

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

BIANCA MARTINS BUENO

“ENSINO DE GRAMÁTICA OU DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA?”:
uma análise das preposições em livros didáticos.

Porto Alegre
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

BIANCA MARTINS BUENO

**“ENSINO DE GRAMÁTICA OU DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA?”:
uma análise das preposições em livros didáticos.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Schutz

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Bueno, Bianca Martins
"ENSINO DE GRAMÁTICA OU DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA?":
uma análise das preposições em livros didáticos. /
Bianca Martins Bueno. -- 2020.
70 f.
Orientadora: Lia Schutz.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, BR-RS,
2020.

1. ensino. 2. reflexão linguística. 3. gramática.
4. ensino de português. 5. Língua Portuguesa. I.
Schutz, Lia, orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos professores, graduandos ou graduados, que se dispõem a estarem em contínua formação, transformação e qualificação para que possam dar sempre o melhor aos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Tendo por princípio que somos seres energéticos que estão em constante interação e interferência com as energias de tudo e todos que nos cercam, finalizar esta etapa acadêmica, por certo, não foi uma conquista individual. Por essa razão, agradeço:

Primeiramente ao Universo, por me permitir tantas oportunidades, conquistas e aprendizados nesta encarnação;

Aos meus pais, Ruti e Braulio, pela compreensão, pelo apoio e pelo incentivo incansáveis durante estes 25 anos. À minha mãe, em especial, por ser o exemplo mais bonito de educadora, por ter me feito cobaia do magistério desde os meus primeiros anos de vida, por compartilhar cada motivadora vitória como professora e como equipe escolar, por me mostrar que a educação é reconfortante e recompensadora;

Ao meu irmão, Vinícius, que está sempre disposto a dar um abraço tranquilizador quando preciso;

Ao meu namorado, Giancarlo, por me acompanhar, por aguentar comigo todos os momentos difíceis da graduação e por ter sempre um colo nos momentos de surto;

À minha prima, Caroline, pelo incentivo e pela ajuda sempre que precisei;

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser a minha casa durante alguns anos;

Ao PIBID e às professoras Jane Naujorks e Lúcia Rottava por todos os aprendizados, construções e trocas ao longo de três anos fundamentais para a minha formação, bem como às escolas que me receberam durante o Programa, Colégio Estadual Júlio de Castilhos e Instituto Educacional Professora Gema Angelina Belia;

À minha orientadora, professora Lia Schulz, por, ainda na disciplina de Programas, me mostrar o quanto as práticas de ensino podem ser bonitas e inclusivas, por reforçar a ideia de que o ensino é apaixonante, e também pela dedicação, paciência e horas de conferências analisando e relendo este trabalho;

Por fim, agradeço à equipe diretiva da escola onde trabalho, CEM Pastor Dohms, por acreditarem no meu trabalho e por me oportunizar tantas aprendizagens da prática em sala de aula.

Sem vocês, nada disso seria possível. Gratidão!

RESUMO

Há décadas, os linguistas defendem uma concepção de língua baseada nos contínuos processos de interação e de variação linguística. Tal visão refletiria na construção de outros modos de se ensinar português e no tratamento que tradicionalmente foi dado à gramática na escola. Essa visão de língua e de ensino se refletiu inclusive em documentos oficiais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto alguns materiais didáticos, mesmo comprometidos com essas ideias, não as colocam em prática integralmente. Este trabalho tem por objetivo analisar a classe das preposições em livros didáticos que buscam a reflexão linguística. Para tanto, analisam-se as propostas para esta classe gramatical no volume único da coleção “Gramática: texto, reflexão e uso” (CEREJA; COCHAR, 2016) e no sétimo volume da coleção “Para viver juntos: português” (COSTA et al., 2014). Como metodologia, foram elaborados três critérios de análise: o primeiro está relacionado ao modo de explicação proposto pelo material; o segundo é referente à importância do texto para o capítulo; e o terceiro, relativo à concepção de língua e de linguagem utilizadas. Tais critérios têm como finalidade opor a perspectiva tradicional de ensino de gramática, associada à classificação descritiva de elementos e tabelas gramaticais, e às práticas de análise linguística, ligadas à importância de um ensino contextualizado. Espera-se que esta pesquisa contribua no estudo contrastivo entre as práticas de ensino escolares que são propostas e que são efetivadas, especialmente no que se refere ao ensino das preposições nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: preposições; reflexão linguística; gramática; ensino.

ABSTRACT

For decades, linguists have defended a concept of language based on the continuous processes of interaction and linguistic variation. Such view would be reflected in the construction of new methods of teaching Portuguese and in the schools' traditional approach towards grammar. This view of language and teaching is even reflected in official documents, such as the National Curriculum Parameters (PCN) and the National Common Core Curriculum (BNCC); however, some didactic material, even if committed to these ideas, do not fully apply them. This paper has the objective of analyzing the word class of prepositions in didactic books that explore the linguistic reflection. To do so, we analyzed the proposals for this word class in the single volume of the collection "Gramática: texto, reflexão e uso" (CEREJA; COCHAR, 2014) and in the seventh volume of the collection "Para viver juntos: português" (COSTA et al.; 2014). For the methodology, we followed three criteria of analysis: the first is related to the method of explanation proposed by the material; the second is in reference to the importance of the text in relation to the chapter; and the third is in relation to the concept of language that is used. Such criteria have the purpose of opposing the traditional perspective of grammar teaching, associated with the descriptive classification of elements and grammar tables, as well as the practices of linguistic analysis, related to the importance of a contextualized learning. It is expected that this research should contribute to the comparative study between the schools' teaching practices that are proposed and those that are effectively applied, especially in what regards the teaching of prepositions in the final years of Middle School.

Keywords: prepositions; linguistic reflection; grammar; teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Aurélio Júnior - Dicionário escolar da Língua Portuguesa	25
Quadro 2: Caldas Aulete - Minidicionário contemporâneo de Língua Portuguesa	25
Quadro 3: Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras - Língua Portuguesa ..	25
Quadro 4: Saraiva Jovem - Dicionário de Língua Portuguesa ilustrado	25
Quadro 5: Tabela comparativa entre os verbetes e critérios	26
Figura 1: Conceituando as preposições	27
Figura 2: Reflexão Linguística – preposições	29
Quadro 6: Diferença entre ensino de gramática e análise linguística	37
Quadro 7: Ensino de gramática versus prática de reflexão linguística	38
Quadro 8: Ensino de gramática versus prática de reflexão linguística – conjunções	40
Quadro 9: Ensino de gramática versus prática de reflexão linguística – preposições ...	41
Quadro 10: Organização dos critérios – Cieslak	44
Quadro 11: Modo de explicação	46
Quadro 12: Função do texto	47
Quadro 13: Concepção de língua e linguagem	48
Figura 2: Abertura do capítulo 19 – “A preposição”	50
Figura 3: Análise de “10 mamíferos curiosos”	51
Figura 4: Conceituando as preposições	52
Figura 5: Conceituando as preposições – combinação	53
Figura 6: Continuação as preposições – contração	54
Figura 7: Valor semântico	55
Figura 8: Reflexão linguística – preposições (introdução)	56
Figura 9: Reflexão linguística – preposições (conceituação)	57
Figura 10: Reflexão linguística – relações de sentido das preposições	59
Figura 11: Reflexão linguística – relações de sentido das preposições (continuação) ..	59
Figura 12: Língua viva – A posição dos determinantes do substantivo	62
Figura 13: Língua viva – A posição dos determinantes do substantivo (2)	62
Quadro 14: Concluindo a análise a partir dos três critérios.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GN	Gramática Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
LD	Livro Didático
PCN	Parâmetro Nacional Curricular
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

EPÍGRAFE

“O texto é um tecido único”
(Irandé Antunes)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA	9
2	O ENSINO (NÃO) REFLEXIVO DA GRAMÁTICA.....	14
2.1	COMO ERA?.....	14
2.2	COMO DEVERIA SER?.....	17
3	PREPOSIÇÕES, DOCUMENTOS, LIVROS DIDÁTICOS E REFLEXÃO LINGUÍSTICA.....	24
3.1	A CLASSE DAS PREPOSIÇÕES NAS GRAMÁTICAS E NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	24
3.1.2	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	30
3.1.3	Os Livros Didáticos.....	32
3.2	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DAS PREPOSIÇÕES.....	35
4	ANÁLISE NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	44
4.1	CRITÉRIOS DE PESQUISA.....	44
4.2	LIVRO 1: GRAMÁTICA: TEXTO REFLEXÃO E ENSINO.....	49
4.3	LIVRO 2: PARA VIVER JUNTOS: PORTUGUÊS.....	55
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67

1 INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA

“No princípio, era o verbo.” (JOÃO 1:1, 1505). Quando lemos essa frase clássica e bíblica, inferimos que o princípio da evolução humana é a ação da comunicação e da linguagem. Hoje, no entanto, uma nova máxima é defendida pelos linguistas: no princípio, é o texto. Desde a segunda metade do século XX, como veremos no capítulo 2, diversos estudos buscam comprovar a importância de tornar o texto o objeto principal do ensino de línguas, uma vez que é pela interação que a linguagem é exercida. Tal concepção, no entanto, vai de encontro com a tradição de ensino baseada na gramática normativa, que visa memorar e decorar conceitos rígidos e descontextualizados, e que ainda é preconizada por muitos professores. Tem-se tal problemática como justificativa para esta pesquisa.

A partir disso, este trabalho tem como principal propósito verificar se as práticas de ensino que estão sendo propostas pelos livros didáticos (LD) escolhidos são voltadas à reflexão linguística ou ao ensino de gramática. Então, foi escolhida, por razões de experiência pessoal (prática como professora de sextos e sétimos anos, em que tradicionalmente o conteúdo das classes de palavras é abordado), uma classe gramatical, as preposições, e foram elaborados três critérios, desenvolvidos no capítulo 4.1, relacionados aos elementos que delimitam o ensino de Língua Portuguesa - a metodologia, o objeto e o conceito de língua e linguagem. Com as análises, pretende-se responder algumas perguntas: como a classe é desenvolvida nos LD – textos, tabelas, conceitos prontos? O capítulo, tendo em vista a forma como apresenta as preposições, é passível de análise linguística ou é descritivo tal qual a gramática normativa? Como esse problema pode ser contornado? Essas questões serão analisadas no seguinte *corpus*, escolhido pela importância no mercado dos materiais didáticos: o volume único da obra “Gramática: texto, reflexão e uso”, de William Cereja e Thereza Cochar, e com o 7º volume da coleção “Para viver juntos: Português”, de Cibele Costa, Eliane Lousada, Greta Marchetti e Manuela Prado.

