisão quanto à forma traçada por Azeredo (2008). Já o primeiro grupo abrangeria os subconjuntos: (1a) substantivo concreto e substantivo não-concreto (abstrato); (1b) substantivo contável e substantivo não-contável (de massa).

Além da diferenciação semântica, já trazida pela GT, a GF diferencia os substantivos comuns dos próprios, segundo critérios voltados para a referência. O substantivo comum ou extensivo possui a função de descrever em traços gerais a classe de entidades à qual pertence o seu referente, colocando dentro de determinada classe qualquer elemento denominado por ele, fazendo uma categorização (o estabelecimento de um tipo), rotulando a categoria estabelecida e definindo o conjunto de propriedades que a identifica. Assim, compreende um raio denotativo que acolhe um número variado de indivíduos ou objetos, sem apontar para qualquer um deles em particular. Dessa forma, ele não faz referência por si só, mas participa da construção de uma referência na composição do SN.

Neves (2000) apresenta uma subclassificação dos comuns em genérico (ex. *animal*); específico (*zebu*); inanimado (*pedra*); humano (*menino*); locativo (*praça*); temporal (*mês*). A autora defende, ainda, que podem ser traçadas subclasses semânticas mais específicas, como extremidade, que requer especificações como horizontalidade ou verticalidade, anterioridade ou posterioridade, etc.

Os substantivos próprios, ao contrário dos comuns, fazem designação individual dos elementos a que se referem, identificando um referente único com identidade distinta dos demais referentes. Dessa forma, eles não evidenciam traços ou marcas de

caracterização de uma classe e não trazem uma descrição de seus referentes. Assim, o nome próprio (exclusivo) tem autonomia referencial: ele basta como meio para apontar para seu referente.

A caracterização dos substantivos em concretos e abstratos é apresentada, por alguns autores, de modo semelhante à abordagem da gramática tradicional. Neves (2000), porém, defende que é apenas na função de referenciação que os substantivos se definem nessas categorias. A autora afirma que os substantivos concretos têm referentes individualizados, enquanto os abstratos remetem a referentes que se abstraem de outros referentes que, por sua vez, são denominados por outros substantivos, sejam eles concretos ou abstratos. Esclarece ainda que quando um sintagma é formado por “substantivo abstrato + de + substantivo” (ex.: *intensidade da perturbação*), efetua-se uma operação de referenciação que abstrai uma propriedade do substantivo da direita a partir do da esquerda, que é o abstrato (ou mais abstrato).

Quanto à classificação dos substantivos em coletivos e partitivos, Azeredo (2008) afirma referir-se à quantidade dos seres. Os coletivos se referem aos seres considerados em conjunto e normalmente designam um conjunto de seres da mesma espécie, como vemos em: cardume (de peixes), molho (de chaves) e assim por diante. Já os substantivos partitivos podem denotar medidas exatas (ex.: metro, quilo) ou inexatas (ex.: porção, punhado, fatia, etc.).

Em relação aos substantivos contáveis e não contáveis, Neves (2000) afirma que a gramática tradicional não é sensível a essa classificação. Encontramos, porém, essa classificação em Bechara (2004), conforme descrevemos no tópico 2.1.1.

A autora traz uma definição semelhante à de Bechara (2004). Ressalta, porém, que

embora as categorias **contável** e **não-contável** sejam explicadas como uma propriedade lexical – sendo os **nomes** marcados no **léxico** com os traços **+contável / -contável** –, a ativação dessa propriedade só se faz, realmente, na função nominal de **referenciação** (NEVES, 2000, p.82) [grifos da autora].

Dessa forma, ela descreve várias ocorrências de usos da língua em que alguns elementos podem figurar ora como contáveis ora como não-contáveis, dependendo do contexto enunciativo. Como exemplifica Neves (2000), a palavra “frango” pode ser considerada contável numa sentença como “Beth Faria tratou de arranjar um frango de estimação”, ou incontável em “Segundo especialistas em nutrição, a opção de usar frango para a alimentação de peixes pode não ser boa”.

Em relação à categorização dos substantivos em primitivos e derivados, simples e compostos, Neves (2000) e Azeredo (2008) concordam que os substantivos que possuem apenas um radical são considerados simples (ex.: *livro, porta*), enquanto os que possuem mais de um radical são considerados compostos (ex.: *girassol, peixe-boi*), e que são chamados primitivos os substantivos que não derivam de nenhuma outra palavra (ex.: *ferro, fogo*), e derivados as palavras que derivam de outras palavras (ex.: *ferreiro; fogueira*).

Um aspecto bastante interessante trazido pela GF quando trata do substantivo diz respeito à substantivação ou nominalização. Esse processo está relacionado à “transformação” de palavras ou expressões em substantivos. Neves (2000) afirma que praticamente todas as palavras e expressões da língua podem ser usadas como substantivos: adjetivos (ou sintagma correspondente), numeral, verbo no infinitivo, pronome pessoal, advérbio sintagmas, orações ou enunciados. Esse processo é importante quando pensamos na construção referencial de um texto, inclusive observando sua orientação argumentativa, já que as expressões nominais, juntamente com os pronomes, são responsáveis pelo processo de referenciação, e as escolhas dos referentes textuais estão associadas à situação de uso da língua, e são significativas na medida em que estão associadas a intenções comunicativas dos usuários da língua durante a interação (MARCUSCHI, 2008).

Assim, os substantivos são responsáveis pela introdução de expressões nominais, as quais podem ocorrer tanto por meio de ativação não ancorada quanto por

ativação ancorada. No primeiro caso, um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto. No segundo, falamos em formas nominais anafóricas, já que o objeto de discurso introduzido no texto remete a elementos já presentes no cotexto ou contexto sociocognitivo (KOCH; ELIAS, 2011; KOCH, 2008).

As formas remissivas nominais, segundo Koch (2008), têm uma função organizacional importante, desempenhando papel na introdução, mudança ou desvio de tópico, garantindo a progressão textual. Elas aparecem, na literatura, classificadas de diferentes maneiras, porém essas formas de classificação não são divergentes. Adotamos, aqui, a classificação proposta por Koch (2004b). A autora, estudando a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas, distingue-as didaticamente em três tipos: anáforas correferenciais sem recategorização, anáforas correferenciais recategorizadoras e anáforas não correferenciais.

As anáforas correferenciais sem recategorização podem se dar por repetição, total ou parcial, do antecedente, ou por sinonímia (ou parassinonímia). No primeiro caso, o núcleo da forma nominal repete integral ou parcialmente o núcleo do antecedente que está sendo retomado, estabelecendo, além da correferência, uma cossignificação ou identidade de sentidos, como observa Ananias (2012). Quando utilizado de forma consciente e intencional, esse recurso se configura como poderoso recurso argumentativo, retórico e enfático, conferindo efeito estilístico ao texto (ANANIAS, 2012).

No segundo caso, o referente é retomado por expressões sinônimas ou quase sinônimas; a escolha lexical, nesse caso, depende do gênero textual e/ou da variedade linguística utilizada, podendo ainda constituir uma opção estilística do produtor (KOCH, 2004b).

Cortez (2000) mostra que na escolha dos sinônimos, leva-se em conta, ainda, as intenções do autor, o contexto e o cotexto, relacionados à identificação e compreensão do sentido na atividade discursiva. Por isso, no trabalho com a sinonímia, o essencial é

discutir e entender o sentido particular expresso no próprio texto, refletindo sobre sua importância, o porquê de usá-la e sua relação com o gênero textual.

As anáforas correferenciais recategorizadoras podem ocorrer por meios de hiperonímia, retomada por nome genérico ou por descrições nominais. No primeiro caso, retoma-se um elemento cotextual por meio de um hiperônimo que, geralmente, tem a função de retomar um termo pouco usual, atualizando os conhecimentos do interlocutor. Esse tipo de retomada funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais do seu antecedente. Por isso, pode-se dizer que essa estratégia de retomada tem um 'menor grau' de recategorização, já que ela é normatizada pelo seu antecedente, ao qual deve se ajustar (KOCH, 2004b). Essa estratégia pode ter um efeito 'definicional' ou 'didático', quando são usados para esclarecer um objeto de discurso de forma concisa, introjetando na memória do interlocutor um léxico novo.

A autora observa que o inverso também pode ocorrer: em vez da sequência hipônimo/hiperônimo, um hipônimo pode especificar um elemento anterior, refinando sua categorização.

A retomada por nomes genéricos é uma estratégia em que se retoma um termo antecedente por meio de um nome genérico, como *coisa*, *negócio*, *indivíduo* etc. Esse processo é mais comum na língua falada, pois não demanda maior custo processual, sendo mais fácil de recorrer, pelo fato de ser um termo imediatamente acessível.

A retomada por descrições nominais é um processo mais elaborado, no qual o referente é retomado por uma caracterização em forma de nome acompanhado de determinante e/ou modificador(es), implicando sempre uma escolha capaz de caracterizar o referente de acordo com cada contexto, em função do projeto comunicativo do produtor do texto. Essa escolha pode ter função avaliativa, trazendo ao leitor/ouvinte informações sobre crenças, valores ou opiniões do produtor, atendendo aos seus propósitos comunicativos e auxiliando-o na construção do sentido do texto.

Por fim, as anáforas não correferenciais podem ser distinguidas em anáforas indiretas, anáforas rotuladoras e rotulações metadiscursivas. No primeiro caso, o elemento introduzido no texto não se relaciona explicitamente com o contexto antecedente, mas sim com um elemento de relação que serve como âncora para a interpretação, por meio de uma associação e/ou inferência. Um subtipo das anáforas indiretas seriam as anáforas associativas, nas quais um novo elemento é introduzido no texto por meio de relações meronímicas, estabelecendo relação de ingrediência com elementos anteriores. A diferença é que

na anáfora associativa, é preciso selecionar conveniente termos pertencentes a um mesmo *campo lexical*, de modo a permitir, por meronímia, a construção de referentes [...]. Nas anáforas indiretas em geral, é a seleção adequada dos possíveis gatilhos que vai permitir a mobilização das inferências necessárias à ativação do referente (KOCH, 2004b, p. 254).

As anáforas rotuladoras são aquelas que recategorizam segmentos precedentes do texto, resumindo-os e encapsulando-os através de um rótulo. Koch (2004b) afirma tratar-se de anáforas mais complexas, pois nomeiam um referente abstrato, constituindo-se em nomes-núcleos genéricos e inespecíficos, como *estado*, *fato*, *circunstância* etc. A autora afirma que a interpretação dessas anáforas obriga o receptor a pôr em ação a estratégia cognitiva de formação de complexos. Diz ainda que tais expressões nominais cumprem duas funções importantes: rotulam uma parte do contexto precedente, ao mesmo tempo em que estabelecem um novo referente que, por sua vez, poderá constituir um tema específico para os enunciados seguintes no texto. Além disso, elas têm função predicativa, veiculando tanto informações novas quanto informações dadas.

Essas anáforas podem ainda ser distinguidas em dois tipos: as que simplesmente rotulam um segmento do contexto antecedente, transformando-o em objeto de discurso, abrindo a possibilidade de progressão textual, e as que procedem a operações de nominalização, as quais são vistas como rotulações resultantes de encapsulamentos operados sobre predicções antecedentes ou procedentes (KOCH,

2004b). As rotulações encerram, em geral, valor persuasivo, podendo orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões, o que dependerá da intenção do enunciador.

Finalmente, as rotulações metadiscursivas são aquelas que não sumarizam o conteúdo de um segmento textual precedente, mas focalizam a própria atividade enunciativa. Nesse caso, “o discurso dobra-se sobre si mesmo, em um movimento auto-reflexivo típico da metadiscursividade, figurando como discurso e objeto de discurso” (JUBRAN, 2003, apud KOCH, 2004b, p. 258): o próprio discurso se transforma em objeto de discurso.

É importante ressaltar que não é incomum o aparecimento dos fenômenos descritos acima em materiais didáticos, mas nem sempre são tratados sob uma perspectiva discursiva e reflexiva, como observou Ananias (2012). Os LD, muitas vezes, veiculam noções sobre referenciação, mas sua abordagem ainda continua arraigada ao tradicionalismo, como veremos mais adiante no capítulo 4 desta dissertação.

2.2. Perspectivas de ensino de Língua Materna

No Brasil, os estudos identificam, no ensino de Língua Materna, duas principais tendências, distintas entre si, mas que ora se sobrepõem na prática escolar. Esse ensino é influenciado por concepções de língua/linguagem e por concepções de ensino-aprendizagem.

A primeira tendência relaciona-se com uma concepção formalista de língua e uma concepção comportamentalista de ensino/aprendizagem, enquanto a segunda tendência relaciona-se com uma visão de língua associada ao seu funcionamento em contextos de usos reais de interação e uma concepção histórico-cultural de ensino/aprendizagem.

2.2.1. A tradição do ensino de língua

A tradição de ensino de língua é marcada por uma metodologia transmissiva de conteúdos gramaticais, com foco na norma padrão, seguida de treinamento (exercícios) sobre esses conteúdos, os quais parecem ter fim em si mesmos, já que não se consideram os usos da linguagem. Essa postura metodológica tem influência do comportamentalismo, teoria desenvolvida pelos psicólogos Watson e Skinner, a qual defende a tese de que o comportamento é determinado por processos de condicionamento, através de múltiplos reforçadores, podendo ser explicado por meio de estímulos e respostas. Esses reforçadores modelam o comportamento, sendo responsáveis pela criação de hábitos. Nessa perspectiva, o ensino seria baseado numa aprendizagem que se daria “passo a passo”, a partir da utilização de reforçadores que condicionariam o comportamento dos alunos (elogios, notas, prêmios etc), tendo como foco os resultados da aprendizagem.

Influenciado pelos estudos formalistas, o ensino de Língua Materna é subdividido de acordo com as unidades da língua, em ordem crescente: morfologia, sintaxe e semântica, sendo que, em geral, limita-se a palavras e frases descontextualizadas. Além disso, percebe-se a língua como um sistema ou código fechado de regras imutáveis, sem considerar que o sujeito age na/sobre/através da linguagem, o que torna a língua um objeto histórico, cultural, social, pragmático.

O ensino tradicional, então, ao conceber a gramática normativa como foco dos estudos sobre a linguagem, vê o aluno não como usuário da língua, mas como depositário de nomenclaturas e regras gramaticais, o qual ouve as explicações do professor para, a partir delas, responder a uma série de exercícios de fixação (SILVA, 2010).

O que se observa é que as raízes da tradição são tão fortes que, muitas vezes, o professor pretende mudar a abordagem das formas linguísticas através de ações como o

uso de textos ou de terminologias inovadoras, mas acaba trocando apenas a roupagem, pois continua focalizando regras e/ou metalinguagem de modo descontextualizado, sem pensar nos efeitos de sentido ou funcionamento no texto (TRAVAGLIA, 1996; WITTKÉ, 2007).

Ressaltamos, porém, que não acreditamos que o ensino tradicional⁷ deva ser totalmente descartado ou que tudo referente ao tradicional seja negativo ou ruim, afinal, dependendo do objetivo da aprendizagem, pode-se utilizar uma ou outra metodologia, a qual pode ser eficaz ou não em dado contexto.

Concordamos com Pozo (2002), quando afirma que em geral, a prática repetitiva (reiteração continuada de uma mesma atividade de aprendizagem) produz aprendizagens mais pobres ou limitadas que uma prática reflexiva (realização de atividades que promovam a reflexão sobre o que se está aprendendo). Porém, o mesmo autor defende que

embora as características de uma boa aprendizagem, como uma *mudança duradoura e generalizável* [grifos do autor], estejam mais vinculadas à construção do conhecimento através da via reflexiva que propõe Glaser (1992), a organização das atividades de aprendizagem deve estar subordinada ao tipo de aprendizagem que se pretende alcançar, e este por sua vez deve responder às demandas ou necessidades de aprendizagem que se propõe para o aluno (POZO, 2002, p. 66).

Dessa forma, não podemos julgar o ensino tradicional como “ruim”, mas analisar em que situações ele pode ser pertinente ou impertinente, a depender do objetivo que se pretenda alcançar.

2.2.2. A prática de análise linguística

Opondo-se ao ensino puramente gramatical, a análise linguística surge como uma alternativa de se ensinar a língua de modo produtivo, de modo que haja uma

⁷ Não estamos salientando, aqui, a educação tradicional, no sentido antidemocrático, repressivo ou punitivo.

integração entre os eixos da língua, havendo uma reflexão sobre a linguagem a partir da análise de textos, envolvendo não mais apenas aspectos formais, mas também textuais e pragmáticos.