Infelizmente, no curso de Letras, poucas disciplinas enfatizam a realidade de o que é construir um aprendizado no Brasil, tais como as disciplinas de Programas de Ensino, Linguística e Ensino e de Estágio, nos últimos semestres. Nas escolas, os

professores são barrados em seus métodos, instrumentos e propósitos de ensino adquiridos na graduação. Isso acontece por reflexo uma cultura tradicionalista que preza e que avalia o estudo pela quantidade de conteúdo que está sendo copiado no caderno; e, como se não bastasse, essa tradição é cobrada por toda a comunidade escolar: direção, pais e alunos. Embora aprendamos na universidade sobre a existência dessa tradição e sobre a necessidade de lutar contra ela, a experiência adquirida na Universidade não é suficiente para que uma professora, recém formada, sem apoio da comunidade escolar faça a diferença. Como diz o ditado popular, “uma andorinha não faz verão”.

Fui afortunada por ter participado por 3 anos, durante a graduação, do programa do Governo Federal chamado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse projeto insere os licenciandos em escolas públicas, a fim de elucidar aos graduandos a realidade do ensino brasileiro e de proporcionar ricas trocas de experiências entre a escola participante e as universidades. Apesar disso, era utópica a minha ideia de que, fora do PIBID, teria o apoio – da comunidade, dos pais, dos alunos e de outros professores – e a segurança que o Programa me garantia.

Em 2019, quando comecei a lecionar em uma escola da rede privada, me vi consciente de o que deveria fazer, mas despreparada para propor esse ensino para diversas turmas durante cinco dias por semana. Eu sabia que deveria ficar longe de tabelas sem análises textuais e de conceitos prontos, mas era a isso que o instrumento oficial da escola, o livro didático, me conduzia. A minha resistência ao trabalhar com este método levava à desconfiança da comunidade escolar em relação ao meu trabalho. Durante o primeiro ano, os pais questionavam a forma como eu trabalhava, como eu não pedia para fazerem tabelas de conjugações, como não pedia para decorarem músicas de preposições ou para fazerem exercícios mecânicos de completar lacunas. Por sorte, tive o apoio incondicional da equipe pedagógica que, não uma ou duas vezes, me defendia frente aos responsáveis e aos alunos que contestavam meus métodos. O que havia aprendido e discutido na universidade sobre as problemáticas de metodologias, de instrumentos, da falta de trocas de experiências dos professores agora eram a minha realidade. A principal questão, no entanto, estava no tradicionalismo ao qual a comunidade escolar estava (e ainda está) inserida, em que

não há objeções se o professor solicitar ao aluno que realize vinte páginas de um LD sem que faça alguma reflexão, ou se, durante um período inteiro de aula, ditar um enorme texto que servirá apenas como pretexto para a memorização de conceitos. Irandé Antunes (2010) contesta a questão do ensino tradicional, dizendo que “falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto.” (p. 14). É a essa prática de ensino, que foge a pura descrição descontextualizada da gramática, que poucas comunidades escolares estão acostumadas e que este trabalho pretende defender.

É importante que estudemos os problemas que vamos enfrentar, tal qual o ensino não-textual das classes gramaticais, e é muito importante que estudemos como poderemos alterar essa situação na prática escolar. Muitas vezes, estudamos durante anos que não devemos colocar uma tabela de preposições no quadro e, quando chegamos na escola, recorremos a esse método. Uma hipótese para que tenhamos dificuldade de colocar o novo em prática, é teorizada por Antunes (2010), que diz que: “o professor sente-se como se estivesse traindo sua função pedagógica primeira, que, segundo a visão de tantos séculos, é ensinar a gramática das palavras e das orações.” (p. 26). Isso se deve, novamente, ao longo caminho que a Universidade, como formadora de profissionais da educação, e que os linguistas e pesquisadores devem percorrer para paulatinamente formarem professores capazes de alterar essa tradição.

Escolher uma classe gramatical, as preposições, para abordar a análise linguística é importante para o que se propõe este trabalho: mostrar que a gramática - assim como o contexto, o léxico, a coesão, a coerência e todos os outros elementos estudados na escola - deve estar a serviço das reflexões textuais, sejam elas em qualquer gênero ou modalidade. É intenção aqui que a gramática seja abordada como um instrumento a partir do qual se pode estudar as práticas de letramento; que o texto não seja apenas um pretexto para o ensino gramatical, mas que seja o elemento central do ensino de Língua Portuguesa. O repertório gramatical, como defende Simões et al. (2012), deve ser “revestido de valores contextualmente marcados por relações sociais que se inscrevem numa história concreta; ou seja, valores que implicam o resultado de um conjunto de interações entre sujeitos situados.” (p. 38). Isto é, a gramática deve ser

um aspecto do repertório a ser trabalhado, a fim de que os sujeitos ajam e participem. Essa concepção de linguagem tem o propósito de que o texto seja o objeto central de ensino, a fim de que os sujeitos construam a compreensão do mundo e de si ao mesmo tempo que reconstruam e modificam a própria língua. É fundamental, ainda segundo Antunes (2010), que os professores compreendam essa responsabilidade específica do professor de português: compreender as interações textuais e refletir sobre elas a partir dos mecanismos linguísticos a que são envolvidos.

O objetivo deste trabalho é o estudo das preposições nos LD. É importante analisarmos como essa classe é abordada pelos materiais didáticos e em que isso reflete quando pensamos em concepção de língua e objeto de linguagem. As preposições, assim como as outras classes abordadas pela gramática tradicional, deveriam estar a serviço da reflexão linguística do texto, no entanto, mesmo após décadas de pesquisas incentivando o contrário, ainda são apresentadas a partir de tabelas e de exemplos descontextualizados.

Para fins de investigação, serão realizadas análises, em dois livros escolares, de capítulos que desenvolvem essa classe gramatical. É fundamental que façamos alguns questionamentos sobre esse instrumento didático: qual a metodologia de ensino que está sendo praticada em contraste com o que é proposto? Qual a função que o texto está exercendo? Qual é a visão de língua que está sendo construída pela obra? Para isso, se faz necessária a criação de critérios específicos que delimitem a análise.

Diante dessas questões, esse trabalho irá se dividir em cinco capítulos. O próximo, e segundo capítulo, abordará os últimos 60 anos de história do ensino de LP no Brasil; o que acontece hoje em relação a esse ensino, bem como as concepções da maioria dos docentes. Além disso, é preciso destacar a importância de um ensino linguístico reflexivo, que prioriza as competências e as habilidades das práticas sociais de acordo com os documentos legislativos educacionais brasileiros e com diversos teóricos do assunto.

O terceiro capítulo pretende discutir sobre o instrumento livro didático aprovado pelos Planos Nacionais e de que forma são adotados pelos docentes. Este trabalho também analisará como essa classe gramatical é apresentada e desenvolvida no *corpus* escolhido.

O quarto capítulo abordará a análise, propriamente dita, dos livros didáticos apresentados anteriormente. Para tal, serão elaborados critérios de análise, que pretendem comparar a abordagem da prática normativa gramatical e a abordagem da prática de reflexão linguística.

Por fim, as considerações finais buscam, a partir de todas as análises feitas, responder que tipo de ensino está sendo proposto pelos livros didáticos escolhidos, quais os elementos que comprovam a necessidade de uma mudança, agora prática, nas metodologias e no objeto de ensino e como essas alterações já são perceptíveis em algumas obras disponíveis no mercado. Além disso, defende-se a necessidade da divulgação e leitura, pelos estudantes de Letras e pelos professores já graduados, a fim de que saibam lidar com as dificuldades da sala de aula e de que analisem de forma cada vez mais criteriosa as concepções de linguagem que estão impelidas nos livros didáticos.

2 O ENSINO (NÃO) REFLEXIVO DA GRAMÁTICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos utilizados para dar o embasamento teórico da pesquisa. O processo aqui estabelecido tem por objetivo ilustrar um pequeno trecho da história do ensino de Língua Portuguesa (LP), desde o século XX, buscando refletir sobre suas consequências nas ideologias de ensino que temos hoje.

2.1 COMO ERA?

Em seu constante questionamento sobre o mundo que o cerca, o homem estabelece relações causais e comparativas entre as diversas áreas do conhecimento. Consequentemente, todo conhecimento é construído e reconstruído a partir da reflexão e discussão geradas pela comparação e contestação de conhecimentos prévios. O conhecimento pode então ser entendido não somente como um produto, mas como um processo em contínua reconstrução, inserido em contextos sociais, históricos e políticos. (RIBEIRO, 2006, p. 1).

Ribeiro (2006) enfatiza a necessidade da reflexão e da discussão no desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento. A autora faz um panorama elencando as controvérsias do século XX: os linguistas paulatinamente refletiam e contestavam o padrão cientificista em prática na época, que foi criado no século anterior, em que estabelecer parâmetros científico para reger o pensar acabavam restringindo o próprio pensar. Por essa razão, o ensino de línguas - materna ou estrangeira - seguia uma tradição também cientificista, em que a gramática era o foco do ensino de LP. Segundo a autora, com as mudanças de respostas para a pergunta "o que é língua?" ao longo do século, as noções de ensino também se alteravam, embora ainda em 1970 Roland Barthes já criticasse que "o professor não tem aqui senão a de sujeitar-se a um saber dirigido". (BARTHES, 1977, p. 10).

Faraco (2008) expõe que foi somente a partir de 1970 que o ensino de gramática passou a ser objeto de condenação; o autor analisa que isso aconteceu em virtude da consolidação da linguística como matéria universitária e da euforia da era da comunicação aliadas ao imediatismo do pensamento pedagógico tecnicista. Essa

concepção pretendia “uma escola enquadrada por parâmetros de produtividade fabril e que não perdesse tempo com o que se considerava supérfluo, ou seja, a educação humanística tradicional”. (FARACO, 2008, p. 184).

A partir da década de 1970, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71), que propunha, na época, a educação a serviço dos objetivos e da ideologia do governo militar vigente “passando a língua a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento, com seu foco voltado para o uso” (MALFACINI, 2015, p. 49). A Lei 5692/71 também substituiu a disciplina de Língua Portuguesa pela de “Comunicação e Expressão”, idealizando a “ênfase na eficácia imediata da comunicação”, segundo Faraco (2008). No entanto, as mudanças práticas foram pormenorizadas, segundo Malfacini (2015), de forma que somente nos livros a gramática passou a ser minimizada e teve de conviver com textos literários e com a valorização da oralidade. Ensinar Língua Portuguesa, no Brasil, era, de acordo com Faraco (2008), tradicionalmente associado ao ensino da gramática e, portanto, a instrução dessa era feita com centralidade e sem qualquer esforço de renovação crítica.

No início dos anos 1980, Geraldi, segundo Faraco (2008) propõe um ensino de Língua baseado em três grandes eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise de textos, sendo a terceira uma substituta para o ensino tradicional da gramática. A inovadora proposta de ensino via o texto como objeto principal de ensino, contestando o que, até então, era praticado em sala de aula. Embora Geraldi, segundo Faraco (2008), não tenha idealizado que sua proposta fosse uma solução para os problemas que o ensino de Língua Portuguesa, foi assim que ela foi entendida pelos teóricos da linguagem.

Segundo Malfacini (2015), nos anos 1980, começamos a ver a Linguística Aplicada ao Português chegando às escolas, fruto da introdução destas ciências linguísticas nos cursos de Letras. A Sociolinguística foi responsável por apresentar as diferenças entre a norma culta e as variações trazidas pelos alunos, segundo a autora, “forçando professores a uma nova atitude e diversificada metodologia diante da heterogeneidade linguística na sala de aula”. (MALFACINI, 2015, p. 7). Também, a Linguística passou a desenvolver estudos sobre as diferenças entre o Português falado e escrito, abandonando a crença de que era imprescindível conhecer a gramática

normativa, o que alterou as crenças sobre a natureza e o conteúdo a serem trabalhados. Ainda nesse período, a Linguística Textual evidenciou a importância de que a gramática não se limitasse a descrições morfosintáticas, mas que garantisse a presença e o estudo do texto, assegurando espaço aos estudos Semânticos nos manuais. A autora reforça que, apesar de o ensino gramatical não ter mudado tanto nesta época, foi a partir de então que houve maior preocupação com as variedades linguísticas, com as incoerências das nomenclaturas gramaticais e com a abordagem teórica a qual as aulas de Português seguiam.

O que tem sido observado nas práticas de sala de aula em relação ao ensino de gramática? Que tipo de abordagens tem prevalecido nas escolas? são os questionamentos que este capítulo pretende incitar e que são discutidos por Antunes (2014). A autora cita a pesquisa de Neves (1990) em que

[...] dados coletados indicaram que prevalecia, na época, o estudo das classes de palavras, subsidiado por um grande contingente de exercícios de morfosintaxe. Questões de semântica ou que abordassem níveis diferentes de linguagem ocupavam um lugar inexpressivo, para não dizer quase nulo. (ANTUNES, 2014, p. 52).

Em síntese, a autora defende que o que tem predominado na escola é “um tratamento da gramática que nega a natureza mesma da linguagem – da qual toda gramática é parte imprescindível – como atividade de interação recíproca”. (p. 52-53).

Para começar a mudar este cenário, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). O documento visava, além de garantir a inclusão do Ensino Médio como etapa final da educação básica, melhorar a qualidade do sistema educacional, “para fazer frente aos desafios de um mundo tecnológico em constante transformação”. (MALFACINI, 2015, p. 9). As diretrizes propostas por esta lei incentivaram que diversos outros documentos fossem elaborados, com o propósito de garantir um ensino cada vez mais significativo e eficiente, tal como os Parâmetros Nacionais Curriculares (1999), que recomendava que fossem feitos vínculos entre o ensino de Língua Portuguesa e os diversos contextos da vida do aluno.

Há, sem dúvidas, grande importância em estudar gramática. Antunes (2010) argumenta sobre essa questão a partir do texto e da linguagem como foco, como

objetivo de interação, como contrariedade a ideia de desenvolvê-la em sala de aula como objetivo de prática de ensino. Simões et al. (2012) sustenta que, para aprofundar o conhecimentos prévios que os alunos têm sobre os recursos linguísticos e de dar acesso às culturas escritas “é preciso partir de uma visão dinâmica de língua e literatura, objetos que só se constituem na sua relação com o contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nelas constituem e as constitui simultaneamente”. (SIMÕES, 2012, p. 38).

Hoje, e após muitas décadas de estudos e pesquisas, esta concepção de ensino de Língua Portuguesa é determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que exige a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “norteadora dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todo o Brasil”.¹

Em suma, no Brasil, até os anos 1970, predominava um ensino tradicional, em que a gramática normativa era o objeto de ensino e a metodologia se dava em prol da memorização de conceitos, fatores que não promoviam a reflexão e a aproximação ao contexto social do aluno. A partir de 1980, estas ideias foram paulatinamente reformuladas, agregando estudos e pesquisas de diversas áreas da Linguística Aplicada, culminando na elaboração de leis e documentos, em 1990, que começaram a alterar de forma legislativa o ensino de Português. Por fim, no século XXI, embora existam documentos oficiais que prescrevam as concepções educacionais a serem adotadas, essas ainda não são integralmente cumpridas, como veremos ao longo deste trabalho.

2.2 COMO DEVERIA SER?

“Não foi possível superar criticamente [...] o falso dilema pedagógico trazido pelos anos 1970, ou seja, ainda engalfinhamos a propósito de ensinar ou não ensinar gramática”. (FARACO, 2008, p. 186). Dessa forma, o autor esclarece que a tradição da

¹ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 de nov. de 2020.

gramática ainda não foi efetivamente alterada no Brasil. Malfacini (2015) relembra estudo feito por Neves (2001) que revelam em números tais expectativas:

Um estudo realizado na cidade de São Paulo (NEVES, 2001), empreendido com 170 professores dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, atesta que 62,67% das aulas de Português são voltados para exercícios de reconhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas. (MALFACINI, 2015, p. 46).

Diversos linguistas analisam e debatem sobre o meio século em que houve muita teorização e pouca prática dos docentes para que o ensino de língua materna fosse modificado. Faraco (2008) explica que, além das mudanças linguísticas, houve grandes mudanças sociais, pois, durante esse período, um intenso movimento de urbanização e de escolarização da população brasileira, o que contribuiu para que o Brasil não tenha tido tempo para se reorganizar em relação ao ensino.

Faraco (2003) acredita que a tendência de reduzir a linguagem a um conjunto de regras ou a um instrumento de comunicação e expressão são concepções que “entendem a linguagem como uma realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); como se tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história” (p. 5), de forma a afastar a linguagem de sua realidade social concreta.

Malfacini (2015, *apud* Soares, 1996) reflete sobre outras causas para a perpetuação dessa concepção, como a persistência da tradição jesuítica e o abandono do ensino da retórica. Corroborando com essa última hipótese, Britto (1997) discute o fascínio da informação e do ensino enciclopédico, que nos tempos de Goethe era bem avaliado, e analisa que isso se dava em razão de a quantidade de informação no mundo ser possível de domínio por um único sujeito. Hoje, no entanto, o excesso de conteúdos nos torna cada vez menos conhecedores de um todo e mais especializados em determinadas áreas.

Em um primeiro momento de fascínio tecnológico, que teria seguido àquele em que viveu Goethe, talvez ainda fosse razoável acreditar que seria possível ao indivíduo acompanhar o avanço da ciência, de modo a continuar senhor do seu meio e “compreender todos os utensílios que o cercavam”. Hoje esta ideia é risível. É como se tivéssemos voltado,

sem nos apercebermos, ao mundo misterioso e primitivo do desconhecido e, desta feita, não mais pela falta de informação, mas exatamente por seu excesso. E, diante disto, restariam duas opções: sair novamente atrás da compreensão de cada fenômeno e cada objeto, em uma tentativa desesperada de restabelecer o domínio (aparente) sobre as coisas, ou admitir a dispersão como constitutiva do universo do qual somos parte, de tal modo que estamos incapazes de compreendê-las e de compreender-nos plenamente. (BRITTO, 1997, p. 13).

Como argumentam Britto (1997) e Faraco (2008), a universalização do conhecimento é um benefício moderno e complexo. Nosso país, devido ao aumento populacional, as formulações de novas teorias pedagógicas e a consciência das diversas realidades que são trazidas para a sala de aula, está ainda em processo de desenvolvimento em relação às metodologias de ensino a serem utilizadas.

Faraco (2008) retoma a inovadora proposta de ensino de Geraldi, anunciada no início da década de 1980 como discutido na seção anterior, que propôs um ensino de Língua Portuguesa baseado em três eixos e indicando o texto como objeto de ensino, e ressalta sua importância teórica para as mudanças de concepções do ensino. A partir da proposta de Geraldi, diversos linguistas do ensino não-gramaticalizado surgiram e tornaram-se importantes pensadores da pedagogia da língua materna brasileira. Milton José Almeida (2011) defende que “A língua é produzida socialmente. Sua reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens”. (p. 15). Irandé Antunes propõe

Que se chegue em uma escola em que o estudo da língua não se reduza a um conteúdo insípido e inócuo, destituído de sentido social e de relevância comunicativa. Que o estudo da língua possa significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas se comportam quando pretendem comunicar-se de forma eficaz e de obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Para que o acesso às palavras possa resultar numa forma de acesso das pessoas ao mundo e recobre, assim, um sentido humanizador, o que, nesse vasto mundo, não é rima, mas pode ser uma solução. (ANTUNES, 2014, p. 18).

Desde os anos 1990, além dos linguistas que defendem a interação como concepção de ensino de língua portuguesa, existem legislações brasileiras, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), que buscam aprimorar as propostas de ensino. Esses documentos difundem a ideia de língua como forma de cidadania, de participação social, de democratização do ensino, de diálogo entre mídias, gêneros, de reflexão e de análise linguística em detrimento do ensino gramatical tradicional; além disso, os documentos procuram padronizar o ensino, a fim de que haja maior correspondência entre o que é ensinado de Norte a Sul em nosso país a partir da elaboração de habilidades e competências comuns a cada ramo de conhecimento.