Essa prática se relaciona com a perspectiva histórico-cultural de ensino-aprendizagem. De acordo com a concepção vygotskiana, o aluno não aprende “recebendo” conhecimentos prontos, mas o aprendizado é *mediado* pela linguagem, ocorrendo sempre em contextos de interação. Nessa perspectiva, o indivíduo aprende por meio de atividades mediadas, inicialmente com o auxílio de outra pessoa mais madura/desenvolvida (nível de desenvolvimento potencial – NDP), de tal modo que chegue a um nível autônomo de abstração, o NDR (nível de desenvolvimento real), que efetua uma aprendizagem significativa. Esse “trajeto” do NDP ao NDR se dá em uma zona de intervenção pedagógica que Vygotsky denomina zona de desenvolvimento proximal – ZDP (VYGOTSKY, 1984).

Nessa perspectiva, o ensino de português deve envolver metodologias reflexivas, que adotam como base de análise o texto, tendo como finalidade perceber as peculiaridades e os usos da língua em contextos reais de interação, a fim de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, ou seja, sua capacidade de usar a língua em diversos contextos sociais.

É importante salientar que a expressão análise lingüística refere-se à descrição, explicação ou interpretação da língua, e pode ser usada tanto para referir-se ao eixo didático como para o estudo científico/analítico da língua (BEZERRA; REINALDO, 2013). Nesta dissertação, estamos considerando a análise linguística enquanto eixo didático.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), as pesquisas acadêmicas voltadas para o eixo de ensino tiveram início na década de 1980, sendo influenciadas pelas reflexões de Franchi (2011), autor que reconhece que a linguagem é constituída pelas relações entre os sujeitos, pela interação mediada pela linguagem, a qual é definida como “atividade constitutiva”. No novo eixo da reflexão, então, reconhece-se que o sujeito, mediado pela

linguagem, desenvolve três tipos de ações com a linguagem, as quais são definidas como atividades linguísticas (o que os sujeitos fazem com a linguagem), atividades epilinguísticas (reflexões dos sujeitos sobre a linguagem) e atividades metalinguísticas (agenciamento de recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos).

A atividade linguística seria o próprio exercício da linguagem no cotidiano dos sujeitos; então, na escola, o uso da língua em interações diversificadas permite ao aluno ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre a própria linguagem. Já a atividade epilinguística surgiria a partir das lacunas da atividade linguística, operando-se sobre a própria linguagem, refletindo-se conscientemente sobre os usos das expressões, podendo modificá-las ou mesmo realizar um trabalho de sistematização da linguagem a partir da reflexão sobre seus usos. Para isso, necessita-se de um sistema de referência, o que dá origem à atividade metalinguística, que seria criação de um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma.

A partir das reflexões de Franchi, João Wanderley Geraldi, na década de 1980, lançou *O texto na sala de aula*, em que sugeriu um novo modelo de ensino, guiado pela análise lingüística, como já foi dito na introdução desta dissertação. Nessa época, o autor defendeu:

O que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta. Nesse sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno lingüístico (GERALDI, 2006, p. 79).

Observamos que, nessa década, embora Geraldi considere o texto como unidade de ensino da Língua, o autor ainda está apegado à sua estrutura, no encadeamento dos fatos e no conteúdo, como ressaltam Bezerra e Reinaldo (2013). Segundo as autoras, é apenas na década de 90 do século XX, com a publicação da obra *Portos de Passagem*, que o autor deixa de considerar a análise do texto pelo texto,

ressaltando que a construção de textos se dá por operações discursivas, com as quais o escritor se faz compreender por um interlocutor, e essa construção está intimamente ligada à relação interlocutiva e a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações (GERALDI, 1997).

Percebemos também que, em *Portos de Passagem*, no lugar de propor a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho de correção de textos produzidos pelos alunos, como ocorria na década de 80, o autor propõe que a análise linguística deve priorizar a reflexão da língua (através de atividades epilinguísticas) associada às atividades metalinguísticas.

Além de considerar o estudo da metalinguagem, o autor também passa a considerar, na década de 90, a heterogeneidade da linguagem, quando diz, por exemplo, que as atividades de análise linguística devem levar os alunos ao domínio da variedade padrão contemporânea, a partir das formas de expressão que já dominam. Segundo o autor, essa reflexão deve estar centrada nas estratégias do dizer, de modo que, além do conhecimento sobre a própria língua, explore-se o domínio de recursos expressivos que não são habitualmente usados pelos alunos (GERALDI, 1997, p. 192-193).

A partir da década de 90, o estudo sobre análise linguística começa a ganhar terreno na academia, sendo que, a partir daí, observam-se mudanças/variações no conceito desse objeto, as quais, segundo Bezerra e Reinaldo (2013) são influenciadas por teorias linguísticas divulgadas no contexto acadêmico brasileiro, como a linguística de texto, a sociolinguística, a semântica argumentativa e a análise do discurso.

CAPÍTULO 3

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A OFICIALIZAÇÃO DO EIXO REFLEXÃO LINGUÍSTICA

3.1. O processo de transposição didática

Os estudos na área de Didática têm evidenciado que os saberes ensinados na sala de aula não correspondem exatamente aos saberes construídos no ambiente acadêmico, pois ensinar implica uma conformação ou adaptação dos saberes legitimados na Academia de acordo com as necessidades e com os objetivos a serem atingidos. Esse processo de transformações pelas quais passam os saberes elaborados na instância acadêmica até chegarem à sala de aula foi teorizado por vários pesquisadores, tendo recebido diversas denominações, dentre as quais destacamos a de transposição didática (TD).

Na sala de aula, a TD dos saberes acadêmicos sofre algumas influências. Além das próprias necessidades requeridas no momento de interação dos alunos com o professor, este último é influenciado por diversos outros fatores, dentre os quais podemos citar: a expectativa da sociedade em relação ao seu objeto de ensino; as diretrizes oficiais do governo (PCN, OCEM etc), o projeto pedagógico da escola; as provas oficiais de desempenho dos alunos (como o ENEM, vestibulares, Prova Brasil etc); e o livro didático (LD). Consideramos, porém, que é este último fator o mais relevante na prática da sala de aula, como defende Bunzen (2007).

Nesta dissertação, não enfocamos o trabalho efetivo do professor na sala de aula, mas consideramos que o LD participa ativamente da relação entre o saber, o professor e o aluno. Por isso, propomos, ao final do tópico, sua inclusão nesse triângulo

didático, de modo a realçar sua importância no ato da transposição didática realizada em situação efetiva de ensino, ou seja, na transposição didática interna, como será explicado mais adiante. Mas antes, traçaremos um breve histórico sobre a transposição didática e explicaremos alguns conceitos relacionados a esse processo.

Esse conceito foi elaborado, inicialmente, pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975. Em sua tese de doutoramento, *Le temps des études*, estudou a distribuição do tempo das atividades escolares, a fim de contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes. Propôs que os saberes que circundam as práticas escolares condicionariam o tempo dos estudantes, de modo que haveria o tempo do conhecimento (regulado pelo próprio objeto de estudo) e o tempo da didática (definido em função das condições de transmissão desse conhecimento).

Para Verret, a didática se importaria com a transmissão dos saberes daqueles sujeitos que os dominam (os mestres) àqueles que não sabem (os aprendizes). Por isso, a prática didática se desdobraria na prática do saber e na prática de sua transmissão, sendo que essa última deveria se conformar às “formas temporais burocráticas” impostas pela escola. Assim, o saber a ser transmitido na escola deveria passar por alguns processos ou operações: (1) *programação* — sendo passível de recortes a partir de critérios pedagógicos e institucionais; (2) *dessincretização* — tornando as especializações da criação teórica pertinentes às especializações das práticas de ensino/aprendizagem; (3) *despersonalização* — “desligando” os saberes dos vínculos autorais; (4) *controle social das aprendizagens* — avaliando e certificando o que foi apreendido pelos alunos e (5) *publicidade* — viabilizando sua apropriação pelos que deverão transmiti-lo e recebê-lo (LEITE, 2007).

Posteriormente, Chevallard ampliou a teoria da transposição didática a partir das formulações de Verret, incorporando a ideia de distanciamento entre as práticas de elaboração e transmissão dos saberes, as características das transformações dos saberes e a preocupação com a dimensão temporal das práticas didáticas.

A formulação de Chevallard (1991), diferencia-se, prioritariamente, pelo próprio campo de estudo em que se situa (a didática das matemáticas), o que acabou requerendo novas questões e novos referenciais teóricos. Leite (2007), por exemplo, vê como uma diferenciação evidente entre Verret e Chevallard a recusa, pelo último, da terminologia “transmissão de saberes”, já que falar da transmissão de um saber reconduziria a imagem da caixa preta, pois nunca se olharia para o saber, e, caso se olhasse, ver-se-ia primeiro o professor, depois o aluno e quase nunca o saber, sempre invisível.

Outra diferença apontada por Leite (2007) é que Chevallard (1991), se preocupou em desenvolver um modelo teórico para analisar os sistemas de ensino, tendo como eixo norteador a discussão do saber escolar em termos epistemológicos. Em sua teoria, tenta corrigir um equívoco tradicional da reflexão pedagógica, relativa à secundarização da discussão dos saberes escolares, assumindo a representação triangular do sistema didático: deixando de lado a relação unívoca professor-aluno, esclarece que as relações estabelecidas na sala de aula são mais complexas, e incluem o próprio objeto de ensino – o saber. Assim, o sistema didático pode ser representado por um triângulo em que, nos vértices, estariam dispostos o saber (S), o professor (P) e o aluno (A), conforme a ilustração a seguir:

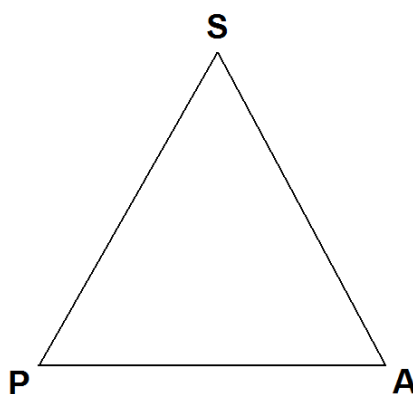


Figura 1: Sistema didático (CHEVALLARD, 1991, p. 23)

Essa nova abordagem da relação didática encontrou bastante resistência, já que a sociedade, tradicionalmente marcada pela valorização da esfera de produção de saberes, não compreendeu a ideia de distanciamento entre o saber produzido e o saber ensinado, pois acreditava haver uma conformidade entre os conhecimentos produzidos na esfera acadêmica e os ensinados na escola, o que foi abalado com a nova proposta de Chevallard (1991).

A existência da TD teria um papel estruturante na prática didática. Nas palavras de Leite (2007, p. 50), “o desdobramento da afirmação dessa distância não é a depreciação do saber escolar, mas sim o reconhecimento da sua especificidade epistemológica”.

Em concordância com Verret, Chevallard (1991) assume que, da Academia à escola, os saberes passam por processos de *dessincretização*, *despersonalização* e *formatação para programabilidade*, sendo que é esse último aspecto que mais interessa ao didata francês, pois permite uma aproximação do tempo didático e das relações estabelecidas entre os sujeitos desse tempo. Nesse sentido, ele trata das especificidades do “funcionamento didático”, esclarecendo que enquanto a esfera da produção dos saberes move-se pela busca da resolução de problemas colocados pela comunidade de pesquisadores, a esfera do ensino tem como foco a ‘contradição antigo/novo’, já que é necessário que os objetos de ensino se remetam àquilo que é conhecido pelo aluno, aparecendo, ao mesmo tempo, como novidade, pois é a novidade que justifica a relação didática. Assim, o objeto de ensino teria o papel de objeto transacional entre passado e futuro, evitando o estranhamento dos alunos em relação à novidade, o que, em grandes proporções, inviabilizaria o aprendizado, como acentua Leite (2007).

A discussão sobre a consideração da relação entre antigo/novo já havia sido introduzida por Bachelard (1996), apesar de o foco desse pesquisador estar mais voltado para a própria epistemologia do saber, e não para a transposição didática. Para o autor, a noção de “obstáculo pedagógico” inibiria o desenvolvimento das mudanças na atividade

pedagógica cotidiana, pois, muitas vezes, o professor acredita que se pode reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, como se o aluno pudesse “receber” ou adquirir uma cultura experimental. Na verdade, há a necessidade de se considerar os conhecimentos empíricos prévios dos alunos para se mudar de cultura experimental, derrubando-se os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana.

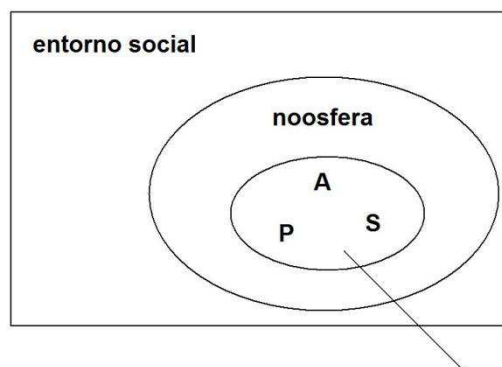
Na relação didática, segundo Chevallard (1991), o saber estaria submetido a um “tempo didático”, em que o professor, adiantado cronologicamente em relação ao domínio do saber, é responsável pela previsão e manipulação do conhecimento a ser introduzido no ensino. Assim, o tempo de ensino seria estruturado pelo ritmo didático, dependendo da relação entre saber antigo, saber novo, contradição, superação, aprendizagem, nova superação, e assim por diante, num fluxo contínuo que influencia a aprendizagem.

O autor aponta, ainda, outra diferença fundamental entre professor e aluno, relativa à “topogênese do saber”, que diz respeito à diferença de “lugar” ocupado por professor e aluno, tanto quantitativa quanto qualitativamente, pois o professor deve conhecer mais que o aluno e saber como ensinar, desenvolvendo estratégias de abordagem do conhecimento.

Além da relação pedagógica do professor e do aluno com o saber, algumas outras ideias do didata matemático também foram influenciadas por Bachellard (1996). Outro exemplo seria a questão da legitimação dos saberes acadêmicos pela sociedade. Chevallard (1991) reitera a ideia de que os saberes estão submetidos a uma historicidade e que há um processo de legitimação social que é influenciada pelas relações de poder estabelecidas entre os grupos sociais. O saber a ser ensinado na escola sofre influência dessa legitimação, e depende de vários fatores externos ao sistema didático, pertencentes à noosfera e ao entorno social.

No entorno social, estariam incluídos os estudiosos, as famílias dos estudantes, as instâncias políticas de decisão; na noosfera estariam as agências e agentes especializados no trabalho mais direto de transposição didática, os quais se

encarregariam de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção de saberes, viabilizando a manutenção da compatibilidade entre o sistema didático e o seu entorno social. Nessa perspectiva, o sistema de ensino poderia ser representado pelo seguinte gráfico:



Sistema de ensino stricto sensu

Figura 2: Sistema de ensino (CHEVALLARD, 1991, p. 24)

A noosfera atuaria na seleção e no trabalho com a transposição didática dos conteúdos de saber selecionados, sendo responsável por essa compatibilidade entre sistema didático e entorno social. Porém, há de se considerar que a noosfera é marcada por conflitos e disputas, já que, longe de ser um movimento natural, a compatibilização em questão é uma construção social e, por isso, “o trabalho da noosfera nem sempre terá um sentido de ‘modernização’, posto que as mudanças que veiculará responderão às múltiplas e contraditórias demandas da sociedade” (LEITE, 2007, p. 58).

Chevallard ressalta a importância de haver uma compatibilidade entre o sistema de ensino e seu entorno, considerando-se que os saberes vão “envelhecendo”, ou seja, afastando-se do saber sábio e aproximando-se do senso comum, de modo que há a necessidade de que o saber da escola seja legitimado socialmente, principalmente perante os pais (LEITE, 2007; SANTOS, 2006; MARANDINO, 2004).

Dessa forma, a noosfera busca um equilíbrio entre a sociedade e o sistema didático, em busca da organização de um bom ensino. Por isso, Marandino (2004)

considera essa esfera como aquela na qual se encontram os principais postos do funcionamento didático, podendo ser considerada a esfera de onde se pensa.

Entretanto, a autora ressalta que, antes de ser bom, um ensino deve ser possível, o que depende da “transposição didática interna”, que se dá na sala de aula, na relação entre o saber, o professor e o aluno. Essa etapa da transposição não foi explorada por Chevallard (1991), fato criticado por alguns autores, a exemplo de Petijean (2008), que afirma haver, por parte do matemático, uma percepção redutora dos saberes escolares e uma definição restrita do próprio ato de transposição. Esse autor reprova o predomínio de um tratamento epistemológico dos saberes escolares em detrimento de uma análise social e de uma abordagem praxiológica. Argumenta que o didata francês subestimou o trabalho do professor, supervalorizando o polo do saber em detrimento das interações que ocorrem em sala de aula, o que corresponderia a uma visão redutora dos saberes escolares e por consequência a uma representação restrita da teoria desenvolvida, já que, para este, a TD “já terminou quando a aula começa” (PETIJEAN, 2008, p. 101).