Esses materiais lutam contra uma tradição gramatical, mas, como legislações, não prescrevem planos de aula, ou sequências didáticas que ilustrem e exemplifiquem como as competências e habilidades podem ser desenvolvidas. Tal tarefa é de responsabilidade dos docentes, que, muitas vezes, por diversos motivos, incumbem essa função às editoras de manuais didáticos, mesmo que, como veremos a seguir, nem todas essas literaturas deem conta da concepção teórica de linguagem exigida pelas diretrizes brasileiras de ensino.

Como analisam Britto (1997), Faraco (2003, 2008), há diversas hipóteses para as dificuldades de execução desses documentos norteadores do ensino brasileiro em realidade de sala de aula. Britto (2004) acredita que tal problemática se dê pelas amplas concepções de o que seria o objeto de ensino de Português, a gramática, e de como esse objeto é tratado nos documentos, aparecendo como conteúdo dentro do eixo do que se chamou de práticas de análise linguística. Para Britto (2004), esse eixo tem amplas concepções que

[...] além das questões gramaticais e fonéticas, os aspectos semânticos e pragmáticos relacionados à produção e recepção de discursos. Portanto, a mudança não é de rótulos e sim de concepção de língua e de objetivo de ensino, afetando a metodologia a ser utilizada em sala de aula e o conteúdo a ser trabalhado. (2001, p. 97).

Logo, para o autor, assim como para Faraco (2003), a questão teria solução se os professores concebessem a linguagem como interação social e o texto como seu objeto de ensino, no entanto, apesar de encontrarmos essas definições nos documentos nacionais, essas percepções não são compreendidas pela totalidade dos educadores, como foi comprovado pelo estudo de Neves (2001), abordado por

Malfacini (2015), que, em 2001, entre “com 170 professores dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, atesta que 62,67% das aulas de Português são voltados para exercícios de reconhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas”. (p. 2).

Segundo os PCNs de 1997, as duas séries - hoje atualizada para anos - em que há maior dificuldade de aprovação são a primeira série (ciclo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano) em razão da alfabetização e a quinta série (sexto ano) “por não conseguir o uso eficaz da linguagem”. (BRASIL, 1997, p. 19). Na mesma página, o documento afirma que “essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. (p. 19). Ainda, declara que “ele (o aluno) precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 15), ideia que, segundo Faraco (2008) não era praticada pela maior parte dos docentes brasileiros.

Ao longo das décadas, o ensino foi sendo reformulado, recebendo contribuições de todas as áreas da Linguística Aplicada (Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso) como apontado por Malfacini (2015). Além disso, leis foram promulgadas, parâmetros e diretrizes que provem que:

[...] o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso. (BRASIL, 1997, p. 16).

Os PCNs (1997) enfatizam, então, que a razão de ser proposta leitura, escrita e escuta é que exista uma compreensão ativa dos textos em que os alunos são expostos no mundo, e não apenas decodificação e silêncio; além disso, assinala a importância da utilização adequada aos inúmeros contextos, uma vez que não existe certo e errado, mas adequado e inadequado no que diz respeito ao local de escrita e de fala.

Ademais, a BNCC (2018), último documento publicado que regulamenta habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, propõe que a área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias busque consolidar, aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas por meio do uso das

diversas linguagens. Logo, os alunos devem ser capazes de refletir e de analisar criticamente o uso e o funcionamento de sua linguagem no mundo, tornando-se cidadãos aptos a compreender, a produzir e a criticar discursos que circulam em diferentes mídias e em diversos campos de atuação social.

A consideração desses campos [de atuação social] para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular. (BNCC, 2018, p. 489),

Desde a homologação da BNCC, os professores da educação básica passaram a ter um currículo mínimo comum como objetivo de ensino. Essas mudanças legislativas já alteraram significativamente o ensino brasileiro, embora, na prática, os professores, ainda imersos nas tradições já discutidas neste capítulo, aliem-se a apostilas e livros didáticos que, como veremos a seguir, não seguem a proposição legislativa.

Malfacini (2015) analisa que, em decorrência dos estudos de pedagogia e didática e da contratação mais ampla e menos seletiva de professores, houve uma depreciação da função docente, que obrigou-os a buscar estratégias que facilitassem a atividade docente; a autora indica que uma delas foi atribuir aos livros didáticos a tarefa de elaborar aulas e exercícios, papel que originalmente deveria ser cumprido pelos educadores. Dessa forma, segundo Bunzen e Rojo (2005), aos autores de livros didáticos e os editores passaram a ter um papel decisivo na didatização dos objetos de ensino e, por conseguinte, na construção dos conceitos a serem ensinados. Geraldi (2003) aponta que, se por um lado fabricação de materiais com finalidades didáticas diminuiu a responsabilidade da escolha sobre o que ensinar, por outro garantiu o aumento da carga horária dos professores, também a diminuição da remuneração docente e até o desprestígio da profissão.

Por essas razões, além das legislações, Antunes (2014) desafia os professores e os materiais didáticos desejando que a proposta do ensino de linguagem na escola seja garantir que os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para participarem no mundo de forma consciente e ativa, o que reflete um projeto social

comprometido com a verdadeira democratização social e cultural. A autora descreve que “O conceito de ‘interação’, como está sinalizado pela própria composição da palavra, aplica-se a ‘ação’ ‘entre’ dois ou mais sujeitos”. (p. 18), dessa forma “a ação da linguagem supõe encontro, supõe reciprocidade e disposição colaborativa. Nada é, pois, mais coletivo que a atividade da linguagem”. (p. 19).

Ainda, Antunes (2014) justifica a interatividade da linguagem com o princípio teórico da linguagem responsiva, pois “Quando falamos, de fato, estamos ‘respondendo’, no sentido de que, em geral, procuramos dizer aquilo que supomos ser uma resposta ao que o outro quer saber”. (p. 19), o que julgamos ter sentido para o outro, que imaginamos ser do seu interesse ou que responde as suas motivações. Segundo a autora, é esse o verdadeiro sentido expresso pela sabedoria popular de que ninguém fala sozinho, estamos sempre respondendo a o que alguém disse, logo estamos sempre interagindo com outro. No entanto, como veremos no capítulo 4, tal interação não aparece em materiais didáticos que não instigam os alunos a serem interlocutores dos textos e das atividades propostas, que são textos com pretexto de memorização gramatical e não de participação coletiva.

É preciso, segundo Ribeiro (2006), que o ensino de Língua Portuguesa, além de ter o texto como objeto de ensino, seja construído a partir de multimodalidades textuais, de atividades que sejam significantes para o significado que os alunos trazem para a sala de aula. Como veremos, tal pensamento nem sempre está de acordo com o que encontramos nos capítulos dos livros didáticos de português, especialmente nos trechos que dizem respeito ao ensino das preposições, classe gramatical que será discutida no próximo capítulo.

3 PREPOSIÇÕES, DOCUMENTOS, LIVROS DIDÁTICOS E REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, será feita uma investigação sobre as definições de preposições, sobre como elas são apresentadas em algumas gramáticas normativas e nos livros didáticos escolhidos, o LD “Gramática: texto, reflexão e uso”, dos autor William Cereja e Thereza Cochar, e o LD “Para Viver Juntos: Português”, dos autores Cibele Costa, Eliane Lousada, Greta Marchetti, Jairo Soares e Manuela Prado. Após tal apresentação, serão analisados os significados do conceito de reflexão linguística em contraste com o ensino tradicional de gramática. Enfim, precedendo o capítulo de análise do corpus propriamente dito, será produzida, em relação às classes gramaticais, uma análise sobre como são apresentadas no instrumento didático escolhido.

3.1 A CLASSE DAS PREPOSIÇÕES NAS GRAMÁTICAS E NOS LIVROS DIDÁTICOS

Segundo Cegalla (2008), preposição “É uma palavra invariável que liga um termo dependente a um termo principal, estabelecendo uma relação entre ambos”. (p. 268). Para Cunha e Cyntra (2013), “chamam-se preposições as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente)”. (p. 569). Essas gramáticas, embora muito consultadas, não são específicas ao público escolar, a quem nos atemos nesse trabalho.

A obra “Gramática: texto, reflexão e uso”, de Cereja e Cochar (2016), no entanto, pretende-se “para uso e consulta” (p. 5) aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e “aspira um ensino renovado de língua portuguesa” (p. 5). Apesar disso, a conceituação é feita de maneira bastante semelhante: “Preposição é a palavra que liga duas outras palavras de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda”. (p. 272).

Dias e Abreu (2015, *apud* CÂMARA, 1977) dizem que existem três critérios de classificação gramatical: o critério mórfico ou morfológico, que “considera a forma da

palavra, ou seja, estrutura interna da palavra”; o critério funcional ou sintático, que “extrapola o nível da palavra para analisar sua posição em determinada sentença”; e o critério semântico, que “observa o significado, o sentido da palavra, bem como sua relação com o mundo e sua referência no espaço”. As autoras afirmam que tais critérios, usados de forma isolada, não são suficientes para explicarem o funcionamento de uma classe gramatical e que, portanto, “uma definição gramatical adequada deve contemplar todos esses critérios abordados, ao mesmo tempo”. (p. 6).

A partir desta reflexão, as autoras propõem uma análise das definições das classes gramaticais em quatro minidicionários de uso geral, mas que têm por propósito atingir o público jovem e escolarizado. A seguir estão as definições para a classe das preposições encontradas pelas autoras:

Quadro 1: Aurélio Júnior - Dicionário escolar da Língua Portuguesa

Preposição	"Linguagem Palavra invariável que liga orações ou partes da oração, estabelecendo entre elas numerosas relações." p.706
-------------------	---

Fonte: Dias e Abreu (2015, p. 9).

Quadro 2: Caldas Aulete - Minidicionário contemporâneo de Língua Portuguesa

Preposição	"2 Gram. Palavra invariável que subordina palavras, formando expressões com função de adjetivos e advérbios (p.ex.: <i>de, em, depois de</i>)." p.702
-------------------	--

Fonte: Dias e Abreu (2015, p. 11).

Quadro 3: Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras - Língua Portuguesa

Preposição	"2. (Gram.) Palavra invariável que estabelece uma relação entre as partes constitutivas de um sintagma." p.1022
-------------------	---

Fonte: Dias e Abreu (2015, p. 12-13).

Quadro 4: Saraiva Jovem - Dicionário de Língua Portuguesa ilustrado

Preposição	"Gram Palavra colocada antes de outra para expressar uma relação com a anterior, como "de" em "livro de Pedro", "até" em "contar até cinco", "sobre" em "o livro está sobre a mesa" (As preposições são invariáveis, não mudam de número nem de gênero)." p.921
-------------------	---

Fonte: Dias e Abreu (2015, p. 14).

A partir das definições acima (Quadro 1, 2, 3 e 4), as autoras elaboraram a seguinte tabela (Quadro 5) comparativa em relação aos dicionários, aos três critérios mencionados por elas e aos verbetes.

Quadro 5: Tabela comparativa entre os verbetes e critérios

DICIONÁRIO		Aurélio Júnior (2011)			Caldas Aulete (2011)			Academia Brasileira de Letras (2011)			Saraiva Jovem (2010)		
		Morfológico	Semântico	Sintático	Morfológico	Semântico	Sintático	Morfológico	Semântico	Sintático	Morfológico	Semântico	Sintático
VERBETES GRAMATICAIS	Adjetivo		X			X	X	X	X			X	
	Advérbio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Artigo	X	X		X		X	X	X	X		X	
	Conjunção	X			X		X	X		X	X	X	X
	Interjeição		X		X	X			X			X	
	Numeral		X			X			X			X	
	Preposição	X			X		X	X		X	X	X	X
	Pronome		X				X		X	X		X	X
	Substantivo		X			X			X			X	
	Verbo		X			X		X	X	X	X	X	X

Fonte: Dias e Abreu (2015, p. 16).

Como podemos observar, em relação às preposições, a definição do “Saraiva Jovem” é a única que pode ser classificada segundo os três critérios (morfológico, semântico e sintático). Além disso, podemos compreender que as definições de Cegalla (2008), Cunha e Cyntra (2013), Cereja e Cochar (2016) são resumidas a apenas um dos critérios estabelecidos, não sendo, segundo os estudos de Dias e Abreu (2015), suficientes para o que se propõem.

Cereja (2016) anuncia que sua obra, “Gramática - texto, reflexão e uso” não propõe eliminar o conteúdo de classificação gramatical, mas redimensionar o curso de Português e “incluir uma série de outras atividades com a língua”. (CEREJA, 2016, p. 5). O autor ainda relata que “a língua, nesta obra, é tomada não como um sistema

fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como processo dinâmico de interações”. (CEREJA, 2016, p. 5). Entretanto, o desenvolvimento da classe gramatical nesta obra não está de acordo com o que o autor propõe. O trecho das preposições é apresentado por meio de uma definição que não tem por concepção a reflexão textual e linguística, não permite ao aluno construção de seu próprio conceito, tampouco compreende as variedades linguísticas com as quais podemos interagir, por fim as classifica todas em um mesmo bloco, sem mencionar as diferenças de sentidos, de contextos e de usos, como observamos a seguir (Figura 1):

Figura 1: Conceituando as preposições

Preposição é a palavra que liga duas outras palavras de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda.

São estas as principais preposições de nossa língua:

a	contra	entre	sem
após	de	para	sob
até	desde	perante	sobre
com	em	por (per)	trás

Às vezes o papel de ligar palavras é desempenhado por uma expressão. Por exemplo: **além de**, **antes de**, **depois de**, **ao invés de**, **em via de**, **de frente de**, **a par de**, **através de**, **ao lado de**, **dentro de**. Esse tipo de expressão é chamado de **locução prepositiva**. Observe o emprego de **diante de** nesta frase:

O jogador de verde, **diante do** gol, foi de encontro à trave.

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 272).

Essa definição, assim como as definições das gramáticas normativas supracitadas e da maioria dos minidicionários estudados por Dias e Abreu (2015), não compreendem a soma dos critérios morfológicos, sintáticos e semânticos. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), essa definição não pode ser caracterizada como reflexiva, tal como pretende o autor, uma vez que o documento descreve que é preciso tornar o estudo dos itens do repertório linguístico de forma

contextualizada e concreta, a fim de que os alunos entendam que se trata de um objeto inesgotável, pois as situações de uso são infinitas na língua. Podemos compreender que o objeto de ensino que visa o autor deste trecho não é o texto ou a interação linguística, mas a regra, a gramática por si só, como elemento invariável.

Logo, a reflexão linguística, quanto às definições da classe gramatical, não ocorre nos textos analisados. Ainda, como afirma Perini (1998), essas conceituações “não costumam ter nada a ver com as classes propriamente ditas. A maioria das classes tradicionais simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua”. (PERINI, 1998, p. 319). Dessa forma, o ensino dessa questão gramatical não contribui para a consolidação de um cidadão participativo, reflexivo e autônomo, como pretendem os documentos nacionais. A atual metodologia de ensino das preposições, apresentadas pelos manuais didáticos supracitados, visam um cidadão inconsciente das suas habilidades e competências.

Por outro lado, existem materiais que estão de acordo, ainda que de forma limitada, com as concepções correntes de língua e linguagem, apresentadas nos documentos prescritivos. Como analisaremos no capítulo 4 (ver página 44), a obra “Português – Ensino Fundamental” da Coleção “Para Viver Juntos”, também escolhida como *corpus* para esta pesquisa, colabora para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos e participativos socialmente, uma vez que corresponde parcialmente às concepções propostas pela legislação nacional.

Figura 2: Reflexão linguística – preposições

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Preposição

1. Leia o texto.

Exposição traz figurino original de Harry Potter a São Paulo

[...] Chega a São Paulo uma exposição com fotos, painéis e figurinos originais do novo longa-metragem da série. O material fica exposto ao público na praça de eventos do *shopping* Market Place até o dia 29 de julho. O local ganha ambientação especial para lembrar o cenário do filme. [...] O traje de Harry Potter é formado por blusão de algodão com capuz, camiseta de algodão, calça jeans, cinto de couro com fivela de metal prateado, tênis de lona e varinha. [...]

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 16 jul. 2014.



Daniel Radcliffe, que vive no cinema o jovem bruxo Harry Potter. Fotografia de 2005.

Copie do quadro o tipo de relação estabelecida pelas palavras destacadas.

matéria	finalidade	posse
---------	------------	-------

a) Traje de Harry Potter.
b) Fivela de metal prateado
c) Praça de eventos

Observe no texto expressões como “exposição *com* fotos”, “praça de eventos”, “cenário *do* filme”, “traje *de* Harry Potter”, “blusão *de* algodão *com* capuz”, “fivela *de* metal”, “tênis *de* lona”, entre outras. Em todas essas expressões há uma palavra unindo um termo ao outro, estabelecendo entre eles uma relação de sentido. Essa palavra recebe o nome de **preposição**.

NOTE **Preposição** é a palavra invariável que liga dois termos de uma frase, estabelecendo uma relação de sentido entre eles. As preposições podem indicar posse, matéria, causa, finalidade, etc.

Locução prepositiva é um grupo de palavras com valor de preposição. Ex.: *além de, por meio de, em cima de, junto a, em vez de, abaixo de, etc.*

Em outras expressões do texto, como “*ao* público *na* praça”, “*do* *shopping*”, “*do* filme”, observe que as preposições aparecem acompanhadas de artigo (*a, o*).

Fonte: Costa et al. (2014, p. 34).

Em contraste com a obra de Cereja e Cochar (2016), o material didático de Costa et al. (2014), visa uma concepção diferente de ensino de língua. Como podemos perceber, apesar de o livro apresentar uma conceituação para as preposições e locuções prepositivas, a definição é feita a partir de um texto, previamente pensado e contextualizado. Dessa forma, a classe não é desenvolvida de forma descritiva, mas analítica, uma vez que existem reflexões sobre como foram feitas as escolhas preposicionais no texto principal. Tal elaboração apresenta indícios de que os autores têm por objeto de ensino de Língua Portuguesa o texto, assim como uma metodologia baseada na interação dos sujeitos com o mundo que os cerca.

3.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC (2018), apesar de propor que uma lista de conteúdos seja desenvolvida pelos docentes em sala de aula, enfatiza a importância de trabalhá-la de acordo com competências e habilidades que o próprio documento especifica.

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8).

A legislação enfatiza que este conceito é resultado das discussões pedagógicas e sociais desenvolvidas nas últimas décadas, dos Artigos 32 e 35 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que estabelecem as finalidades gerais do ensino em resposta às mudanças de perfis das provas internacionais de avaliação educacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Segundo o documento, são seis competências específicas do trabalho com linguagens no Ensino Fundamental e sete competências no Ensino Médio que devem ser desenvolvidas ao longo do ciclo de ensino. Essas, pretendem que os alunos sejam tenham, assim como desejavam os linguistas desde a década de 1970, “conhecimentos, atitudes, habilidades e valores para resolverem as demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, 2018, p. 13).

As habilidades propostas pela BNCC têm como objetivo, segundo o documento, definirem com clareza as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes em cada etapa. Além disso, “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. (BNCC, 2018, p. 28). Nesse documento, encontramos as preposições no eixo da morfossintaxe, que especifica como um dos conteúdos:

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições,

conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). (BNCC, 2018, p. 83).

No entanto, como habilidades a serem desenvolvidas, não é possível encontrar especificamente a terminologia “preposições”, uma vez que a legislação prevê a interação como concepção de linguagem e o texto como objeto central de ensino. Logo, apesar de os docentes, a partir dos eixos, compreenderem que devem trabalhar as classes de palavras, as preposições, o desenvolvimento deve ser feito pela análise linguística textual. Pelas mesmas razões, entre as competências, também não encontraremos como objetivo “sistematizar as preposições” ou “completar textos com elementos prepositivos”, encontraremos, em contrapartida, competências que utilizem os recursos linguísticos como instrumento para compreensão textual, para análise, para reflexão e para a prática do sujeito no mundo.