Petijean (2008) ainda reprova em Chevallard (1991): (1) a ausência de uma concepção discursiva dos saberes (alegando a importância de estabelecer tipos, analisar os gêneros dos discursos científicos e cruzar os conceitos de TD com as análises consagradas à vulgarização); (2) o fato de ele expressar os desvios dos saberes mais em termos de degradação do que em traços de diferença (já que ele não levaria em conta a autonomia relativa de certos saberes escolares e a “criatividade didática” necessária para a busca de uma adaptação aos alunos de um determinado curso) e (3) o fato de propor tão somente uma concepção descendente das interações entre saberes científicos e saberes escolares (não levando em conta, por exemplo, a necessidade do desenvolvimento das competências e performances dos alunos e das estratégias de aquisição).

Em relação às críticas à exclusão, por Chevallard (1991), da transposição didática interna, Leite (2007) e Halté (2008) defendem que o autor não excluiu essa etapa; ele apenas não se dedicou ao seu estudo, reconhecendo, porém, sua importância na ordem didática, ressaltando que esses “mistérios da ordem didática” devem ser investigados.

Em relação às críticas (1) e (3) expostas anteriormente, sublinhamos que, embora sejam pertinentes, não caberia a Chevallard (1991), dar conta de todos os aspectos que dizem respeito ao processo de transposição didática. Já em relação à segunda crítica, defendemos, em consonância com Halté (2008), que a ideia de “deformação” do saber não condiz com a proposta de didática matemática, apesar de vários críticos fazerem essa alegação, Halté (2008) esclarece que:

Chevallard defende, por exemplo, num dos capítulos centrais da TD, que uma das direções da pesquisa a ser seguida é a que ‘consiste em considerar a especificidade do projeto de construção didática dos saberes e sua heterogeneidade a priori com práticas científicas dos saberes’ e que o projeto suponha ‘a análise das condições e das esferas nas quais ela (a transposição) se realiza’ (TD, p. 48). A visão da transposição como degradação fatal, como vemos, é fortemente retificada pela ideia de projeto de construção (HALTÉ, 2008, p. 119-120).

É certo que não se sabe da existência de nenhum pesquisador que tenha conseguido desenvolver uma teoria que dê conta de todos os aspectos acima mencionados. Aliás, é raro que uma teoria seja isenta de críticas. O que queremos destacar é que Chevallard (1991) se preocupou com aquilo que, para ele, dentro da sua área de atuação, pareceu-lhe relevante, o que não quer dizer que ele ignorou a existência de outros aspectos. Apesar de limitações, a sua teoria trouxe contribuições relevantes para a didática e influenciou vários pesquisadores, inclusive da Didática de Línguas (HALTÉ, 2008) e o próprio (PETIJEAN, 2008) e da Linguística Aplicada (SIGNORINI, 2007; BUNZEN, 2007).

Halté (2008), por exemplo, dedica-se à etapa da transposição didática interna, a qual, como foi dito anteriormente, não foi alvo dos estudos do matemático. O autor trata, por exemplo, da artificialidade constitutiva dos atos didáticos, já criticada por S. Joshua (um dos principais críticos de Chevallard), a partir dos seguintes questionamentos: “Como dar sentido a atividades inevitavelmente artificiais?”, “De que forma as situações didáticas vividas pelo professor e pelos alunos seriam artificiais?” e “Será que tudo o que acontece no cotidiano da sala de aula é necessariamente artificial, fingimento ou simulação?”

O pesquisador, então, mostra que não se pode dizer que os atos didáticos são artificiais, pois, assim como outras situações, eles têm suas especificidades, que são reguladas naturalmente dentro da instituição em que ocorrem, já que “essas regras estruturam relações, hierarquizam funções, selecionam universos de discurso, pré-constroem dispositivos; em suma, regulam as comunicações” (HALTÉ, 2008, p. 133). Esse autor argumenta que não há artificialidade na postura de cliente quando se é cliente, ou de paciente quando se é paciente; dessa forma, na instituição “escola”, alunos são alunos e professores são professores, de modo natural. Além disso, não podemos dizer que há, na escola, uma manipulação artificial do saber, já que saberes são importados e manipulados em várias instâncias: a escola os transmite, a empresa os utiliza, a universidade e o laboratório os produzem, e assim por diante.

Por fim, Halté (2008) propõe um novo termo para a transposição didática, sugerindo a utilização do termo *elaboração didática dos saberes*, a fim de evitar a falsa interpretação aplicacionista de que os conhecimentos elaborados na instância acadêmica podem ser transpostos (no sentido literal da palavra) para a escola. O autor (*op. cit.*) tenta desconstruir a falsa interpretação dos estudos de Chevallard, voltada para a “transmissão pura e simples dos saberes”, defendendo um posicionamento co-construcionista, pois, na sala de aula, os saberes são construídos através de uma relação dialógica, já que os atos didáticos são realizados pelas práticas languageiras, e a aprendizagem é realizada pela articulação das tomadas de palavra do mestre e dos alunos. Dessa forma,

mesmo o mais “expositivo” dos professores não é mais do que o ator principal de uma relação, co-construcionista por essência e pouco favorável à apropriação, porque ela se realiza, no melhor dos casos, apenas por reações de complacência: o balançar da cabeça, que indica que compreendemos, mas nem sempre é isso mesmo, ou, pior, a mecânica ordinária das aprendizagens incidentes (HALTÉ, 2008, p. 135).

O autor esclarece, porém, que a elaboração didática não corresponde a uma teoria alternativa para a transposição didática, mas ela a situa num projeto didático, tendo como espaço privilegiado o sistema didático interno, o qual não foi foco dos estudos de Chevallard. Nesta dissertação, consideramos as observações de Halté (2008) acerca da elaboração dos saberes. Porém, optamos pela utilização do termo *transposição didática*, concordando com o pensamento deste autor de que os saberes não são transpostos ou repassados tal qual são produzidos na instância acadêmica. Entendemos que os saberes são reelaborados, e essa reelaboração é influenciada por fatores diversos, como o nível de conhecimento prévio dos alunos, bem como as condições infraestruturais e sociais em que se desenvolvem as ações docentes.

A teoria da transposição didática ainda assume, para alguns autores, dimensões diferentes daquela discutida até aqui. Jonnaert e Borght (2002), por exemplo, pensam na teoria sob uma dimensão que vai além do ambiente escolar. Ancorando-se na perspectiva sócio-construtivista e interativa, argumentam que pensar na transposição didática apenas em sua trajetória ‘saber erudito’ ao ‘saber ensinado’ não é suficiente, e seu conceito deve ir além dessa reelaboração natural pela qual o objeto de ensino é submetido até chegar à escola.

Os autores mantêm a posição de Chevallard (e dos autores citados neste capítulo) de que o objeto de aprendizagem (ou o saber) é interesse particular da transposição didática. Porém, indo além do que foi discutido até agora, eles defendem que para verificar a pertinência da aprendizagem, “é útil que a transposição didática também desenvolva sua ação para além da relação didática e verifique em que medida o

aprendiz pode ou não utilizar seus novos conhecimentos e competências em situações não didáticas” (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 214), já que a utilização dos saberes, pelos alunos, fora do ambiente escolar, é o critério de pertinência dos saberes escolares. Então, é função primordial da transposição didática pensar na validação dos saberes que são transpostos.

Assim, o conceito de transposição didática está intimamente relacionado à noção de transferência: a utilização dos conhecimentos e competências adquiridas no contexto escolar fora deste contexto, de modo que a aprendizagem seria mais pertinente na medida em que o aluno soubesse melhor utilizar, fora do quadro escolar, os saberes aprendidos neste ambiente, em situações diversas. A transposição didática deve verificar a pertinência do saber ensinado na sala de aula, se aquilo que é aprendido é utilizável, em que medida o aluno irá utilizar aquele saber fora do ambiente escolar. Dessa forma, a TD controlaria a existência da transferência, exercendo um papel de avaliação.

Para esses autores, seriam funções da transposição didática: (1) validação dos saberes; (2) identificação de situações pertinentes para a aprendizagem desses saberes; (3) identificação de situações nas quais os conhecimentos aprendidos poderão ser reinvestidos e utilizados; (4) avaliação para a verificação da existência ou não de transferência.

Outra perspectiva de estudo das modificações pelas quais os saberes sofrem até chegarem à sala de aula é a de Basil Bernstein, que trata desse assunto como *recontextualização discursiva*, atuando no campo da sociologia da educação ou do currículo.

Assim como Chevallard, esse autor reflete sobre a seleção dos saberes até chegarem à sala de aula. Tendo como foco a dimensão discursiva, Bernstein observa as influências das relações sociais de poder sobre a legitimação dos saberes a serem ensinados, enfatizando a dimensão ideológica no processo de “pedagogização do conhecimento”, ressaltando os jogos de poder envolvidos nesse processo, de modo que a

mediação que conforma o texto original a outras lógicas e objetivos permitiria uma intervenção ideológica direcionada para o controle dos contextos pedagógicos (LEITE, 2007, p. 34).

Bernstein não trata de conceitos como entorno social e noosfera, mas trata das influências que ‘transformam’ os discursos antes de chegarem à sala de aula. Assim, o discurso pedagógico se encarregaria de modificar o texto original, reposicionando e refocalizando os textos selecionados, através de movimentos de simplificação e condensação. A transformação desse texto, iniciada no campo recontextualizador, prosseguiria no campo da reprodução, ou seja, na concretização das relações pedagógicas, sendo que “a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido” (BERSNTEIN, 1996 apud LEITE, 2007, p. 33).

O autor traça uma diferenciação entre “discurso real” (aquele construído no contexto primário) e “discurso imaginário” (referente ao texto quando recontextualizado). A recontextualização dos discursos a serem circulados na sala de aula seria, então, controlada por “dispositivos pedagógicos”. Esse controle se daria pelos “agentes recontextualizadores”: as diversas agências educacionais do Estado, o que inclui os sistemas de inspeção e as pesquisas produzidas por essas agências; os departamentos universitários e faculdades de educação, com suas pesquisas e produções teóricas; as publicações especializadas, seus leitores, editores e escritores; e campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência. Assim,

o campo recontextualizador oficial tentaria moldar o discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes, o qual traria a marca ideológica desse Estado, traduzida em formação moral, motivações e aspirações controladas (LEITE, 2007, p. 33).

Comparando essa visão de Bernstein com as reflexões de Chevallard, percebemos que, embora este último assuma que há conflitos e disputas na noosfera quando do trabalho de transposição didática, ele pensa nesse trabalho mais em termos de compatibilização entre os saberes produzidos na Academia e o que a sociedade espera que seja ensinado, pensando na contradição antigo/novo. Já Bernstein se concentra mais nos jogos ideológicos e de poder que permeiam a seleção dos discursos a serem difundidos em sala de aula.

De qualquer maneira, ambos se dedicam mais às modificações pelas quais os saberes (ou discursos) sofrem antes de adentrarem na sala de aula. Já a perspectiva de Jonnaert e Borght (2002) ultrapassa essa dimensão.

Nesta dissertação, dedicamo-nos tanto aos elementos da noosfera quanto à transposição didática interna. Enquanto trabalho da noosfera, fizemos uma breve reflexão sobre as influências de alguns elementos norteadores do ensino (como os PCN, as OCEM e o PNLD) sob o livro didático de português. Quanto à transposição didática interna, não enfocamos o trabalho efetivo do professor em situações didáticas, como já esclarecemos anteriormente. Porém, assumimos que o livro didático é o principal norteador do trabalho do professor na sala de aula, e por isso, entendemos que ele também participa da transposição didática interna, influenciando a relação entre o professor, o saber e o aluno.

Dessa forma, propomos uma ampliação dos elementos que compõem o triângulo didático, incluindo o livro didático, de modo que fique claro que ele participa indiretamente dessa relação, mediando ou influenciando a relação entre os polos do triângulo:

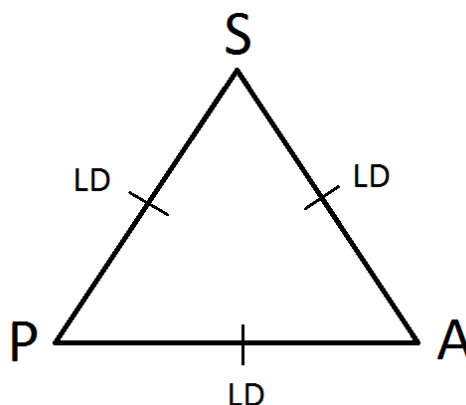


Figura 3: Proposta de sistema didático incluindo o LD (autoria própria)

O LD atua, assim, em diversos planos: entre o professor e o aluno (quando, por exemplo, o professor solicita a leitura do assunto posto no livro ou pede a resolução de exercícios veiculados no LD); entre o saber e o professor (pois no dia a dia da profissão docente é o LD quem mais orienta o professor no seu planejamento, seja na montagem de um plano de curso anual, seja na elaboração de uma sequência didática ou uma aula em específico); e entre o saber e o aluno (já que é o principal – quando não o único – elemento de estudo que o aluno possui).

Mas antes de analisarmos o LD, buscamos investigar como alguns documentos parametrizadores (PCN e OCEM) do ensino e como o PNLD tem abordado questões ligadas à reflexão linguística, a fim de perceber as congruências e incongruências desses documentos e desse programa com os livros que analisamos, já que os saberes veiculados nos LDP são influenciados não apenas pelos conhecimentos acadêmicos e de mundo dos autores, mas também por esses elementos da noosfera.

3.2. A oficialização do eixo reflexão linguística

Como foi dito no tópico anterior, os saberes sofrem tratamentos didáticos diversos até chegarem à sala de aula, e é na noosfera que ocorre um controle daquilo que deve ou não deve ser ensinado. No Brasil, em se tratando de educação básica, esse

controle é exercido pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente pela Secretaria de Educação Básica (SEB), e os principais documentos construídos para essa regulação do ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Além desses documentos oficiais, importantes também outro documento, o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já que é esse programa que regula a produção de LD voltados para a educação básica. Por isso, discorreremos sobre a abordagem do eixo reflexão linguística nos três documentos mencionados.

3.2.1. A reflexão linguística nos PCN e nas OCEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP – (BRASIL, 1998) constituíram o primeiro documento oficial do MEC para nortear o ensino nessa área. Como representante do saber elaborado na noosfera, esse documento parametrizador dá realce às reflexões construídas no âmbito da Academia, sintetizando o que foi possível aprender e avançar na década de sua publicação, conforme o próprio documento explicita na introdução, esclarecendo que a necessidade de mudança do Ensino Fundamental no Brasil está associada às mudanças sociais desde a Revolução Industrial.

O documento afirma que, embora tenha havido, nas décadas de 60 e 70, propostas de mudanças no modo de ensinar, o ensino de Língua Portuguesa ainda era orientado pela perspectiva gramatical. Apenas nos anos 80 houve um estabelecimento da nova crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa e conseqüente revisão de práticas de ensino de Língua.

Como críticas mais frequentes ao ensino tradicional, são apontadas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 18): (a) a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; (b) a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; (c) o uso

do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; (d) a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; (e) o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; (f) a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Com a oficialização dessas críticas, as teorias acadêmicas ganharam espaço nas instâncias públicas e privadas de ensino, com ênfase na necessidade de revisão das práticas tradicionais e de nova orientação do ensino de LP, na qual a noção de erro foi ressignificada, para admissão e valorização do eixo da reflexão linguística, orientado para as variedades linguísticas, com os usos da língua em textos reais, valorizando-se as hipóteses linguísticas dos alunos.

Os PCN concebem a linguagem 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”, esclarecendo que “cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20).

O documento afirma que quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso é organizado a partir das finalidades do locutor, dos conhecimentos, opiniões e convicções que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm e da posição hierárquica que ocupa, o que determina as escolhas do gênero no qual o discurso será realizado, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos.

Dessa forma, percebemos que a noção de língua defendida nos PCN é aquela ligada aos usos em contextos reais de interação, ligada à tendência funcionalista de estudos linguísticos, já explicitada no capítulo anterior desta dissertação.

O documento defende ainda a necessidade de se realizar práticas de ensino capazes de possibilitar ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução, o que não é possível quando se estudam as unidades básicas da língua – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – em estratos, de forma descontextualizada. Por isso, a unidade básica do ensino deve ser o texto.

Assim, ele assegura que para favorecer essa ampliação da competência discursiva do aluno, não se pode ficar reduzido apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical, mas deve-se realizar uma atividade de natureza reflexiva, denominada análise linguística.

Nesse novo olhar, o planejamento das situações didáticas deve possibilitar a reflexão dos recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, sobre a forma como tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. A atividade mais importante, então, é criar condições em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, através de um trabalho epilinguístico (através do levantamento de hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais dos usos linguísticos), chegando a uma atividade metalinguística (de registro e organização dessas intuições por meio da descrição, que envolve categorização e tratamento sistemático dos conhecimentos construídos).

O ensino gramatical, então, deve estar articulado às práticas de linguagem, de modo que os conteúdos selecionados não se restrinjam àqueles da gramática tradicional, “mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p. 29).