Quanto às habilidades, encontraremos, por exemplo, a seguinte: (EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente. Essa, por sua vez, pretende abordar essa classe de palavras a partir do uso do texto, correspondendo à concepção de língua proposta. As preposições aliadas à verbos ou à nomes (regência verbal ou regência nominal) são responsáveis por alterarem a semântica textual, uma vez que cada combinação imprime um sentido, eis, portanto, a importância de desenvolvê-la como uma das ferramentas de análise de texto.

Escrever ou dizer “assistir no filme” ou “assistir ao filme” é capaz de alterar completamente o objeto e o objetivo da sentença a partir da troca de “em” por “a”. Na primeira frase, eu poderia estar falando de um evento específico que foi possível assistir no filme; na segunda frase, eu poderia estar relatando que foi difícil assistir ao filme. Na oralidade, por exemplo, frequentemente, somos capazes de assimilar o sentido pretendido, mesmo que a preposição não seja a mais adequada – aliás, nomeamos esse fenômeno de variação linguística; no texto, entretanto, podemos não compreender, a depender do contexto, o objetivo do autor. Para tais questões o ensino da preposição pode ser sistematizado, desde que contextualizado, a fim de que o aluno compreenda a diferença de sentido e de relações que a mesma preposição pode

estabelecer com verbos diferentes. Mais uma vez, é preciso que esta reflexão seja feita com objetivo na interação, no texto e no contexto em que os elementos gramaticais se encontram, a partir da análise textual.

3.1.3 Os Livros Didáticos

Os livros didáticos são um recurso pedagógico amplamente utilizado no Brasil. Segundo Teixeira (2011), isto pode ser verificado nas políticas governamentais que situam nosso país como o que possui um dos maiores programas de distribuição desses materiais. Para a autora, no entanto, é necessário que estes instrumentos didáticos não se limitem a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais disponíveis no mundo, é preciso que sejam reorganizados e reestruturados para que sejam efetivamente assimiláveis às gerações jovens.

Além disso, autora expõe que

A especificidade do livro didático o faz tornar-se não só elemento para a compreensão dos processos de ensinar em diferentes contextos e tempos históricos, das expressões da cultura educacional predominante em diferentes sociedades bem como reveladores de uma rede de relações que se estabelecem em sua produção e circulação. (TEIXEIRA, 2011, p. 9419).

Logo, esses instrumentos não são apenas materiais escolares, mas também políticos e sociais, em que estão presentes ideologias consequentes da rede de relações envolvidas em suas produções e circulações. Para a autora:

A discussão do processo de trabalho com livros didáticos precisa ser ampliada, sob uma série de aspectos, uma vez que o trabalho com produtos editoriais tem sofrido transformações advindas da crescente tendência à aferição de lucros nesse campo de produção especializado. Essa justificativa fundamenta-se em estudos como os de Apple (1989, 1995 e 1997), para quem se está perdendo o controle sobre partes substantivas do currículo e da tecnologia, “à medida que as ideologias e as práticas capitalistas penetram no centro de um grande número de salas de aula” (1997, p. 15). Essa penetração se faz por meio de instrumentos os mais diversos, entre eles o livro didático, razão pela qual os estudos sobre seu processo de produção, circulação e uso são manifestações de vigilância social. (TEIXEIRA, 2011, p. 9419).

Portanto, podemos inferir que os livros didáticos que estão no mercado atualmente não se preocupam unicamente com o conceito de reflexão linguística e de participação na e pela linguagem, mas também com a política e a economia envolvidas em todo o processo de publicação e vendas.

Para que exista uma padronização no que se refere a esses materiais no âmbito da escola pública, existe um órgão que fiscaliza e aprova a partir de diretrizes previamente estabelecidas. A avaliação dos livros didáticos é feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que abre editais convocando livros que pretendem participar do programa e professores que se disponibilizam para analisar os candidatos, que têm por parâmetro de análise uma diretriz² que é proposta pelo Programa.

Segundo o PNLD 2020, a avaliação do programa:

[...] objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2020 foi feita por meio de um conjunto de critérios eliminatórios comuns e de critérios eliminatórios específicos descritos em edital. (PNLD, 2020, p. 7).

Os critérios estabelecidos pelo programa são os seguintes:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática; (PNLD, 2020, p. 7).

² Análise de livros didáticos, PNLD 2017: decreto nº 9.099/2017
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>

Logo, estão explícitos que os livros, a partir de 2020, devem cumprir o que as diretrizes e as normas oficiais da educação determinam, em especial a BNCC, além de serem coerentes na adequação da abordagem teórico-metodológica. Além disso, o programa apresenta um guia com mais de 180 páginas que visam uniformizar os materiais didáticos que pretendem ser aprovados.

É preciso lembrar, entretanto, que os livros deferidos em editais anteriores, para serem aprovados, não passavam por análises e por critérios tão judiciosos em relação à concepção de língua como interação, uma vez que a BNCC foi promulgada apenas em 2018. Além disso, o PNLD é um programa do Governo Federal, mantido pelo Fundo Nacional do Livro Didático (FNLD), e analisa apenas os livros que são propostos ao ensino público brasileiro, deixando de fora grande parte dos materiais produzidos no país, destinados às escolas de ensino privado - estes passam apenas pelo crivo das editoras, que não têm, entre elas, alguma padronização de critérios.

Antunes (2010) analisa que, desde a década de 1990, a avaliação do manual didático tem constituído um parâmetro de qualidade e que atesta uma razoável melhoria em relação aos livros dos anos 1970 e 1980, mas que ainda persistem alguns males. Atividades criadas especificamente para a sala de aula, atividades reféns da concepção de gramática como objeto principal da língua, textos como pretextos para classificações, entre outros, são exemplos destes males citados pela autora e encontrados em pesquisas nesse instrumento escolar.

Segundo o edital do PNLD 2020, os materiais didáticos devem ser compostos de materiais gráficos, materiais lúdicos e materiais de avaliação. No entanto, como afirma Teixeira (2011) e como veremos na análise a seguir, tais requisitos não são atingidos plenamente tanto pelos livros que passam pelo edital do FNLD quanto pelos livros que são publicados por editoras da iniciativa privada, uma vez que estimulam a gramaticalização classificatória e não-reflexiva.

O que a legislação propõe para esses materiais e o que os autores escrevem estão em contradição, como analisaremos nos próximos capítulos. Em razão dessas discrepâncias, analisar as lacunas entre ter de fazer, segundo os documentos prescritivos, dizer que faz, segundo os manuais e guias didáticos escritos pelos próprios

autores, e realmente fazer, apresentar estas concepções no instrumento didático, é um dos objetivos trabalho.

3.2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DAS PREPOSIÇÕES

Simões et al. (2012) esclarecem que reflexão linguística “está ligada ao princípio de que conhecimento sobre a língua não se define como conhecimento sobre a nomenclatura e a estrutura de um modelo gramatical”. (p. 176). Assim como estas autoras, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) enfatizam a importância de saber usar refletidamente os elementos gramaticais, de forma a pensar criticamente sobre a língua em uso e sua gramática. Ainda, este documento realça que “é compromisso da escola diversificar os sentidos de letramento na vida dos alunos, o estudo da norma padrão será consequência e parte integrante do trabalho a ser feito” (p. 74), dessa forma o estudo da gramática deve ser apenas uma das variedades linguísticas a serem trabalhada integrada da importância da reflexão sobre o uso.

Simões et al. (2012) descrevem que uma das definições para este conceito é a de que:

A reflexão linguística [...] está a serviço da construção de conhecimento sobre a língua portuguesa: conhecimentos sistemáticos, sem dúvida. Contudo, conhecimentos que não se fecham num modelo gramatical, alheio e mal compreendido, que não retorna aos modos como tais conhecimentos se articulam aos usos da língua. (SIMÕES et al., 2012, p. 176).

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul também dizem que:

O princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico - sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita - não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. (REFERENCIAIS CURRICULARES, 2009, p. 72).

Além disso, como discute Simões et al. (2012), frente às oportunidades e contextos de letramento que são cotidianamente trazidos pelos alunos, uma boa maneira de garantir especificidade em aula é pensar no todo para, então, estabelecer relações “de vai e vem”, como ilustra a autora, entre o conjunto de fenômenos de letramento e cada conjunto de tarefas, cada segmento de conteúdo.

Ou seja: a reflexão linguística é elemento fundamental para estabelecer uma análise, e essa existe apenas em relação ao todo, em relação ao conjunto de tarefas ao qual está relacionada, ao conjunto de textos a que se refere, ao contexto a que está inserida; cada elemento linguístico, prática de aula ou análise deve estar a serviço do plano de trabalho como um todo, de forma que nenhum componente seja engajado individualmente, seja usado como pretexto.

Simões et al. (2012) e Mendonça (2006) sistematizaram as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística com tabelas. Estas propõem explicar e exemplificar a moderna concepção de ensino. Em Mendonça (2006) há a seguinte distinção entre um estudo gramatical e uma prática de análise linguística:

Quadro 6: Diferença entre ensino de gramática e análise linguística

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

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Simões et al. (2012) ampliaram algumas noções específicas da tabela de Mendonça (2006) (Quadro 6) e produziram o seguinte quadro:

Quadro 7: Ensino de gramática versus prática de reflexão linguística

Ensino de gramática	Prática de reflexão linguística
estudo da língua	estudo da linguagem e da língua em uso
concepção de língua como código fechado e imutável	concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários
foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação	foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades
referencial teórico: normalmente uma única gramática ou até compêndios ou resumos em livros didáticos	referencial teórico: mais de uma gramática, publicações acadêmicas sobre descrição da língua, publicações dirigidas à formação do professor em linguística
método de trabalho expositivo, seguido de treinamento	método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas
habilidades privilegiadas: memorização, identificação, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo	habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo
fragmentação: os estudos de conteúdos gramaticais são desvinculados das tarefas de leitura e de produção de textos	integração: leitura, produção de textos e análise linguística são vinculadas em conjuntos coesos de tarefas, que fazem sentido
fragmentação: as aprendizagens sobre conteúdos gramaticais são aplicados a exercícios repetitivos e verificados em provas fechadas	integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos
estudo apenas da norma padrão	estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos
usos das variedades não padrão sempre qualificados como erros	estudo dos usos das variedades não padrão, de suas funções e de seus sentidos sociais
unidade de estudo: palavra, frase, e, se tanto, período, tomados isoladamente	unidade de trabalho e de estudo: texto
trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e significação	ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno
privilegio da denotação e de significados fixos, fechados	relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação
conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade	conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e não exaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento
formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação	funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos

Fonte: Simões et al. (2012, p. 179).

Com base na análise destas tabelas (Quadro 6 e 7), Mendonça (2006) e Simões et al (2012), respectivamente, salientam a importância dos seguintes elementos: estudo da língua em uso como elemento vivo e móvel de comunicação humana; sistematização do plano de estudos como um todo que propõe a integração da leitura

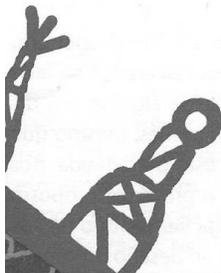
e da produção de textos e que trata a língua de modo reflexivo - como ponto de partida e de chegada; contextualização dos textos escolhidos e das temáticas abordadas com o contexto histórico ou social de vivência dos alunos; funcionalidade gramatical propondo que a morfologia e que a sintaxe estejam a serviço dos textos escolhidos, a fim de não render-se ao estudo classificatório. Tais elementos para as autoras definem a prática de reflexão linguística.

Ao longo do capítulo quatro, Simões et al. (2012), com o propósito de mostrarem o passo a passo do raciocínio que o professor deve seguir para elaborar bons projetos de LP, criam uma proposta de ensino chamada “Sétimo ano fala alto!”. Este projeto é desenvolvido a partir do gênero carta aberta, e o desenvolvimento das autoras propõe que o futuro professor pense nos processos analíticos que deve motivar nos alunos para uma produção reflexiva e quais os caminhos que o docente deve seguir para escolher repertório textual (propósitos relevantes para a comunidade em questão, recursos linguísticos que serão trabalhados para esclarecerem o gênero), além de desenvolver uma tabela de descritores avaliativos para que o professor entenda como esses elementos devem ser avaliados.

Ao fim do projeto, as autoras apresentam formas de avaliação dos possíveis textos recebidos dos alunos e como devem ser pensados; a partir disso, elaboram a seguinte tabela que procura fazer um resumo comparativo das duas abordagens - gramatical e reflexiva - no que concerne aos conectores. É importante ressaltar que esse elemento de reflexão linguística não foi escolhido ao acaso, sua importância se dá em relação ao gênero carta aberta, trabalhado ao longo do projeto, uma vez que é capaz de alterar significativamente a relação entre frases e parágrafos que estão sendo construídos para defender uma ideia.

Quadro 8: Ensino de gramática versus prática de reflexão linguística - conjunções

Ensino de Gramática	Prática de Reflexão Linguística
<ul style="list-style-type: none"> - vale-se de conceitos e classificações; - a rigidez da segmentação confere segurança no ensino de prescrições. 	<ul style="list-style-type: none"> - vale-se da ocorrência de recursos e fatos da língua a fim de aprimorar a competência comunicativa tanto na leitura como na produção; - concebe que os conceitos gramaticais suscitam discussões.
Ensino das conjunções	Reflexão sobre conectores de contraste e de conclusão
<ul style="list-style-type: none"> - privilegia a memorização, a partir da segmentação das classes gramaticais – do substantivo à conjunção, passando pelas demais ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental; - as conjunções coordenativas e/ou subordinativas são estudadas em bloco, estabelecendo-se a diferença conforme a prescrição apresentada em gramáticas e manuais; - normalmente, segue uma sequência (ou das classes gramaticais – em que é uma das últimas a aparecer – ou da estrutura da frase – somente depois do estudo do período simples, para, então, estudar e classificar todos os tipos de períodos formados por coordenação e, em seguida, os formados por subordinação); - normalmente, vale-se de exercícios de identificação das conjunções; - tais sequências correspondem à estruturação dos planos de trabalho de língua portuguesa na forma de listas de tópicos da gramática; - vale-se de provas ao final de uma explanação e da prática de exercícios mecânicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - está vinculada ao uso real de articulação entre as orações, entre os períodos, entre os parágrafos e os blocos de um texto: privilegia-se a noção de conectividade textual; - os conectores são estudados conforme empregos específicos no texto, com o objetivo de aprimorar a leitura e a escrita; - os conectores não são estudados em blocos, nem são listados exaustivamente para simples identificação, classificação ou memorização – são estudados conforme a relação de sentido que estabelecem entre segmentos do texto; - em razão dessa abordagem textual, a análise aceita os limites tênues que se verificam na diferenciação entre conjunções, advérbios e locuções prepositivas, classes que podem funcionar como conectores agrupáveis por estabelecerem uma relação de sentido semelhante nos textos em que ocorrem (<i>portanto, então, de acordo com o previsto, assim, dessa forma, diante disso, etc.</i>); - reconhece, nos conectores de contraste, a relação entre conjunções coordenadas adversativas e subordinadas concessivas; do mesmo modo, privilegia as semelhanças semânticas entre outros conectores, mesmo que ocorram em construções sintáticas distintas e impliquem seleções morfológicas distintas; - provoca discussões a respeito da mudança de sentido ao valer-se de uma mesma conjunção, por exemplo, no caso das seguintes frases: “Todo mundo fala sobre o problema, mas ninguém faz nada” e “Eles sofrem as consequências da falta de saneamento básico, mas não por muito tempo”; - provoca discussões a respeito da mudança de sentido ao valer-se de distintos itens dentro de um grupo de conjunções aparentadas, por exemplo: “Todo mundo fala sobre problema, mas ninguém faz nada” e “Apesar de todo mundo falar sobre o problema, ninguém faz nada”; - encaixa-se de modo orgânico às atividades de leitura e de produção de textos; - tem especial relevo como foco de atenção em aulas que vêm depois da escrita e antes da reescrita; - avalia as estratégias usadas para qualificar o entendimento do texto e para aprimorá-lo na produção.



Fonte: Simões et al. (2012, p. 193).

Tendo em vista a tabela acima (Quadro 8) e o presente trabalho, é interessante e possível elaborar uma reescrita que compreenda o ensino das preposições, no lugar de o ensino das conjunções como fizeram as autoras. Na tabela que se segue, veremos

que são poucos elementos que precisam ser adaptados entre o ensino de gramática das conjunções, proposto por Simões et al. (2012), e o ensino de gramática das preposições, apresentado abaixo.

Quadro 9 - Ensino de gramática versus prática de reflexão linguística – preposições

Ensino de Gramática	Prática de Reflexão Linguística
<ul style="list-style-type: none"> - Vale-se de conceitos e classificações; - Rigidez de definições e ensino prescritivo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vale-se da ocorrência de recursos e fatos da língua a fim de aprimorar a competência comunicativa tanto na leitura como na produção; - Os conceitos gramaticais devem ser discutidos e construídos;
Ensino das preposições	Reflexão sobre as preposições
<ul style="list-style-type: none"> - Privilegia a memorização; - As preposições são estudadas em um único bloco, sem diferenciações e exemplificações em seus sentidos e usos; - Normalmente, vale-se de exercícios de identificação e de completar lacunas com as preposições propostas; - Prática de exercícios mecânicos, sem reflexão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Está vinculada ao uso real de articulação entre as palavras e as expressões: privilegia a noção de conectividade entre os elementos textuais envolvidos; - As preposições são estudadas conforme empregos, específicos nos textos, com o objetivo de aprimorar a leitura e a escrita; - As preposições não são estudadas em um único bloco, nem são listadas para identificação, classificação e memorização – são estudadas conforme a relação de sentido que estabelecem; - Em razão dessa abordagem textual, a análise aceita os limites tênues que se verificam na diferenciação entre locuções prepositivas, advérbios e conjunções, classes que podem funcionar como conectores agrupáveis por estabelecerem uma relação de sentido semelhante nos textos em que ocorrem (de acordo com, dessa forma, diante disso, etc.); - Reconhece, nas preposições de contraste, as semelhanças fonéticas, do mesmo modo que enfatiza suas diferenças gráficas e semânticas, tais como “sob” – “sobre”;

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece, nas preposições de grafias muito distintas, a semelhança semântica a partir da tênue diferenciação no uso, tais como “de” – “em”, “sobre” – “sob” – “ante”, “para” – “por” etc.; - Objetiva a construção de diferentes conceitos, explicações e sistematizações para as preposições a partir de textos trabalhados anteriormente, tendo por finalidade despertar a reflexão sobre a classe gramatical e seu uso; - Provoca discussões a respeito da mudança de sentido ao valer-se de uma mesma preposição, por exemplo, no caso da seguinte frase: “Cheguei <u>de</u> viagem ontem à tarde” e “Comprei uma blusa <u>de</u> cetim” (No primeiro caso, indicando direção; no segundo caso, material.); - Provoca discussões a respeito de mudanças de sentido ao valer-se de distintos itens dentro de um grupo de preposições aparentadas, por exemplo: “Veio <u>à</u> cavalo” e “Veio <u>de</u> carro”. - Encaixa-se de modo orgânico às atividades de leitura de produção de textos; - Tem foco nas análises que vêm depois da escrita e antes da reescrita; - Avalia as estratégias usadas para qualificar o entendimento do texto e para aprimorá-lo na produção;
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos, então, refletir que a análise puramente gramatical não estabelece relações com o contexto dos textos ou com as frases que o compõem, mas puramente com a classificação sequencial e identificatória de palavras que, segundo essa abordagem, sempre são categorizadas a partir de uma classe gramatical. No entanto, percebemos, a partir reflexão linguística proposta pela tabela, que as classes são estabelecidas a partir de contextos, de contrastes de ideias dentro das orações e dos períodos, e por essa razão devem ser estudadas a partir da interlocução. A tabela

também mostra que, a partir da análise linguística, é possível refletir sobre questões que antes não eram expostas, como o mesmo elemento em diferentes contextos ou o mesmo contexto para diferentes elementos. Tais análises são úteis não apenas para a classe gramatical das conjunções ou das preposições, mas para quaisquer elementos gramaticais que sejam abordados pela concepção de língua como objeto em constante mudança no mundo e passível de diversas representações textuais.