Em vez de se utilizar uma metodologia que parta da definição para classificação e exercitação, os PCN propõem uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples, através da qual eles possam se apropriar do conhecimento gramatical.

O documento considera dois eixos básicos em torno dos quais os conteúdos de Língua Portuguesa se articulam: o *uso* da língua oral e escrita e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem⁸. Dessa forma, deve-se partir do uso para a reflexão. Os conteúdos que constituem o eixo USO referem-se aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução, como historicidade da linguagem, contexto de produção (interlocutores, finalidade da interação, lugar e momento da produção, escolha do gênero e suporte, representação dos interlocutores, articulação entre texto e contexto, relações intertextuais).

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, privilegiando aspectos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São estes: variação linguística, organização estrutural dos enunciados, léxico e redes semânticas, processos de construção de significação, modos de organização dos discursos.

O documento sugere que a reflexão linguística deve partir do conhecimento gramatical implícito do falante. Esclarece, contudo, que a prática de análise linguística não é uma nova denominação para o ensino da gramática, pois, além da dimensão gramatical, devem-se observar as dimensões pragmática e semântica da linguagem.

Esclarece, ainda, que um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos, trabalhando-se tanto com

⁸ Esse documento, na época, considerava como eixos o uso e a reflexão sobre a língua. Porém, com o passar do tempo, essa denominação foi modificada, como podemos verificar no guia do livro didático (BRASIL, 2011), no qual são considerados como eixos: leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Consideramos, nesta dissertação, a leitura, a literatura, a produção de textos escritos e a oralidade como sub-eixos do eixo *uso* e os conhecimentos linguísticos como o eixo *reflexão linguística*.

Os usos se referem às práticas de oralidade, de leitura e de escrita e a reflexão se aplica a todas essas práticas de língua(gem).

aspectos estruturais dos diversos tipos textuais quanto com aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno da modalidade escrita da língua.

Semelhantemente aos PCN, as OCEM traçam um breve percurso histórico, justificando a necessidade de se modificarem as práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil. O documento mostra que os anos 80 marcam uma mudança de paradigma, na qual o texto em sua totalidade passa a ser visto como o foco dos estudos de língua. Esclarece que, na época, não se compreendia de forma plena que o processo de produção e/ou recepção de textos envolve várias dimensões: linguística; textual; sociopragmática e discursiva; cognitivo-conceitual.

Ressalta, porém, que o desenvolvimento dos estudos nessa perspectiva tem que ser acompanhado de um cuidado para que, na sala de aula, não se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto, pois esse tipo de trabalho, em geral, continua vinculado à gramática tradicional, modificando-se apenas a terminologia (agora vinculada à Linguística Textual, Teorias da Enunciação e/ou Análise do Discurso).

Assim, as OCEM defendem a mesma concepção de língua/linguagem daquela evidenciada nos PCN, ligada aos usos linguísticos realizados pelos sujeitos nos distintos grupos sociais, de modo que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar, de forma sistemática, “o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2008, p. 27), ampliando e consolidando os conhecimentos do estudante, a fim de capacitá-lo a agir em práticas letradas de prestígio.

Por meio dessa concepção, o documento assume que o aprendizado da língua implica um investimento, por parte da escola, na reflexão sobre a língua(gem), considerando-se seus aspectos gramaticais e sociopragmáticos, objetivando que o estudante, ao compreender algumas normas gerais de funcionamento da língua, seja capaz de perceber sua inclusão nos processos de produção e compreensão textual, tanto dentro quanto fora da escola, pois é por meio desses processos que ele vai se

constituindo como ser de ação social. Desse modo, a análise das dimensões envolvidas na produção de sentidos deve permitir a construção da consciência linguística e metalinguística do aluno, essencial para sua formação.

Segundo o documento, ao longo de sua formação do ensino médio, o aluno deve, dentre outros pontos, ser capaz de realizar um trabalho de análise da língua, percebendo o funcionamento sociopragmático do texto, tomando a língua como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas, ora ações epilinguísticas, de acordo com o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo estudante e dos saberes a serem construídos.

Por fim, as OCEM propõem dois quadros em que apontam as dimensões organizadoras das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio. O trabalho referente à reflexão linguística se explicita em um desses quadros, que expõe as dimensões organizadoras das atividades de análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem). Desse modo, o quadro é dividido em cinco eixos: (1) elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade; (2) estratégias textualizadoras; (3) mecanismos enunciativos; (4) intertextualidade e (5) ações de escrita.

O documento finaliza sua discussão exemplificando o modo como diferentes dimensões do funcionamento do texto podem ser abordadas nas ações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, de modo a orientar o trabalho do professor no trabalho da reflexão sobre a língua.

3.2.2. A reflexão linguística no guia do PNLD

O PNLD voltado para o Ensino Médio existe desde 2004 e já contém 3 diferentes edições de publicação do *Guia de livros didáticos*. Porém, baseamo-nos, aqui, apenas na última edição, pois duas das obras analisadas por nós, nesta dissertação, foram

aprovadas pelo PNLD 2012, cujos resultados são explicitados nessa edição (BRASIL, 2011)⁹.

O documento em questão considera três principais preocupações para o ensino de língua portuguesa no ensino médio: a) o processo de apropriação da linguagem escrita e das formas públicas de linguagem oral; b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão; c) a prática de análise e reflexão sobre a língua.

O guia atesta que está havendo um movimento de mudança em relação ao ensino de Língua Portuguesa no EM, já que os próprios resultados do PNLD 2012 evidenciam o esforço das coleções aprovadas em assumir os princípios adotados pelo programa para a construção do LD. Esclarecem que

em muitos casos, parte das concepções e, principalmente, das práticas didáticas 'tradicionais', se manifesta nas exposições e/ou nas atividades propostas, num diálogo às vezes difícil com as inovações pretendidas. Nesse sentido, podemos dizer que a discussão e a assimilação, assim como o grau e a forma de adesão a esses princípios têm marcado, no âmbito do LDP do EM, a oposição entre o ensino que podemos chamar de "tradicional" e o "inovador" (BRASIL, 2011, p. 12).

Considera ainda dois modelos de organização geral para os livros didáticos. O primeiro refere-se ao compêndio, o qual é caracterizado como o tipo de LD que sistematiza os objetos de ensino mais relevantes da disciplina, sem que haja um planejamento sequencial das aulas, o que fica mais a cargo do professor. Nesse modelo, o foco está na exposição teórica, e as atividades e/ou os exercícios são modelos a serem replicados e/ou adaptados e complementados.

O segundo modelo, o manual, organiza-se como uma sequência de passos e de atividades elaboradas e ordenadas para orientar o professor na prática docente, contendo um planejamento de ensino próprio, uma programação em seções e/ou unidades que correspondem às aulas ou sequências de aulas durante todo o ano letivo, que pode (ou não) ser adaptada pelo professor.

⁹ As outras duas obras analisadas foram publicadas antes da criação do PNLD.

Embora trace essa divisão organizacional das obras didáticas, o guia esclarece que nada impede que um determinado LD combine características de compêndio e de manual numa mesma obra. Além dessa divisão, o documento também afirma haver duas tendências metodológicas nas obras didáticas, evidenciadas no tipo de tratamento didático dos conteúdos envolvidos em cada eixo de ensino: a transmissiva e a construtivo-reflexiva.

A metodologia é considerada transmissiva quando a proposta de ensino assume que a aprendizagem se dá por assimilação dos conteúdos, que são organizados rigorosamente pela lógica da matéria, respeitando-se a cronologia dos fatos examinados e as relações hierárquicas entre noções e conceitos. Por outro lado, a construtivo-reflexiva é aquela em que o tratamento didático dos conteúdos leva o aluno a refletir sobre determinados dados e/ou fatos para depois inferir o conhecimento em questão, com o devido apoio do material didático e/ou do professor. Nesse caso, a sequência organizacional dos conteúdos deve reproduzir o movimento “natural” da aprendizagem, e não a lógica da matéria, de modo que o próprio aluno sistematize os conteúdos, demonstrando que domina o que aprendeu.

Em geral, o que se observa é que os livros didáticos tendem a mesclar esses dois movimentos metodológicos, mas é o último que tem sido mais valorizado e promovido pelas orientações oficiais, por filiar-se às teorias de aprendizagem de Piaget e Vigotsky. Desse modo, o guia declara que as coleções que investem mais nas inovações se preocupam mais com os usos da língua, e a proposta pedagógica oferece aos professores e alunos diferentes tipos de subsídios para que as práticas de sala de aula privilegiem a construção de conhecimentos (BRASIL, 2011).

Em relação ao estudo dos conhecimentos linguísticos, o guia esclarece que parte das coleções que o compõem tende à tradição e outra parte à inovação. As coleções predominantemente tradicionais costumam focalizar a gramática normativa, sempre pensando nos níveis da morfologia, morfossintaxe e sintaxe. Geralmente, os

tópicos escolhidos são abordados a partir de textos de gêneros diversos, mas o foco de interesse está na palavra e na frase, com uma abordagem metalinguística, seguindo-se a lógica da matéria: da formação das palavras até a análise de orações e períodos. Apesar disso, as linguísticas do uso e do texto se fazem presentes, principalmente na forma de reflexões sobre a variação linguística, os gêneros do discurso e os mecanismos de coesão e coerência (BRASIL, 2011).

Em contrapartida, as obras mais ligadas à inovação investem nos usos da língua. A gramática, juntamente com as dimensões sociolinguísticas, os elementos constitutivos dos gêneros, a tipologia textual e a gramática de texto estão a serviço da compreensão, por parte do aluno, do funcionamento da língua e do reconhecimento dos mecanismos de que ela dispõe para atender a diferentes funções sociais e às particularidades de distintas situações.

O documento esclarece, ainda, que é comum que algumas obras mesquem os dois tipos de abordagem, a depender do eixo de ensino a ser explorado: os eixos da leitura, oralidade, por exemplo, tendem a ser trabalhados a partir de análises e reflexões, enquanto o tratamento da gramática tende ao tradicionalismo.

Em anexo, o guia traz os princípios e critérios de avaliação figurados no edital do PNLD 2012. No contexto específico da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, a linguagem é admitida como atividade funcional, interativa, social, política, de permanente construção, historicamente ininterrupta e continuada, eminentemente textual e discursiva. Admite-se que a linguagem é um conjunto complexo de regularidades que, mesmo sistemáticas, subordinam-se às necessidades interativas dos sujeitos, em suas diferentes situações de atuação.

Nesse contexto, o documento afirma:

Adquirir conhecimentos nesta área, portanto, vai além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso socialmente prestigiado da língua. Implica promover a ampliação das competências comunicativas já adquiridas nos primeiros anos do convívio social, pelo incentivo à leitura, à escrita, à

oralidade pública formal, à análise dos diferentes objetos textuais que circulam em também diferentes suportes (BRASIL, 2011, p. 89).

Dentre os critérios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa, o guia assume a observância, na obra/manual, de uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas.

Ainda em anexo, o guia traz também a ficha de avaliação, que indica critérios para análise das obras inscritas no Programa. No eixo dos conhecimentos linguísticos, investiga se as atividades: (1) promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa; (2) consideram o português brasileiro contemporâneo, na abordagem das normas urbanas de prestígio; (3) propõem questionamentos acerca de conceitos/definições consagrados na tradição gramatical; (4) selecionam objetos de ensino pertinentes para o nível de ensino em questão; (5) consideram a variação linguística (com ênfase no português brasileiro contemporâneo), na abordagem das diferentes normas (BRASIL, 2011, p. 97).

CAPÍTULO 4

TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SUBJACENTES AO ESTUDO DO SUBSTANTIVO NAS COLEÇÕES DE LDP

O presente capítulo traz a sistematização da análise das quatro coleções de LDP que constituíram o *corpus* da presente pesquisa, estando organizado em dois tópicos, que dizem respeito às categorias de análise estabelecidas para o objeto de estudo: (1) tendências teóricas subjacentes à exposição do conteúdo referente ao substantivo, e (2) tendências metodológicas adotadas para o ensino do substantivo.

4.1. Tendências teóricas subjacentes à exposição do conteúdo referente ao substantivo

De modo geral, observamos que a coleção 1 está acentuadamente ancorada na GT; a coleção 2 parece tentar pontos de aproximação com a GF, prevalecendo, porém, a perspectiva tradicional; a coleção 3 apresenta uma flutuação entre as duas perspectivas e a coleção 4 apresenta maior aproximação da perspectiva funcional, embora apresente algumas características ligadas à tendência formalista. Explicitaremos, a seguir, a abordagem do substantivo em cada coleção.

Na **coleção 1**, os autores definem e classificam o substantivo seguindo unicamente o critério semântico, assim como fazem os manuais de gramática tradicional, como vemos a seguir:

Fragmento 1:

Substantivo (I)

Substantivo: palavra que nomeia os seres.

CLASSIFICAÇÃO

<p>concreto – designa o ser propriamente dito, os nomes de pessoas, lugares, animais, coisas: menino, Joana, Maranhão</p> <p>abstrato – designa ação, estado ou qualidade dos seres: alegria, amor, tristeza, ódio</p> <p>comum – quando se aplica a todos os seres de uma espécie: homem, país, estado</p> <p>próprio – quando se refere a determinado indivíduo da espécie: Aluísio, Brasil, Pará</p> <p>coletivo – substantivo comum que, no singular, designa um conjunto de seres: assembléia, corja, feixe</p>

(C1, V2, p. 26)¹⁰

Ao definirem os substantivos, como “palavra que nomeia os seres”, os autores remetem à função de denominação dessa classe, pensando no substantivo a partir da realidade extralinguística, independentemente de sua ocorrência no enunciado. A preocupação central é a definição e a classificação do substantivo, não havendo espaço para a reflexão sobre possibilidades de usos em contextos reais de atividade linguística.

O foco da abordagem desta coleção é o domínio de regras e da metalinguagem, como podemos confirmar em outro trecho de exposição do conteúdo, quando os autores trazem quadros que explicitam os três tipos de flexão possíveis para o substantivo: de número, de gênero e de grau.

¹⁰ O código de referência utilizado é esclarecido no capítulo 1 desta dissertação.

Fragmento 2:

B – Gênero	
Masculino e Feminino	
1) Regra geral Troca-se a terminação o por a aluno – aluna	• o substantivo embaixador tem dois femininos: embaixadora (esposa do embaixador) e embaixatriz (funcionária da embaixada)
2) Regras especiais	f) Feminino em -esa, -essa, -isa
a) Acrescenta-se a no masculino	abade – abadessa
freguês – freguesa	barão – baronesa
inglês – inglesa	conde – condessa
b) ão → oa	sacerdote – sacerdotisa
patrão – patroa	g) Feminino trocando o e por a
c) ão → ã	elefante – elefanta
campeão – campeã	presidente – presidenta
d) ão → ona	mestre – mestra
solteirão – solteirona	parente – parenta
• Exceções	h) Formam o feminino com palavras de radicais diferentes
barão – baronesa	bode – cabra
ladrão – ladra	carneiro – ovelha
lebrão – lebre	frei – sóror
sultão – sultana	zangão – abelha
e) Substantivos terminados em or :	i) Formam o feminino de maneira especial
• acréscimo de a	cônsul – consulesa
leitor – leitora	cônego – canonisa
• or → eira	czar – czarina
cantador – cantadeira	maestro – maestrina
• alguns formam o feminino em triz	frade – freira
ator – atriz	

(C1, V2, p.27)

Nesse ponto, percebemos dois aspectos relevantes: primeiro, a consideração de que o substantivo admite flexão de grau é percebida apenas por alguns gramáticos, a exemplo de Cunha e Cintra (2008). Segundo, as tabelas apresentadas na coleção 1 têm foco na explicitação de regras, as quais, algumas vezes, são acompanhadas de suas “exceções”, como se a língua fosse estática e seus sentidos fossem estagnados, não abrindo espaço para outras possibilidades de usos.

Neste fragmento, percebemos que não há uma reflexão sobre outras possíveis formações do feminino a partir do masculino a não ser a formação da língua padrão, de modo que se explicita uma regra geral (a troca da terminação “o” por “a”) e segue-se com várias regras especiais e suas exceções, à semelhança dos compêndios normativos.

Não se admite, por exemplo, que o feminino de “ladrão” (verificar no fragmento 2 o conteúdo exposto, tópico 2, item d), na linguagem popular, pode ser realizado através

do sufixo “ona” (ladrona). Isso ocorre porque a GT, ao adotar como norma a variedade padrão da língua, desconsidera as outras variedades (que são de fato utilizadas pelo povo) e impõe que ela deve ser seguida para se falar com clareza e correção.

Essa postura dos autores nos parece natural e não pode ser criticada, visto que na época em que a obra foi publicada (1987), as discussões sobre possíveis mudanças de abordagem das unidades da língua estavam circulando no meio acadêmico ainda de forma tímida, de modo que os cursos de Letras focalizavam a estrutura da língua em detrimento de seu funcionamento. Então, o conteúdo transposto no LD tinha uma legitimação no próprio universo acadêmico.

As discussões sobre possíveis mudanças de foco no ensino de língua portuguesa e a legitimação do paradigma funcionalista de estudos sobre a linguagem foram mais estabelecidas a partir da década de 1990, conforme observam Bezerra e Reinaldo (2013). E, de fato, é nesta década que observamos nuances de mudanças na reedição da coleção 1, tendo como resultado a publicação da coleção 2.

A **coleção 2** apresenta algumas mudanças de abordagem do conteúdo, como a tentativa de se trabalhar a partir da leitura de um texto, o que pode ser verificado no fragmento 3:

Fragmento 3:

III
GRAMÁTICA

SUBSTANTIVO (1)

Leia o texto:

Soltos no espaço

Ah, o namoro! Mãos dadas, vontade de passar mais tempo com o outro, palavras sussurradas ao ouvido e uma atração física que, não faz muito tempo, era moda chamar de química da pele. Uma delícia. Há séculos tem sido assim, e assim, imagina-se, deveria continuar. Nos últimos tempos, porém, para uma parcela considerável dos solteiros e descasados que já passaram da primeira juventude, a palavra namoro se tornou tão anacrônica quanto um beijinho de despedida de portão. Não é apenas uma questão semântica⁵, mas de mudança de expectativa diante das relações a dois. Numa versão adulta do que os adolescentes chamam de "ficar", esse contingente⁶ de trintões e quarentões se vê às voltas com relacionamentos de difícil qualificação.

(...) "O namoro nessa idade é muito diferente da forma convencional e romântica. É muito direto", diz a antropóloga Adriane Boff.

(Revista Veja, 15 jun. 1994.)

— Conceito —

Observe algumas palavras extraídas do texto: *espaço, namoro, mãos, vontade*. Todas elas são **substantivos**. O substantivo é a palavra que dá nome aos seres. Logo, são substantivos os nomes de:

- a) objetos: *portão, casa, mesa, vela* etc.;
- b) lugares: *Porto Alegre, Manaus, Fortaleza, América Latina* etc.;
- c) pessoas: *Sandra, Luciano, Sueli, Rogério* etc.;
- d) espécie, gênero ou um de seus representantes: *fruta, laranja, madeira, peroba, pele, química* etc.;
- e) ações, sentimentos, estados ou qualidades: *vontade, atração, beleza, medo, felicidade* etc.

Pertence à classe dos substantivos qualquer palavra que possa ser precedida de artigo, pronome possessivo, demonstrativo ou indefinido. Exemplos:

o namoro a pele
 ↓ ↓
 artigos

este tempo essa pessoa
 ↓ ↓
 pronomes demonstrativos

O início da seção com a leitura de um texto demonstra uma tentativa de incorporação das discussões que já estavam legitimadas no âmbito da Academia, em que se defendia que o estudo das unidades linguísticas deveria ocorrer no texto. Porém, na exploração do fragmento 3, o texto serve apenas de pretexto para a exposição do assunto, pois os autores extraem palavras para exemplificação, sem que haja uma reflexão sobre o papel do substantivo na construção dos mecanismos coesivos e/ou sobre os efeitos de sentido construídos através das escolhas dessa classe no texto.

O foco, na verdade, continua sendo a estrutura da língua e as regras da GT, tanto que os autores chegam a ampliar a descrição do substantivo, acrescentando várias informações advindas da tradição, como, por exemplo, que ele pode nomear objetos, lugares, pessoas, espécie, gênero ou um de seus representantes, ações, sentimentos, estados ou qualidades. Também acrescentaram uma definição cunhada em um critério morfológico, além do semântico, quando afirmam que “pertence à classe dos substantivos qualquer palavra que possa ser precedida de artigo, pronome possessivo, demonstrativo ou indefinido”, Vemos, porém, que apesar da ampliação, as bases teóricas para a exposição, os autores ainda continuaram arraigadas à tradição da descrição gramatical.

Encontramos algumas aproximações, na coleção 2, de um trabalho associado à perspectiva funcionalista, considerando-se o contexto de uso, embora tenha suas limitações. Como exemplo, podemos citar a consideração de que diferentes contextos podem gerar diferentes significados para um mesmo substantivo, inclusive de que palavras pertencentes a outras classes de palavras podem se “transformar” em substantivos em determinados contextos – o que é definido como substantivação –, conforme vemos no fragmento 4, a seguir:

Fragmento 4:

Observe:

Os últimos **românticos** ganharam milhões de companheiros.

Os jovens de hoje são **românticos**.

A palavra *românticos* é substantivo na primeira oração e adjetivo na segunda. Portanto, a classificação da palavra depende do contexto em que ela aparece. Um recurso usual na língua portuguesa é a substantivação, isto é, a transformação de qualquer classe gramatical em substantivo. Para tanto, basta colocar um artigo ou um pronome diante da palavra:

(C2, V2, p.29)

A consideração de diferentes contextos de usos dos substantivos aparece em outros momentos na coleção 2, inclusive, algumas vezes, de modo mais explícito, como no fragmento 5, a seguir, em que são considerados novos efeitos de sentido para o substantivo quando utilizado no aumentativo ou diminutivo. Porém, à semelhança do fragmento 4, o trabalho limita-se ao nível da frase, sem considerar o texto e o contexto de uso da língua, conforme se vê a seguir:

Fragmento 5:

IV

RECURSOS DE ESTILO

Os graus aumentativo e diminutivo podem ser empregados para indicar desprezo, ironia, pouco-caso. Desse modo, os substantivos passam a ter sentido pejorativo:

Esse **doutorzinho** não acerta um diagnóstico sequer.
Aqui só se encontra essa **gentalha** inútil e desclassificada.

Alguns diminutivos podem exprimir carinho, ternura. Nesse caso, são considerados diminutivos afetivos.

— Você é uma **menininha** muito graciosa, dizia a avó pegando na bochecha da neta de quatro anos.

(C2, V2, p.51)

É interessante observar que, na coleção 2, a incorporação dessas novas ideias se deu numa nova seção, denominada “Recursos de estilo” e a exposição do conteúdo na seção “Gramática” continuou mais inspirada na tradição. O acréscimo dessa nova seção (em relação à coleção 1) é justificado na apresentação da coleção em questão, quando os autores afirmam terem reformulado a obra no intuito de acompanharem as mudanças ocorridas na Educação – que parecem remeter à área de língua portuguesa –, conforme atesta o fragmento 6, em que explicam a nova configuração das unidades da coleção:

Fragmento 6:

A estrutura básica das unidades enriqueceu-se com o desdobramento do **Estudo do texto** em dois itens — compreensão e interpretação —, além do acréscimo da seção **Ponto de vista**, em que se estimula o aluno a opinar sobre o texto estudado ou sobre algum tema relacionado ao assunto da unidade. Para que o aluno se familiarize conscientemente com as possibilidades estilísticas da língua — muitas vezes discordantes da gramática normativa — acrescentamos em cada unidade a seção **Recursos de estilo**.

(C2, V2, AP)

Essa apresentação já demonstra uma tentativa, por parte dos autores, de mudança de perspectiva de estudo das unidades linguísticas, saindo do enfoque da tradição. Se compararmos essa apresentação com a apresentação da coleção 1, vemos que nesta os autores haviam afirmado que os dois objetivos que nortearam o seu trabalho foram: “despertar no aluno o interesse pela leitura de bons textos e habilitá-lo a expressar-se com clareza e correção”. Quanto ao conteúdo gramatical, os autores esclarecem: “Também à gramática procuramos dar um tratamento cuidadoso, complementando-a com exercícios que apresentam dificuldades gradativas” (C1, V2, AP).

Pela apresentação da coleção 1, percebemos uma concepção de “correção” como essencial no ensino, como se o aluno devesse, prioritariamente, expressar-se

segundo as normas da gramática tradicional, com “clareza e correção”, o que foi evitado na apresentação da coleção 2.

Essa tentativa de mudança pode estar associada à mudança de perspectiva ocorrida desde a década de 1980, conforme foi citado anteriormente. Então, na coleção 1, publicada na década de 80 do século XX, temos explicitamente um trabalho ancorado na perspectiva tradicional. Já a coleção 2, reedição da primeira, publicada na década seguinte, demonstra em alguns momentos (pelo menos na seção “Recursos de estilo”) tentativas de incorporação de um estudo que vai além da gramática normativa, quando tenta levar o aluno a reflexões sobre diferentes sentidos assumidos por substantivos (apesar de essa reflexão se limitar ao nível frasal). Mesmo assim, não podemos dizer que a coleção 2 se ancora no funcionalismo, pois ela demonstra, ainda, um forte apego à normatização das regras da gramática tradicional.

Na **coleção 3**, o substantivo é pouco explorado, sendo dedicadas a esse assunto apenas algumas páginas incluídas no capítulo denominado “Almanaque gramatical”. Nessa coleção, o foco está em levar o estudante a compreender alguns fenômenos gramaticais, descrevendo-os sem apego às normas da língua padrão, nem à denominação e à classificação.

Embora o foco não esteja em ditar regras gramaticais para o estudo da classe de palavra em questão, a terminologia utilizada é a da gramática tradicional. O substantivo é conceituado semanticamente como a palavra que nomeia os seres, e a essa conceituação são acrescentadas considerações sobre os aspectos morfológico e sintático, como se verifica no fragmento 7:

Fragmento 7:

Numa língua, nós precisamos ter palavras para dar nome a todos os seres (no sentido mais amplo possível deste termo): entes reais ou imaginários (*menino, cachorro, anjo, mesa, caneta, ouro, centauro*), ações (*corrida, revolução, desembarque*), estados (*tristeza, alegria*), sentimentos (*amor, culpa*) e assim por diante.

Essa é, então, a grande função dos substantivos na língua: dar nome aos entes do mundo. Por isso eles são em tão grande número (no fundo, a quantidade de seres do universo humano é imensurável) e podemos criar novos todos os dias, à medida que nossa atividade cultural vai se expandindo.

Morfologicamente (isto é, em termos de sua forma), a característica marcante dos substantivos em português é que eles variam em gênero e número. E isso, como vimos, tem consequência sintática direta: os acompanhantes (modificadores) do substantivo adotam o seu gênero e o seu número (singular ou plural).

(C3, V1, p.146)

Um detalhe relevante nesta coleção é o acréscimo da ideia da mudança natural que ocorre em toda língua, esclarecendo-se que se podem criar novos substantivos a cada dia, à medida em que a atividade cultural vai se expandindo, como pudemos verificar no fragmento 7. Essa ideia de associar as mudanças linguísticas às necessidades culturais indica uma aproximação do paradigma funcionalista dos estudos linguísticos.

O autor adota a terminologia da GT para o seu encaminhamento teórico, mas a abordagem é mais descritiva que prescritiva, explorando-se apenas alguns pontos do assunto. Essa descrição, no entanto, apresenta-se de forma simplificada, na medida em que há o apagamento de alguns conteúdos que tinham sido abordados nas coleções anteriores, a exemplo dos substantivos concretos, abstratos e coletivos. Em termos de classificação, o autor abordou apenas a diferenciação entre os substantivos comuns e próprios, como se vê no fragmento 8:

Fragmento 8:

Uma distinção interessante na classe dos substantivos é aquela entre **próprios** e **comuns**. Os primeiros designam especificamente uma individualidade: são basicamente os nomes de pessoas (Maria, Pedro, Gustavo, Amélia), instituições (Universidade Federal de Minas Gerais, Rádio Cultura, Ministério da Saúde), lugares (Brasil, Curitiba, Rio Grande do Sul), eventos ou períodos históricos (Renascimento, Idade Média, Revolução Russa), pessoas jurídicas (Banco do Brasil, Universidade Federal da Bahia, Colégio Rio Branco), etc.

Os substantivos que servem para designar qualquer ente de uma espécie são chamados de comuns: *menino*, *lápiz*, *gato*, *vinho*, etc.

Nota: é relevante conhecer esta distinção porque os substantivos próprios têm uma peculiaridade gráfica: *eles são sempre escritos com letra maiúscula.*

(C3, V1, p.147)

Ao deixar de lado certos conteúdos da GT, o autor demonstra que se restringiu àquilo que considerou relevante para que o aluno desenvolvesse melhor suas práticas de escrita, conforme podemos deduzir a partir do seguinte comentário:

Fragmento 9:

Repetimos: o objetivo, neste tipo de discussão, não é empanturrar você com informação ou com terminologia (por isso, usamos o mínimo de termos técnicos e nos ativemos ao indispensável). O que importa é que você desenvolva uma compreensão um pouco mais sistemática da dinâmica da língua que falamos espontaneamente. Essa compreensão auxilia você a amadurecer o domínio da língua, em especial o das práticas de escrita.

(C3, V1, p.155)

Apesar de esse fragmento não fazer referência direta ao estudo do substantivo, ele demonstra a intenção do autor em relação a qualquer unidade da língua, dentre as quais se encontra essa classe de palavra. Porém, parece aleatória a escolha de alguns assuntos em relação a outros, pois, como justificar a explicitação dos substantivos

próprios e comuns e não dos concretos e abstratos, por exemplo? Será relevante, no nível de ensino em questão – primeira série do Ensino Médio – a informação de que os substantivos próprios são grafados com letra maiúscula e os comuns com letra minúscula (como ele aponta na nota à direita do fragmento 8)?

Parece-nos que o que justifica o pouco espaço dedicado ao estudo da classe de palavra é a tentativa de tirar de foco a gramática tradicional, evitando as críticas tão asseveradas ocorridas até então. É certo que a concepção de língua adotada pelo autor se ancora no funcionalismo, como podemos confirmar no Manual do Professor:

Fragmento 10:

Entre nós, as concepções mais tradicionais tendem a reduzir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias).

Podemos observar que todas essas concepções têm algo em comum: elas entendem a linguagem como uma realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); como se ela tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história.

Nossa concepção recusa esses olhares que alienam a linguagem de sua realidade social concreta. Nós a concebemos como um conjunto aberto e múltiplo de **práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados.**

(C3, V1, p.5, MP)

De fato, o autor faz relações, em sua descrição do substantivo, com a realidade social, tentando favorecer uma reflexão sobre a dinamicidade da língua e sobre possíveis usos dos substantivos nas práticas de escrita dos estudantes, conforme foi observado anteriormente (ver fragmento 7). Porém, essas relações são estabelecidas apenas em forma de discussão, sem exemplificação ou utilização de textos concretos, através dos quais os alunos pudessem visualizar com mais clareza os fenômenos discutidos.

De qualquer modo, reconhecemos a intenção do autor em tentar relacionar o ensino da gramática ao uso que supostamente os alunos fariam em suas práticas de escrita, o que demonstra uma tentativa de incorporação das teorias funcionalistas e uma resposta às críticas das duas décadas anteriores sobre o apego da gramática normativa nas aulas de português. Assim, podemos dizer que, na coleção 3, o autor tem uma prática influenciada pela GT, embora sua abordagem pareça evitar o tradicionalismo, o que refletiria confusão entre teoria supostamente adotada (a intenção do autor) e transposição efetivamente realizada.

Na **coleção 4**, a exposição do conteúdo possui um caráter reflexivo e há um presença marcante de textos concretos para exemplificação, além da utilização de terminologias próprias da GF, o que aproxima essa coleção da perspectiva funcionalista. Porém, em alguns momentos, os autores não focalizam os efeitos de sentido do substantivo no texto, dando realce à sua estrutura, o que nos leva a afirmar que prevalece a tendência funcionalista, havendo, em poucos momentos, uma flutuação entre as duas tendências.

Diferentemente das três coleções anteriormente analisadas, a quarta coleção apresenta um modo diferenciado de exposição do conteúdo, na tentativa de levar o aluno a refletir sobre o substantivo a partir dos usos em textos concretos (geralmente apresentados na íntegra na unidade de estudo em que está trabalhando) e a inferir o conhecimento a partir do estabelecimento de relações com seus conhecimentos prévios (visto que esse conteúdo é estudado no ensino fundamental). Geralmente, a exposição teórica está atrelada aos exercícios propostos, conforme foi explicitado no capítulo 1 desta dissertação. Por isso, para essa coleção, os fragmentos utilizados para exemplificação advêm, em sua maioria, de exercícios¹¹.

Observemos o fragmento 11, a seguir:

¹¹Essa postura metodológica só será discutida no próximo tópico deste capítulo.

Fragmento 11:

Professor(a), os conceitos de *classe gramatical* e *substantivo* são trabalhados desde o início do ensino fundamental. Espera-se que os alunos deem respostas como: "são substantivos porque essas palavras dão nomes aos seres". Essa definição, porém, leva em conta apenas o critério semântico

Língua — análise e reflexão

»» A designação e o substantivo

1 Releia um período do texto *O exterior da morada*:

Cronistas e **viajantes**, percorrendo o **Brasil** entre os **séculos XVI e XIX**, deixaram suas **impressões** escritas e iconográficas sobre a **forma** de morar dos **colonos**, apontando para as profundas **diferenças** existentes em tão vasto **território**.

de classificação (do ponto de vista morfológico, os substantivos admitem a classificação por meio dos artigos; do ponto de vista sintático, ele é núcleo de funções sintáticas *substantivas*).

Observe as palavras em destaque e responda no caderno: a que classe gramatical elas pertencem? Justifique sua resposta.



2 Todo substantivo presta-se à atividade linguística da designação: para que um ser — por exemplo, *cronista*, *Brasil*, *morada* — possa existir num texto, precisa ser **designado** por um substantivo. Essa propriedade dos substantivos (a designação) aparece com frequência em textos descritivos, como no trecho seguinte, extraído de *O exterior da morada*:

(C4, V1, p.121)

No fragmento 11, o substantivo é caracterizado semanticamente pela sua função de designação, porém essa designação não parece fazer referência à realidade extralinguística e sim linguística, como podemos verificar no fragmento 11, o qual deixa claro que a propriedade designativa do substantivo se relaciona à sua construção dentro do texto, pois os autores ressaltam que “para que um ser possa existir num **texto** [grifo nosso], precisa ser designado por um substantivo”. Essa postura se coaduna com a de Koch (2008), quando defende que os objetos de discurso são construídos no processo de interação, não se confundindo com a realidade extralinguística, conforme foi ressaltado no capítulo 2 desta dissertação.

Essa coleção também trabalha com possíveis efeitos de sentido produzidos pelos substantivos em textos autênticos, como percebemos no fragmento 12, a seguir:

Fragmento 12:

4 Observe o efeito de sentido criado no poema abaixo pelo uso dos substantivos.

Texto 6

Cidadezinha qualquer

Carlos Drummond de Andrade

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Êta vida besta, meu Deus.



ILUSTRAÇÕES: FAFIARQUINO DA EDITORA

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma poesia*. In: C. D. de Andrade. *Carlos Drummond de Andrade — Obra completa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. p. 67.

Compare o uso que se faz dos substantivos no poema *Cidadezinha qualquer* com o uso que se faz em *Quadrilha* (texto 7), do mesmo autor.

Texto 7

Quadrilha

Carlos Drummond de Andrade

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Professor(a), espera-se que os alunos percebam que, em *Quadrilha*, os substantivos atuam solidariamente aos verbos, que emprestam ao enunciado *dinamismo* (o verbo, do ponto de vista semântico, traduz os processos).



(C4, V1, p.121-122)

Na questão 4 (fragmento 12), os autores demonstram preocupação com a função dos substantivos em diferentes contextos. No primeiro poema (“Cidadezinha qualquer”), o que predomina é a descrição de uma paisagem, favorecida pelo amplo uso dos substantivos; já no segundo poema (“Quadrilha”), os substantivos não são o foco do texto, mas eles estão a serviço dos verbos, que conferem dinamismo ao texto, como

comentam os próprios autores na observação dirigida ao professor (com observação à parte, em fonte e cor diferente do texto corrente).

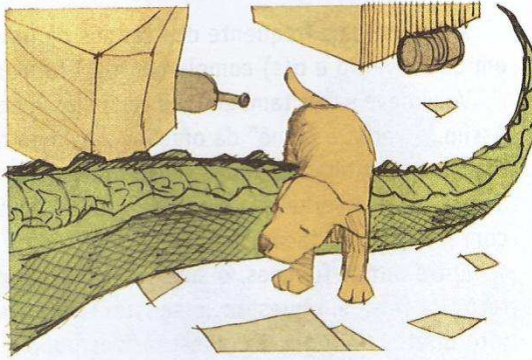
Outra evidência da influência da perspectiva funcionalista, em especial da linguística de texto, está na terminologia utilizada na obra, a exemplo das noções de “nominalização” e “sintagma nominal”. Observemos um fragmento no qual é explorada a posição nuclear do substantivo na constituição do sintagma nominal:

Fragmento 13:

O sintagma nominal (I)

O **substantivo** é o núcleo dos grupos nominais da oração. Esses grupos nominais que exercem funções sintáticas como sujeito, objeto direto e objeto indireto, entre outras, são também chamados de **sintagmas nominais**. Geralmente, o substantivo que é núcleo de um sintagma nominal vem acompanhado de artigos, pronomes, numerais e adjetivos, com os quais forma o sintagma. Por exemplo:

sintagma nominal			
As galerias subterrâneas	são	imensas.	
art. subst.		adj.	
def.			
sintagma nominal			
Vi vários peixes mortos .			
pron. subst.		adj.	
indef.			
sintagma nominal		sintagma nominal	
Meu primeiro amigo	foi	um cachorro .	
pron. numeral		art. subst.	
poss.		indef.	



Esses grupos nominais podem exercer várias funções sintáticas, como sujeito, objeto direto, objeto indireto e predicativo, entre outras.

(C4, V2, p. 40)

Apesar da exemplificação através de frases fora do contexto (o que não é muito recorrente nessa coleção¹²), a exposição teórica se coaduna com a teoria apresentada em gramáticas de cunho funcionalista (NEVES, 2000; AZEREDO, 2008; CASTILHO, 2010). Tratando de forma integrada as dimensões morfológica e sintática do substantivo, os autores chamam a atenção para dois aspectos: mostram, de um lado, que essa classe

¹² Ao longo dos volumes, os autores tendem a diminuir a utilização de textos como apoio à exposição teórica.

constitui o núcleo do sintagma nominal, podendo vir acompanhada de outras classes de palavras, como artigos, numerais e adjetivos, consideradas nas gramáticas funcionais como termos especificadores (antes do núcleo) e complementadores (após o núcleo); e de outro, as posições sintáticas que pode ocupar na oração, como sujeito, objeto direto, objeto indireto, o que ele já havia especificado na página anterior, como vemos no fragmento 14:

Fragmento 14:

Entre outras funções, o substantivo serve de núcleo do sujeito, do objeto direto e do objeto indireto. Na frase em questão, o substantivo *jacaré* é o núcleo do sujeito, e *cachorros* é o núcleo do objeto direto. No lugar dos substantivos podem aparecer os pronomes.

(C4, V2, p.39)

Outro aspecto relevante nesta coleção é a tentativa de inclusão da teoria da referenciação na exposição teórica do *substantivo*, quando os autores tratam de assuntos como “nominalização”, “hipônimos e hiperônimos”, termos advindos da linguística textual. Porém, neste caso, a referenciação tende a ser enfocada como uma noção mais voltada para aspectos de textualidade, em detrimento dos aspectos pragmáticos dos textos (a situação de interação, as intenções, as crenças, os desejos, preferências, normas e valores dos falantes etc), como vemos no fragmento 15, a seguir:

Fragmento 15:

Nominalização e síntese de informações

Quando se pretende retomar e resumir informações na língua escrita, a nominalização é um recurso muito útil. Leia os exemplos que seguem, extraídos de matérias de revista.

Os solavancos vividos pelo mercado financeiro [...] trouxeram a expectativa de que a economia brasileira (e mundial) crescerá mais lentamente nos próximos anos. Com esse **cenário**, aceito unanimemente, volta ao primeiro plano do debate a velha e indigesta questão dos gastos públicos.

O substantivo cenário retoma os elementos do enunciado anterior ("solavancos vividos pelo mercado"), resumindo-os e encaixando-os na frase seguinte.

Revista Época. São Paulo: Globo, 29 set. 2009. p. 64.

Os jogos educativos representam uma fatia cada vez maior do mercado de *games*. No ano passado, estima-se que tenham sido vendidas 250 mil cópias para PC. Esse **número** deverá dobrar em 2009.

O substantivo número retoma a expressão "250 mil cópias" do enunciado anterior, encaixando-o na frase seguinte.

Revista Época. São Paulo: Globo, 29 set. 2009. p. 120.

(C4, V1, p.126)

A abordagem desse tópico está mais relacionada ao caráter estrutural do texto, salientando a vantagem de se utilizar nominalização relacionada ao procedimento de "retomar e resumir" informações do texto. Os autores não deixam claro, para os alunos, a função das nominalizações no processo de progressão textual nem abordam a sua função discursiva. No fragmento 15, vemos dois casos de anáforas rotuladoras – "esse cenário" e "esse número" – que têm tanto função referencial quanto predicativa, podendo ter caráter avaliativo (KOCH, 2004b).

Vemos, então, que a transposição didática deste assunto, em particular, ainda contém traços do enfoque tradicional, confirmando a observação de Ananias (2012), quando afirma que nem sempre a referenciação é tratada, nos LDP, sob uma perspectiva discursiva e reflexiva, pois, apesar de veicular noções e conceitos da perspectiva funcional, sua abordagem ainda continua arraigada ao tradicionalismo.

Mesmo assim, podemos dizer que a coleção 4 se diferencia mais das outras coleções pelo fato de que a transposição didática do conteúdo substantivo parece se aproximar mais da tendência funcionalista, apesar de ainda haver, em alguns momentos, flutuação entre concepções e terminologias de ambas as perspectivas. De todo modo,

observamos uma gradação (em ordem crescente de publicação das coleções 1, 2, 3 e 4) na tentativa de se desvincular da tradição em direção ao funcionalismo.

4.2. Tendências metodológicas adotadas para o ensino do substantivo

A abordagem do substantivo nas coleções 1 e 2 é predominantemente tradicional, apresentando traços reflexivos, de formas diferenciadas entre elas. A coleção 3 possui um caráter transmissivo de exposição do conteúdo e não apresenta proposição de exercícios referentes ao substantivo, assumindo uma configuração em forma de compêndio, diferentemente das demais coleções. A coleção 4 flutua entre as duas perspectivas: no primeiro volume, prioriza o percurso construtivo-reflexivo, quando aborda os exercícios de forma imbricada com a teoria, partindo, geralmente, da reflexão sobre o funcionamento do substantivo em textos (às vezes, nos exercícios) para a explicitação do conteúdo. Já nos volumes 2 e 3, apresenta uma postura mais tradicional, partindo da teorização para proposição de exercícios, estes de cunho menos reflexivos. Vejamos, com mais detalhes, a abordagem de cada coleção.

A **coleção 1** organiza a matéria seguindo a lógica tradicional de exposição do conteúdo, partindo de sua exposição para depois exercitá-lo. Os assuntos referentes ao substantivo estão organizados em dois capítulos consecutivos (capítulos 2 e 3), numa única seção, denominada “gramática”, conforme especificado no quadro 2 do capítulo 1.

Essa coleção apresenta, no capítulo 2, a teoria, definindo, classificando e mostrando como se realiza a flexão dos substantivos, utilizando, no último caso, três quadros (referentes, respectivamente à flexão, ao gênero e ao grau do substantivo). À exposição teórica, seguem-se 11 exercícios, dentre os quais 7 não requerem reflexão sobre o fenômeno linguístico e 4 possuem um cunho mais reflexivo.

Vejamos, por exemplo, como os autores abordam o assunto “número dos substantivos”. Primeiro, eles apresentam um quadro de regras para a formação do plural dos substantivos, conforme se verifica no fragmento 16, a seguir:

Fragmento 16:

FLEXÃO	
A – Número	
Singular e Plural	
1) Regra geral	
Acréscimo de s no singular	
pássaro – pássaros	
2) Regras especiais	
a) ão → ões	
ação – ações	
b) ão → ães	
pão – pães	
c) ão → ãos	
mão – mãos	
d) Acréscimo de es a substantivos terminados em r, z, n	
açúcar – açúcares	
vez – vezes	
abdômen – abdômenes	
e) Substantivos terminados em s:	
• acrescenta-se es quando oxítonos	
francês – franceses	
• são invariáveis quando paroxítonos	
o pires – os pires	
o atlas – os atlas	
f) São invariáveis os substantivos terminados em x	
o tórax – os tórax	
g) Substantivos terminados em al, el, ol, ul: l → is	
canal – canais	
motel – motéis	
anzol – anzóis	
paul – paus	
h) Substantivos terminados em il:	
• oxítonos: l → s	
cantil – cantis	
• paroxítonos: il → eis	
fóssil – fósseis	
i) Substantivos que se empregam apenas no plural	
fezes pêsames	
núpcias cãs	
alvíssaras condolências	
j) Plural metafônico	
Alguns substantivos alteram, no plural, o o tônico fechado para o tônico aberto	
ovo – ovos	
caroço – caroços	
corpo – corpos	
corvo – corvos	
posto – postos	
esforço – esforços	
tijolo – tijolos	

(C1, V2, p.26)

Percebemos que, na exposição teórica, há uma preocupação com o domínio das regras da norma padrão para a formação do plural, não havendo espaço para uma discussão acerca do fenômeno estudado. Aparentemente, o aluno apenas deve decorar as regras que são expostas para aplicá-las depois, nos exercícios. Vejamos dois dos três exercícios propostos para este assunto:

Fragmento 17:

2. Escreva o plural de:

a. transfiguração: <u>transfigurações</u>	e. cristão: <u>cristãos</u>
b. escrivão: <u>escrivães</u>	f. sertão: <u>sertões</u>
c. cão: <u>cães</u>	g. tabelião: <u>tabeliães</u>
d. cidadão: <u>cidadãos</u>	h. caminhão: <u>caminhões</u>

3. Passe para o plural as seguintes frases:

a. O projétil, que havia sido escondido naquele barril, atingiu um fóssil.
Os projéteis, que haviam sido escondidos naqueles barris, atingiram uns
fósseis.

b. Como tinha medo de réptil, saiu correndo e perdeu o cantil.
Como tinham medo de répteis (reptis), saíram correndo e perderam os
cantis.

(C1, V2, p.28)

Como vemos, esses exercícios não estão ancorados em nenhum contexto de uso da língua, sendo abordados de modo mecânico, para que o aluno se aproprie da classificação explicitada anteriormente. A questão 2 (fragmento 17) utiliza palavras isoladas, fora do contexto, e requer apenas que os alunos apliquem as regras explicitadas anteriormente. A questão 3 já requer uma operação um pouco mais complexa que a questão anterior, pois os alunos, além de identificarem os plurais dos substantivos, devem realizar adaptações, de modo que os nomes, pronomes, artigos e verbos concordem entre si. Porém, essa “reflexão” não passa do nível frasal, estrutural.

Um aspecto interessante, nessa coleção, é a apresentação de alguns exercícios de cunho mais reflexivo, cujos aspectos não haviam sido abordados na teoria, conforme podemos verificar no fragmento a seguir:

Fragmento 18:

6. Ao escrever a um amigo, você lhe envia um “abraço”. O aumentativo de **abraço** denota:
- tamanho.
 - forma.
 - intensidade.
7. A mãe dirige-se ao filho de vinte anos:
– Filhinho, venha cá.
Na frase acima, o diminutivo de **filho** denota:
- tamanho.
 - afetividade.
 - forma.
8. Esse **doutorzinho** não acerta um diagnóstico sequer!
O diminutivo de **doutor** revela:
- tamanho.
 - intensidade.
 - ironia.
 - forma.

(C1, V2, p.29)

Nos exercícios 6, 7 e 8 do fragmento 18, os estudantes teriam que perceber efeitos de sentido em frases cujo substantivo apresenta sufixos aumentativos ou diminutivos. Esta postura se difere da apresentação da teoria, pois, ao tratar do grau dos substantivos, os autores haviam apenas explicitado as regras de formação do aumentativo e diminutivo, tanto pelo acréscimo dos adjetivos “grande” e “pequeno” (forma analítica) quanto pelo acréscimo dos sufixos aumentativos e diminutivos (forma sintética), como se verifica no fragmento 19:

Fragmento 19:

C – Grau	
Aumentativo	Diminutivo
1) forma analítica casa grande nariz grande	1) forma analítica casa pequena nariz pequeno
2) forma sintética casarão narigão	2) forma sintética casinha narizinho

(C1, V2, p.27)

Vemos, então, que a coleção 1 apresenta um percurso transmissivo de apresentação do conteúdo, caracterizando-o como tradicional, mas seus exercícios

requerem, em alguns momentos, operações mentais complexas por parte do aluno, de modo a favorecer a atividade epilinguística, apesar de essa reflexão se dar fora de contextos reais de uso da língua. Desse modo, podemos dizer que há uma flutuação, nesta coleção, entre as duas perspectivas, predominando a tradicional.

A **coleção 2**, em sua maioria, segue o mesmo percurso metodológico da coleção 1, partindo da exposição do conteúdo para sua aplicação em exercícios. Porém, em alguns momentos, apresenta um texto, a partir do qual tenta promover uma reflexão pelo aluno, como observamos no fragmento 20 a seguir:

Fragmento 20:

— Gênero dos substantivos — (particularidades)

Leia o texto:

Justiça manda prender ciumento na Itália

A justiça italiana condenou Giuseppe Pasqui a nove meses de prisão, em 91, por ferir outro por ciúme. Ele suspeitou que a vítima corteja sua mulher. A Suprema Corte manteve a condenação justificando que “ciúme não é sinal de amor, mas de egoísmo”.

(Folha de S.Paulo, 12 jun. 1994.)

O substantivo *vítima* é masculino ou feminino? Trata-se de um substantivo **uniforme**, pois a mesma palavra serve para designar os dois gêneros.

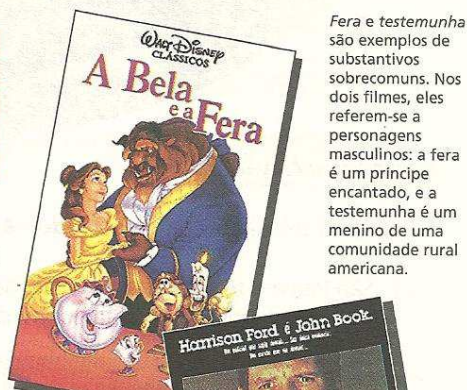
Os substantivos uniformes podem ser:

a) **comuns de dois gêneros**: apresentam artigos diferentes.

o pianista	a pianista
o colega	a colega
o imigrante	a imigrante
o jovem	a jovem
o indígena	a indígena

Observação

O gênero desses substantivos também pode ser indicado por outras palavras que acompanham o substantivo: colega *nervoso*, *aquela* jovem, dentista *preocupado*.



Fera e *testemunha* são exemplos de substantivos sobrecomuns. Nos dois filmes, eles referem-se a personagens masculinos: a fera é um príncipe encantado, e a testemunha é um menino de uma comunidade rural americana.

Vemos, no fragmento 20, que os autores tentam promover uma reflexão sobre o uso do substantivo uniforme (a partir da leitura de um texto) e um diálogo com o aluno (evidenciado através da pergunta “o substantivo *vítima* é masculino ou feminino?”). Porém, essa aparente reflexão parece se reduzir quando eles respondem, logo em seguida: “Trata-se de um substantivo **uniforme**, já que a mesma palavra serve para designar dois gêneros”. Essa resposta demonstra que os autores apenas utilizaram o texto e a pergunta como pretextos para a condução da discussão, pois eles não abriram espaço para os alunos deduzirem, por exemplo, que, no texto em questão, a palavra *vítima* é masculina, pois se refere a um possível “cortejador” da esposa de um certo sujeito.

Nesse mesmo fragmento, vemos outro caso de reflexão sobre os substantivos uniformes em textos reais (dois títulos de filmes), sendo que, dessa vez, os autores já apontam para o gênero nos contextos, quando dizem: “Fera e testemunha são exemplos de substantivos sobrecomuns. Nos dois filmes, eles referem-se a personagens masculinos: a fera é um príncipe encantado, e a testemunha é um menino de uma comunidade rural americana”.

Vale ressaltar que essa abordagem de exposição do conteúdo a partir da reflexão sobre o uso em situações concretas de uso da língua não é comum nesta coleção, nem mesmo na seção “Recursos de estilo”, conforme seria esperado, visto que é nesta seção que os autores tentam se desvincular da perspectiva tradicional, como vimos no tópico 4.1 desta dissertação. Vejamos o fragmento 21, referente a essa seção:

Fragmento 21:

IV

RECURSOS DE ESTILO

Estilisticamente, emprega-se o plural dos nomes próprios e de personagens como os substantivos comuns:

Os *Almeidas* e os *Silvas* são inimigos há séculos.

Esse emprego pode ter conotação pejorativa e irônica:

Vós, ó *Franças, Semedos, Quintanilhas, Macedos* e outras pestes condenadas.

(BOCAGE. Apud: CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa.*)

(C2, V2, p.70)

Neste fragmento, percebemos que, apesar de englobarem os efeitos de sentido da pluralização de nomes próprios, os autores partem da afirmação para a demonstração através dos exemplos, construindo um percurso transmissivo de exposição do conteúdo. Logo em seguida, os autores propõem uma questão que aparentemente requer apenas a aplicação da discussão anterior, como se verifica no fragmento 22:

Fragmento 22:

E X E R C Í C I O

Escreva uma frase empregando no plural dois sobrenomes de famílias conhecidas da sua cidade.

(C2, V2, p.70)

Talvez a intenção dos autores, através da proposição do exercício do fragmento acima, tenha sido levar o aluno a uma atividade operacional, a partir do momento em que deveria criar uma frase em que empregasse dois substantivos próprios no plural. Porém, vemos dois “problemas” nesta questão: o primeiro reside na artificialidade subjacente a

essa criação, já que o aluno provavelmente inventaria qualquer frase empregando esses sobrenomes no plural, sem refletir sobre seus possíveis efeitos de sentido (pois não foi requerido pela questão). Segundo, o aluno poderia simplesmente utilizar o exemplo da explicação teórica anterior, substituindo apenas os sobrenomes. Uma frase como “Os Oliveiras e os Britos são inimigos há séculos” (de modo semelhante ao fragmento 21) teria de ser aceita na questão, pois o aluno teria cumprido a operação solicitada. Porém, essa adaptação seria vazia em termos de reflexão, caracterizando-se como uma operação mecânica.

Essa tendência pouco reflexiva dos exercícios é recorrente na coleção 2, como observamos no fragmento seguinte:

Fragmento 23:

■ 1. Classifique cada um dos substantivos destacados em comum de dois gêneros, sobrecomum e epiceno:

- O **astronauta** se olha no espelho e volta-se para a mulher a seu lado. (Sérgio Andrade)
- Sempre sem olhar para a **vítima**, deu-lhe uma torcida rápida e leve, com dois dedos, no pescoço. (Jornal da Tarde)
- Admirávamos especialmente, nos grandes circos, os **acrobatas** do trapézio volante e os domadores de fera. Os **contorcionistas** nos causavam mal-estar. (Érico Veríssimo)
- O sistema nervoso da **jararaca** entra em posição de alerta quando pressente alguma coisa.
- Otelo é o **protagonista** de uma das mais conhecidas tragédias de Shakespeare.
- Projetava o beijo de cima como um focinho de **anta** e depois o de baixo. (Guimarães Rosa)
- Não são os **cientistas** que perseguem a verdade, ela é que persegue a eles. (Karl Schlechta)

(C2, V2, p.69)

A questão 1 do fragmento 23 requer do aluno domínio da classificação e da terminologia empregada para o estudo do substantivo, o que aponta para uma postura tradicional de ensino, pois não há preocupação com a atividade epilinguística.

Em poucos momentos, há exercícios de cunho mais reflexivo, como observamos no fragmento 24, a seguir, no qual se solicita a leitura de um trecho de crônica para, a partir de então, comentar o que os diminutivos denotam:

Fragmento 24:

E X E R C Í C I O

Leia o diálogo que segue, extraído de um texto de Luís Fernando Veríssimo:

- Mais um feijãozinho?
- Um pouquinho.
- E uma farofinha? Ao lado do arrozinho?
- Isso.
- E quem sabe mais uma cervejinha?
- Obrigadinho.

O que podem denotar os diminutivos acima?

(C2, V2, p.51)

No fragmento acima, percebemos que há um interesse em demonstrar possíveis efeitos de sentido para o acréscimo dos sufixos diminutivos aos substantivos no texto. No caso, uma possível interpretação seria a de que, inicialmente, os interlocutores parecem tentar agradar um ao outro, demonstrando certa simpatia quando utilizam os diminutivos. Porém, o uso exagerado por parte de um dos interlocutores do diálogo acarretaria uma ironia por parte do outro, que, no final, responde “obrigadinho”, como se desejasse encerrar a conversa e o uso insistente do diminutivo, depreciando esse uso. Outra interpretação poderia ser a de que os interlocutores estão brincando com o uso do diminutivo, o que seria possível se eles tivessem certa intimidade (o que não podemos inferir a partir do trecho exposto).

Porém, esse interesse epilinguístico não é recorrente nos exercícios desta coleção, que é marcadamente tradicional, apresentando traços da perspectiva reflexiva, ora na exposição do conteúdo a partir do uso do substantivo em texto, ora no caráter epilinguístico de alguns exercícios propostos.

A **coleção 3**, em relação ao encaminhamento metodológico, possui um cunho tradicional, pois o autor apenas descreve o conteúdo (conceituação, classificação e flexão do substantivo) de forma transmissiva, sem partir dos usos da língua e sem exemplificação em textos, nem antes nem após a exposição.

Fragmento 25:

Numa língua, nós precisamos ter palavras para dar nome a todos os seres (no sentido mais amplo possível deste termo): entes reais ou imaginários (*menino, cachorro, anjo, mesa, caneta, ouro, centauro*), ações (*corrida, revolução, desembarque*), estados (*tristeza, alegria*), sentimentos (*amor, culpa*) e assim por diante.

Essa é, então, a grande função dos substantivos na língua: dar nome aos entes do mundo. Por isso eles são em tão grande número (no fundo, a quantidade de seres do universo humano é imensurável) e podemos criar novos todos os dias, à medida que nossa atividade cultural vai se expandindo.

Morfologicamente (isto é, em termos de sua forma), a característica marcante dos substantivos em português é que eles variam em gênero e número. E isso, como vimos, tem consequência sintática direta: os acompanhantes (modificadores) do substantivo adotam o seu gênero e o seu número (singular ou plural).

Quanto ao gênero, temos substantivos inerentemente masculinos (*livro, ônibus, beijo, clima*) e outros inerentemente femininos (*tarde, chaleira, nuvem, felicidade*). Um determinado grupo de substantivos permite a construção de pares do tipo *gato/gata, professor/professora, filho/filha, homem/mulher, pai/mãe, advogado/advogada* — em que há uma palavra para designar o ser masculino e outra para o ser feminino. Algumas vezes, a palavra serve para os dois e só fazemos a distinção pelo artigo: *o/a estudante, o/a mártir, o/a dentista, o/a paciente*.

(C3, V1, p.146)

O fragmento 25 apresenta, de forma condensada, a teoria sobre o substantivo, conceituando, classificando e exemplificando noções gerais relacionadas ao conteúdo.

Dentre as quatro coleções, esta se diferencia acentuadamente em relação às demais pelo fato de não apresentar, para o substantivo, proposição de exercícios, o que é justificado pela própria estruturação do LD em forma de compêndio, cujo foco está na exposição teórica, na qual o autor sistematiza os objetos de ensino, deixando a cargo do professor o planejamento das aulas e a proposição de exercícios.

A **coleção 4** é, dentre as coleções analisadas, a que contém traços mais marcantes da perspectiva construtivo-reflexiva. Na maior parte da abordagem do substantivo, a apresentação do conteúdo se dá mediante a sua exercitação, de modo

que, antes de sistematizá-lo, os autores buscam levar o aluno a inferir as informações, como podemos ver no fragmento 26:

Fragmento 26:

Professor(a), os conceitos de *classe gramatical* e *substantivo* são trabalhados desde o início do ensino fundamental. Espera-se que os alunos deem respostas como: "são substantivos porque essas palavras dão nomes aos seres". Essa definição, porém, leva em conta apenas o critério semântico

Língua — análise e reflexão

» A designação e o substantivo

1 Releia um período do texto *O exterior da morada*:

Cronistas e **viajantes**, percorrendo o **Brasil** entre os **séculos XVI** e **XIX**, deixaram suas **impressões** escritas e iconográficas sobre a **forma** de morar dos **colonos**, apontando para as profundas **diferenças** existentes em tão vasto **território**.

de classificação (do ponto de vista morfológico, os substantivos admitem a classificação por meio dos artigos; do ponto de vista sintático, ele é núcleo de funções sintáticas *substantivas*).

Observe as palavras em destaque e responda no caderno: a que classe gramatical elas pertencem? Justifique sua resposta.



2 Todo substantivo presta-se à atividade linguística da designação: para que um ser — por exemplo, *cronista*, *Brasil*, *morada* — possa existir num texto, precisa ser **designado** por um substantivo. Essa propriedade dos substantivos (a designação) aparece com frequência em textos descritivos, como no trecho seguinte, extraído de *O exterior da morada*:

(C4, V1, p.121)

Vemos, nesse fragmento, que os autores não apresentam, inicialmente, uma teorização sobre o substantivo, mas esperam que o aluno deduza, a partir do texto, a que classe as palavras destacadas pertencem, o que requer uma operação reflexiva por parte daquele, que deve recorrer a seus conhecimentos prévios e estabelecer novas relações reflexivas, na medida em que necessita justificar por que essas palavras são consideradas substantivos. Ou seja, nessa abordagem, não seria suficiente o aluno decorar que o substantivo é a palavra que nomeia os seres, mas relacionar o conceito à sua presença no texto em foco na questão. A conceituação do substantivo só aparece depois que o aluno fez inferências próprias (na questão 2), o que requer uma atividade epilinguística.

Esse percurso parece se repetir em vários momentos da abordagem do conteúdo em questão no volume 1. Porém, nos volumes seguintes, essa tendência parece ser atenuada, de modo que o percurso predominante passa a ser o transmissivo. Vejamos a diferença de abordagem do assunto “nominalização” nos volumes 1 e 3, respectivamente:

Fragmento 27:

» A nominalização

1 Releia um trecho do texto 1:

De qualquer forma, no campo ou na cidade, nas casas dos ricos ou dos pobres, a morada colonial não se restringia às áreas edificadas ou à construção principal.

- Qual é a classe gramatical das palavras *ricos* e *pobres* nessa frase? *substantivo*
- Em geral, a que classe gramatical pertencem essas duas palavras? *adjetivo*
- O que permite a mudança de classe gramatical nessas orações? *O uso do artigo definido os.*

A nominalização

O processo por meio do qual é possível “transformar” palavras de outras classes em substantivo é chamado de **nominalização**. Esse processo permite enriquecer as descrições tornando-as mais precisas. Vamos observar algumas maneiras de se fazer a nominalização:

I. Uso de artigo

O dormir bem é essencial à saúde.
Não fique preso **ao** ontem.

II. Uso de um substantivo derivado de verbo, adjetivo ou advérbio

1. A partir de um adjetivo:

O termo *brasílico* era **erudito**. Isso dificultou sua aceitação pelo povo.
A **erudição** do termo *brasílico* dificultou sua aceitação pelo povo.
erudição (substantivo) deriva de *erudito* (adjetivo)

2. A partir de um verbo:

Inúmeras atividades se **desenvolviam** nas casas coloniais. Isso demonstra a importância do ambiente doméstico nesse período da nossa história.

O **desenvolvimento** de inúmeras atividades nas casas coloniais demonstra a importância do ambiente doméstico nesse período de nossa história.
desenvolvimento (subst.) deriva de *desenvolver* (verbo)

3. A partir de uma oração inteira:

Acreditamos **que o professor seja competente**.
Acreditamos **na competência do professor**.



Neste fragmento, referente ao volume 1, vemos que os autores partem da atividade epilinguística para, depois, descreverem o fenômeno da nominalização, numa conduta construtivo-reflexiva. Essa reflexão é requerida no próprio exercício, de modo contextualizado, a partir da leitura de um texto já apresentado no capítulo. Logo após, é apresentada a teoria, de modo descritivo, esclarecendo para o aluno como o processo de nominalização pode ser construído. Como vemos, a abordagem do assunto, no volume 1, é explicitamente construtivo-reflexiva.

Já no volume 3, os autores apresentam o mesmo assunto (Nominalização), mudando a abordagem, como verificamos no fragmento 28, a seguir:

Fragmento 28:

» A nominalização

A nominalização é o processo por meio do qual é possível “transformar” palavras de outras classes gramaticais em substantivo. No quadro a seguir, observe algumas maneiras de se fazer a nominalização.

Alguns casos de nominalização

- #### 1. Uso do artigo

Na letra de música *Tristeza do jeca*, há um exemplo desse caso: “o meu sofrer”. *Sofrer* é verbo, mas com o artigo na frente (mesmo sem o pronome possessivo isso seria possível), ele se “transforma” no contexto, fazendo papel de substantivo.
- #### 2. Uso de substantivo derivado de verbo, de adjetivo ou de advérbio (ou uso de substantivo sinônimo)

 - a) A partir de um adjetivo. Por exemplo:

triste — tristeza	belo — beleza
-------------------	---------------
 - b) A partir de um verbo. Por exemplo:

Inúmeras letras de música **foram compostas** nas décadas de 1960 e 1970. Isso demonstra a efervescência da cultura brasileira desse período.

A **composição** de inúmeras letras de música nas décadas de 1960 e 1970 demonstra a efervescência da cultura brasileira desse período.
 - c) A partir de uma oração inteira. Por exemplo:

Acreditamos que a professora **é generosa**.

Acreditamos na **generosidade** da professora.

Como vemos, não há, antes da teoria, uma reflexão sobre casos de nominalização. Os autores apenas adaptam o conteúdo exposto no primeiro volume, mudando a conduta reflexiva para uma transmissiva. Essa postura tradicional se repete nos exercícios propostos nos dois últimos volumes. Em relação ao assunto em foco, por exemplo, os autores propõem:

Fragmento 29:

■ ■ ■ ■ Reescreva as orações, no caderno, nominalizando o trecho em destaque e encaixando-o no lugar do pronome *isso*, de modo que forme uma só frase. Faça as modificações necessárias.

- a) O pai é **gentil**. Os filhos valorizam muito isso. *Os filhos valorizam muito a gentileza do pai.*
- b) Esses religiosos são muito **conservadores**. Isso não agrada aos jovens. *O conservadorismo excessivo dos religiosos não agrada aos jovens.*
- c) As respostas de Mariana são **exatas**. A classe admira isso. *A classe admira a exatidão das respostas de Mariana.*
- d) **Construíram** o prédio em solo arenoso. Isso é inacreditável. *A construção do prédio em solo arenoso é inacreditável.*
- e) **Concederam** asilo político a criminosos. Isso é inconcebível. *A concessão de asilo político a criminosos é inconcebível.*

(C4, V3, p. 118)

Apesar de essa questão requerer uma operacionalização por parte do aluno, que deve reescrever as orações, fazendo as devidas adaptações durante o processo de nominalização, não vemos um exercício reflexivo contextualizado, pois as frases são elaboradas pelos próprios autores, como se o foco fosse um treinamento mecânico da operação de nominalização.

Esse exercício se diferencia bastante dos exercícios propostos no volume 1 sobre o mesmo assunto, conforme verificamos no fragmento 30:

Fragmento 30:

- 4 Reúna-se com um colega e procurem, em reportagens de revistas, exemplos semelhantes de nominalização. Identifiquem as expressões nominalizadas que encontrarem e os termos que elas resumem ou retomam.
- 5 Com base no texto que segue, construa um quadro cronológico, nominalizando verbos e orações. Mais abaixo sugerimos o começo desse quadro. Copie-o no caderno e continue.

Em 21 de junho de 1839, nasce Joaquim Maria Machado de Assis, numa casa do Morro do Livramento, no Rio de Janeiro. Os pais, Maria Leopoldina e Francisco José, são agregados da quinta de dona Maria José de Mendonça, madrinha do menino.

Em 1855, Machado de Assis publica na *Marmota Fluminense* o poema “Ela”. O dono da revista Paula Brito reúne literatos, inclusive Machado. Surge a célebre Sociedade Petalógica. Machado torna-se cronista teatral de *O Espelho*, em 1859. Frequenta teatros e se encanta por Aimée, a atriz de canção do Alcazar Lyrique.

Casa-se com Carolina Augusta, em 1869. Saem *Contos fluminenses* e *Falenas*.

Em 1873, é nomeado primeiro oficial da Secretaria de Estado do

Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas.

Em 1881, é publicado o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Torna-se cronista da *Gazeta de Notícias*.

Funda, em 1896, ao lado de dezenas de companheiros, a Academia Brasileira de Letras. Tornou-se o primeiro presidente da instituição.

Em 1908, morre de câncer na boca. É enterrado no cemitério de São João Batista, no Rio de Janeiro.

Revista Época. São Paulo: Globo, 29 set. 2009, p. 138-40. Adaptado.

Segundo o *Dicionário Cravo Albin da música popular brasileira*, a Sociedade Petalógica do Rossio Grande foi uma instituição criada por poetas interessados em modinhas populares, que em meados do século XIX se reuniam na tipografia do editor e poeta Francisco de Paula Brito (1809-1891). A loja ficava no Rossio Grande, antigo nome da atual praça Tiradentes, e tornou-se o ponto de encontro de poetas cultuadores da modinha (entre eles, Machado de Assis e Gonçalves Dias) e compositores, instrumentistas e seresteiros da época. Para mais informações, consulte www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?tabela=T_FORM_C&nome=Sociedade+Petal%F3gica+do+Rossio+Grande.

Quadro cronológico: Machado de Assis

1839 — Nascimento no Morro do Livramento, no Rio de Janeiro.

1855 — Publicação do poema “Ela”, na *Marmota Fluminense*.

(C4, V1, p.126)

Ao solicitar que os alunos encontrem exemplos de expressões nominalizadas em revistas, identificando os termos que resumem ou retomam (questão 4), os autores propiciam aos alunos a reflexão dos usos desta estratégia em textos reais que circulam na sociedade. De modo semelhante, na questão 5, eles expõem um texto real (do gênero biografia) e propõe um exercício de retextualização (já que os alunos teriam que construir um quadro cronológico a partir da biografia), no qual os alunos iriam fazer uso da estratégia de nominalização.

Como já afirmamos, o volume 2 se assemelha ao volume 3, priorizando um movimento transmissivo de exposição do conteúdo. Vejamos:

Fragmento 31:

Entre outras funções, o substantivo serve de núcleo do sujeito, do objeto direto e do objeto indireto. Na frase em questão, o substantivo *jacaré* é o núcleo do sujeito, e *cachorros* é o núcleo do objeto direto. No lugar dos substantivos podem aparecer os pronomes.

Eu vi os peixes mortos.

O pronome pessoal *eu* exerce a função de sujeito.

O pescador deu a piranha ao jacaré.

O pescador deu-**a** ao jacaré.

O pronome oblíquo *a*, que substitui a piranha, exerce a função de objeto direto.

O pescador deu-**lhe** a piranha.

O pronome *lhe*, que substitui ao jacaré, exerce a função de objeto indireto.

O artigo, o numeral, o adjetivo e os pronomes que acompanham o substantivo exercem a função de **adjuntos adnominais**. Em: “**O** pescador deu **a** piranha ao jacaré”, os artigos definidos em destaque exercem respectivamente a função de adjuntos adnominais.

Quanto ao adjunto adverbial, é comum que ele tenha como núcleo um advérbio ou uma expressão que desempenha a função de advérbio.

(C4, V2, p.39)

No fragmento acima, a exposição do conteúdo é realizada de modo transmissiva, e as frases são criadas pelos autores apenas para exemplificação, não havendo preocupação com a atividade epilinguística. Essa postura tradicional é também evidenciada nos exercícios da coleção, como podemos verificar a seguir:

Fragmento 32:

1 Em seu caderno, identifique o sujeito, o objeto direto e o objeto indireto das frases a seguir.

a) O pescador deu a piranha ao jacaré. *sujeito: o pescador; objeto direto: a piranha; objeto indireto: ao jacaré*

b) A moça nada *lhe* respondeu. *sujeito: a moça; objeto direto: nada; objeto indireto: lhe*

2 Nas frases seguintes, identifique os adjuntos adverbiais e os adjuntos adnominais. Copie-os em seu caderno.

a) Sim, esta é uma história particular. *adjunto adverbial: sim/ adjuntos adnominais: uma; particular*

b) Nunca encontrei nenhum outro por lá. *adjuntos adverbiais nunca; por lá/ adjuntos adnominais: nenhum*

c) Digo que foi um fenômeno eu ter chegado até aqui. *adjunto adverbial: até aqui/ adjunto adnominal: um*

(C4, V2, p.39)

As questões 1 e 2, apresentadas no fragmento 32, requerem apenas identificação de funções sintáticas relacionadas ao substantivo, pensando-se na estrutura da oração e não nos efeitos de sentido desses termos da oração. Assim, essa atividade não requer um exercício reflexivo mais profundo por parte do aluno.

Desse modo, na coleção⁴, há uma flutuação entre as duas tendências metodológicas: no primeiro volume predomina a tendência construtivo-reflexiva, enquanto nos segundo e terceiro predomina a tendência tradicional, voltando ao modelo que já vinha sendo desenvolvido nas coleções anteriores (coleções 1, 2 e 3).

Uma possível explicação para essa oscilação existente no plano metodológico seria a de que a pressão dos documentos norteadores e, em especial, do PNL D, tenham levado os autores a um maior cuidado e esforço na construção da coleção, mas a dificuldade em transpor esse tipo de metodologia, associadas ao pouco tempo disponível para construção da obra (já que existem limites de prazo por parte das editoras e do PNL D) tenham levado os autores a retomarem, nos últimos volumes, o percurso transmissivo recorrente nas coleções anteriores.

Apesar da oscilação, reconhecemos o empenho dos autores na construção da coleção, já que eles conseguiram desenvolver com esmero, no primeiro volume, um trabalho difícil de ser realizado, pois, além de existirem poucos trabalhos que ajudem o professor a desenvolver um ensino realmente construtivo-reflexivo, o ensino transmissivo parece ainda estar arraigado às nossas práticas cotidianas, de modo que se torna mais fácil ser tradicional, seguindo a tendência transmitida durante nossa vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, observamos que a transposição didática do conteúdo substantivo apresenta flutuação de tendências nas 4 coleções constituintes do *corpus*. Em relação à teoria, constatamos um movimento em direção à perspectiva funcionalista de ensino de língua, de modo que os autores parecem se desligar, progressivamente, da tradição gramatical.

Esse movimento decorre, dentre outras razões, da incorporação de discussões teóricas efetivadas na Academia, nas últimas décadas, que se tornaram preponderantes em nosso meio, tendo repercussões no livro didático e na realidade escolar.

Outro fator relevante, em termos de mudança, é a publicação de documentos parametrizadores do ensino. Como vimos, antes de sua publicação, o caráter tradicional do LD era mais acentuado nas coleções 1 e 2, considerando-se aqui especificamente o recorte da pesquisa (o estudo do substantivo). Os PCN foram publicados em 1998 e as OCEM em 2006, e é a partir de 2005 (primeira edição da coleção 3) que as mudanças são mais acentuadas, culminando na coleção 4, em 2010, a qual apresenta traços muito marcantes da tendência teórica funcionalista. Além desses documentos, não podemos deixar de considerar também (e principalmente) a criação do PNL D para o Ensino Médio, em 2004. Acreditamos que este programa exerce maior influência nas tentativas de mudanças de abordagem do conteúdo, já que as editoras submetem os LD a apreciações, ancoradas em um edital prévio, o qual exerce um poder normativo para que as obras sejam aprovadas, avaliando-as e excluindo aquelas não enquadradas em suas exigências.

Essas diretrizes, a nosso ver, contribuem fundamentalmente para a legitimação de um quadro de mudanças no ensino, a favor da abordagem funcionalista de língua. Contudo, essas mudanças ainda não se consolidaram plenamente, o que é mais evidenciado no plano metodológico, o qual se opõe, em certa medida, às constatações

realizadas no plano teórico. De modo contraditório, observamos uma influência marcante da tendência tradicional, mesmo após as diretrizes dos PCN e das OCEM e da intervenção reguladora do PNLD.

Os autores demonstram concepções ligadas à perspectiva funcionalista, mas mantêm práticas predominantemente tradicionais, confirmando a afirmação do guia do PNLD de que é comum que os LD manifestem práticas tradicionais em meio a inovações pretendidas, num diálogo às vezes difícil entre o tradicional e o inovador (BRASIL, 2011). E essa dificuldade parece advir da complexidade das influências recebidas pelos autores dos livros.

Consideramos que a produção do LD é influenciada por forças oriundas de várias direções. Pensando no âmbito acadêmico, o estudo das unidades linguísticas na perspectiva funcionalista já está consolidado. Mas, apesar de o aporte teórico estar ancorado no funcionalismo, temos dúvidas se os cursos de Letras promovem práticas realmente inovadoras de reflexão linguística ou tendem a manter práticas tradicionais, o que poderá ser objeto de futuros trabalhos de investigação.

Para a sociedade, de um modo geral, o domínio das regras da Língua Padrão está associado a um bom desempenho na forma de se utilizar a linguagem, havendo, uma supervalorização da GT, e isso também deve ser considerado para que as obras didáticas se fixem no mercado. Há, ainda, a influência dos documentos oficiais (PCN e OCEM), os quais tentam promover, no ensino, as mudanças advindas da Academia, e o PNLD, que, em consonância com esses documentos, normatiza um padrão inovador para o LDP.

Não se pode deixar de considerar que o mercado editorial deve tentar equilibrar todas essas forças, uma vez que não basta o seu produto ser ideal aos olhos dos estudiosos da linguagem; ele deve também ser vendável. Por último, temos ainda a subjetividade dos próprios autores das coleções, que caminham sob um terreno movediço, tendo em vista todos esses fatores. Essas observações se coadunam com a

defesa de Bunzen (2005), reafirmando a complexidade envolvida na produção do LDP, pois, como afirma o autor, os objetos de ensino são selecionados e organizados levando-se em consideração a avaliação apreciativa dos interlocutores e dos próprios objetos de ensino, devendo atender a interesses advindos de várias esferas.

Em síntese, a transposição didática do conteúdo substantivo no LD perpassa por várias dimensões, sendo influenciada por todos os elementos do sistema de ensino: no entorno social, temos a oposição entre as inovações da Ciência e a manutenção do pensamento tradicional pela sociedade; na noosfera, temos os PCN, as OCEM e o PNLD, que tentam equilibrar as mudanças advindas do âmbito científico; e no sistema de ensino *strictu senso* temos a subjetividade dos autores, que devem tentar controlar todas essas forças, associando-as aos seus conhecimentos, na hora de transpor o conteúdo.

Apesar das oscilações, reconhecemos o mérito dos autores na construção da quarta coleção, a qual, a nosso ver, pode servir como referência tanto para construção de outras obras didáticas quanto para a escolha, pelos professores de EM, de LD a serem escolhidos para serem utilizados em sala de aula.

Convém ressaltar que as observações realizadas, nesta dissertação, referem-se apenas ao substantivo. Não podemos afirmar que a mesma postura de encaminhamento teórico e metodológico ocorre em relação a outras classes de palavras. É importante sinalizar também que, apesar de a prática de análise linguística ser defendida na Academia e nos documentos oficiais, há poucos trabalhos que demonstrem sua efetiva realização, tanto em sala de aula como em materiais didáticos.

É certo que, neste campo de estudo, ainda há muito para se explorar. Esperamos que pesquisas posteriores possam contribuir para uma visão mais ampla acerca da prática de análise linguística. Seria importante, inclusive, investigar mais detidamente as relações que se travam na Academia e no mercado editorial, além da efetivação do uso do LD na prática da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Transposição didática: por onde começar?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANANIAS, Priscila Raposo. *A referenciação em gramáticas do ensino médio*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)- Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, 2010, p. 141-162.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007. (Estratégias de Ensino; 5).
- APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. O que mudou no ensino da gramática com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa dos anos 80/90? *Leitura: Teoria & Prática / Associação de leitura do Brasil*. v. 19, n. 35, jun. (2000). Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.
- BRÄKLIN, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: que rio é esse pelo qual corre o Gânges? In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 211-252.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: SEB/MEC, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNDL 2012: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BUNZEN, Clécio. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 79-108.
- _____. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, n.1, p. 19-34, jan/jun.2004.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008;

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 125-152.

CORTEZ, Suzana. A sinonímia nos livros didáticos de língua portuguesa. *Ao pé da letra*, n. 2, p. 187-193, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, Eglê; FIORIN, José Luiz (Org.). *Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-74.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006. (Na ponta da língua; 15).

GATTI JUNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de história no Brasil. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 19-35.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GULART, Karla Daniele de Souza Araújo. *A prática de Análise Linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n. 5, v. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.

JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Coleção texto e linguagem).
- _____. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004b.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LE GOFF, Jacques. *Documento/monumento*. In: ROMANO, Ruggiero (Org.). *Enciclopédia Einaudi*. v.1. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1997.
- LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- MANINI, Daniela. Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise linguística ou... ensino de gramática: o que propõem os PCNs. *Revista do Centro de Educação e Letras*, n.9, v.8, p.153-160, 2006.
- MARANDINO, Martha. Transposição didática ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista brasileira de educação*. maio/jun./ago. 2004, n.26, p. 95-183.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 43-70.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. *Delta*, n.2, v.10, p.329-338, 1994.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.
- OLIVEIRA, Itamar Freitas; SANTOS, Aldeni Pinheiro; MENEZES, André Amaral *et al.* A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 53-59.
- PETIJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês. *Fórum linguístico*, v. 5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, jul./dez. 2008.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 13-20.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática: teoria e prática*. 18.ed. São Paulo: Atual, 1994.

SANTOS, Eliete Correia dos. *O processo de transposição didática no jornal e na escola*. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)– Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TUPPER, Letícia de Lima. Abordagem textual nos livros didáticos de ensino médio: referência, gêneros e tipologias textuais. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2011, Natal. *Anais*. UFRN. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: _____. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 211-228.

SILVA, Noadia Íris. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. *Revista brasileira de linguística aplicada*, n. 4, v. 10, p. 949-973, 2010.

_____. *Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WITTKÉ, Cleide Inês. *Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A presença da gramática nos diálogos em sala de aula. *Revista do GELNE*, v. 3, n. 2, 2001.

COLEÇÕES DIDÁTICAS ANALISADAS

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Língua e literatura*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Língua e literatura*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FARACO, Carlos Emílio. *Português: língua e cultura*. 2. ed. Curitiba: Base editorial, 2010.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2010.