Não cabe aqui desqualificarmos o papel ou a importância dos manuais de gramática. Antunes (2007) argumenta que “Os estudos gramaticais tiveram sua relevância histórica como propiciadores de uma reflexão filosófica acerca da língua ou acerca dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem” (p. 111), que são extremamente importantes para a preservação da língua original de determinadas comunidades, entre outras finalidades.

O problema, no entanto, decorre, segundo a autora, de quando diante de uma dúvida – “*se diz assim ou assado?*” – a maioria das pessoas simplesmente resolve consultar um manual de gramática normativa” (p. 112), ou quando se tem esse manual descritivo como um guardião, que vigia e impede a entrada ou a saída de forças que possam pôr em perigo a integridade do território, como relaciona a própria autora.

Embora esse conjunto de regras ainda tenha o consenso, seja tratado como uma doutrina intocável e infalível, nenhum manual pode ser completo, uma vez que a língua se encontra nos usos e nas interações, por mais que essas não correspondam ao dogma gramatical. “A língua é fluida, é movediça; escapa constantemente as nossas projeções, pois é comandada por pessoas, que, necessariamente, nunca se repetem, nem mesmo quando dizem o mesmo duas vezes ou mais”. (p. 113).

“Consideramos que tem sentido olhar também, e em primeira mão, para fora dos manuais de gramática e ver o fluxo da língua que corre, [...] da boca e da mão ‘certas’ do povo [...] Todos ganharíamos com isso [...]”. (Antunes, 2007, p. 118).

A seguir, serão analisados os dois materiais didáticos escolhidos, a fim de identificarmos se seguem os ideais propostos para esse tipo de instrumento educacional, como propõe as legislações governamentais, ou se ainda não estão adequados às novas concepções de linguagem e de ensino.

4 ANALISANDO COMO AS PREPOSIÇÕES SÃO TRATADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo será composto da elaboração e do desenvolvimento de critérios específicos para o estudo dos livros que se seguirão nos subcapítulos 4.2 e 4.3. Para análise, foram escolhidos dois livros didáticos. O primeiro é o “Gramática - texto reflexão e uso”, dos autores William Cereja e Thereza Cochar. O segundo, da coleção “Para Viver Juntos”, dos autores Cibele L. Costa, Eliane G. Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. B. Soares e Manuela Prado.

4.1 CRITÉRIOS PARA PENSAR AS PREPOSIÇÕES NOS MATERIAIS ESCOLHIDOS

Para analisar os capítulos selecionados sobre o ensino reflexivo, ou não, das preposições, faz-se necessária a elaboração de uma tabela com critérios específicos que serão contrastados em cada trecho do desenvolvimento da classe gramatical em questão. Baseado em Mendonça (2006) e em Simões et al. (2012), (Quadros 6 e 7 - ver páginas 37 e 38) apresentadas anteriormente, Cieslak (2017) propõe as seguintes tabelas para analisar tarefas de livros didáticos e suas relações com a reflexão linguística:

Quadro 10 - Organização dos critérios - Cieslak

Critério 1: relação entre gramática e texto		
Item A	Há fragmentação entre gramática e texto? O foco é a formalização de unidades gramaticais pela morfossintaxe e sintaxe?	Há integração entre gramática e texto? O foco é a função da unidade gramatical e a reflexão sobre o sentido em textos autênticos?
Item B	O recurso gramatical em questão está ligado ao uso apenas no texto específico, mas a abordagem não é estendida a outros gêneros textuais, lidos ou produzidos?	É feito o percurso uso-reflexão-uso, com a expansão do recurso linguístico para outros textos?
Critério 2: postura esperada ou exigida do aluno		

Item A	Busca-se que o aluno leia a explicação de uma categoria a fim de memorizar e classificar um determinado conteúdo gramatical?	Estimula-se o aluno a construir a explicação de uma categoria, com investigação e sistematização dos conteúdos gramaticais trabalhados?
Item B	A norma-padrão deve ser vista como critério absoluto de correção, de modo que construções desviantes sejam necessariamente tachadas como erradas?	A norma-padrão é estudada como uma construção social que não se realiza empiricamente e que influencia a norma culta da língua?
Item C	A reflexão do aluno é estendida até o limite do período, e o sentido é preterido em favor da análise estrutural das sentenças?	A reflexão é centrada nos sentidos negociados no texto e, daí, direcionada para as unidades gramaticais que o compõem?
Critério 3: maneira de explicação dos conteúdos		
Item A	O objetivo da atividade é expor um conceito e treiná-lo?	O objetivo da atividade é despertar a pesquisa para resolver problemas?
Item B	O padrão gramatical é definido como uma variedade linguística?	O padrão gramatical é definido como um modelo idealizado e não verificável empiricamente?
Item C	A escrita é idealizada em relação à fala como uma modalidade necessariamente culta?	A escrita é entendida em um espectro que transita entre mais monitorada e menos monitorada?
Item D	Há o argumento de “passar para a norma” com fins de correção?	Há reflexão sobre efeitos em torno do uso de uma variedade ou outra?

Fonte: Cieslak (2017, p. 21)

A partir dos critérios elaborados pelo autor e tendo em vista as tabelas referidas nos capítulos anteriores, é possível uma reescrita para a análise de preposições que será aqui elaborada.

O primeiro critério diz respeito ao modo de explicação oferecida pelo livro, e a consequente reação do aluno a partir da elaboração do capítulo. Para isso, é preciso que pensemos o que o livro didático propõe como prática, que reação incita no aluno e, conseqüentemente, como estas questões afetam a metodologia proposta pelos autores. Para isso, foram desenvolvidas perguntas que servem como mote para esta reflexão.

Quadro 11 – Modo de explicação

Critério 1: Qual o modo escolhido pelos autores para explicar a classe das preposições?	
Prática de ensino de gramática (a)	Prática de análise linguística (b)
(1a) O aluno é intimado a ler um texto que propõe uma categorização invariável com o propósito de memorizar e classificar a classe gramatical?	(1b) O aluno é convidado a construir uma explicação variável, com suas próprias palavras, a partir de uma investigação e da sistematização de textos trabalhados anteriormente?
(2a) O objetivo do desenvolvimento da explicação é apenas expor um conceito e fixá-lo?	(2b) O objetivo da explicação é despertar a reflexão sobre a classe gramatical, bem como seu uso?
(3a) As preposições são apresentadas em um grande conjunto, sem subdivisões, a partir de uma tabela que não procura exemplificar?	(3b) As preposições são apresentadas a partir de subgrupos e de exemplos textuais de acordo com o tipo de utilização?

Fonte: Elaborado pela autora.

Respostas afirmativas para as questões de letra (a) são indícios de prática de ensino de gramática como única finalidade, de visão de língua como um objeto fixo e imutável. Segundo Antunes (2014), “nenhuma língua é apenas um ‘instrumento de comunicação’, no sentido de que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer” (p. 20), a autora defende que a atividade verbal seja a execução de grande pluralidade de propósitos – “defender, criticar, elogiar, encorajar, persuadir, convencer, propor, impor, ameaçar, prescrever, prometer, proteger” (p.20), situações essas que são promovidos somente a partir do estudo que tem por foco o texto e a interação. Sendo afirmativas as perguntas de letra (b), temos indícios de um livro didático que propõe a prática de análise linguística, de língua a partir das variedades linguísticas, que são vivas e mutáveis.

O segundo critério diz respeito à função conferida ao texto no capítulo analisado. Uma vez que o texto é o elemento central da prática de análise linguística, é preciso identificar se este recurso é utilizado como base para a construção das preposições ou se está sendo utilizado apenas como pretexto, como objeto de importância secundária da construção. Para tanto, foram elaborados os seguintes questionamentos:

Quadro 12 – Função do texto

Critério 2: Qual a função do texto no excerto?	
Prática de ensino de gramática (a)	Prática de análise linguística (b)
(1a) Embora exista uma análise gramatical a partir de textos, esta é feita a partir de um pretexto específico, não envolvendo outras análises textuais?	(1b) A análise da classe gramatical é feita a partir de textos e propõe a expansão de outras análises linguísticas possíveis?
(2a) Embora exista uma análise gramatical a partir de texto, esta se dá por um único gênero textual?	(2b) A análise é feita a partir de textos e propõem a expansão de variados gêneros textuais lidos ou produzidos?

Fonte: Elaborado pela autora.

Respostas afirmativas para as questões de letra (a), novamente, são indicativas de práticas com finalidades puramente gramaticais, uma vez que essas têm por propósito a fixação de tabelas, o texto como pretexto para a gramaticalização. Retornos afirmativos para as questões de letra (b) são vestígios de prática de reflexão linguística, que têm o texto como elemento central, assim como a prática e o uso da linguagem a partir de variados gêneros do discurso.

O terceiro critério diz respeito à concepção de língua e de linguagem proposta pelo autor. A linguagem utilizada nos textos, os exemplos, as variáveis admitidas, ou não, são capazes de identificar se a proposta do livro didático é ensinar a língua como um sistema fechado e categorizado por uma única variante normativa ou se tende a construir um conceito de língua como linguagem, que propõe variações temporais, sociais e regionais. Os elementos supracitados fazem parte do contexto de interlocução, e, por essa razão, faz-se de extrema importância a abordagem de diversos gêneros do discurso, elementos que organizam as interações sociais e associam com o contexto de interação.

Ao participar de interações na vida reconhecemos o gênero do discurso que as organiza e isso contribui para o entendimento que temos do que está acontecendo na interação. Ao mesmo tempo, para participar da vida social, elegemos um gênero do discurso que organiza nosso modo de agir linguisticamente, por meio do qual revelamos nossa

interpretação do que está acontecendo ali naquele contexto. (SIMÕES et al, 2012, p. 70).

Para abranger o terceiro critério, foram elaborados os seguintes questionamentos:

Quadro 13 – Concepção de língua e linguagem

Critério 3: Qual a concepção de língua e linguagem demonstradas pelos autores?	
Prática de ensino de gramática (a)	Prática de análise linguística (b)
(1a) O conceito de língua praticado a identifica como um código fechado e imutável?	(1b) A língua é vista como um código variável e dependente do processo de interação?
(2a) A única variante utilizada para desenvolver as preposições é o padrão gramatical?	(3a) A abordagem das preposições é feita a partir de variedades linguísticas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Se, durante a análise, obtivermos como resposta os itens de letra (a), mais uma vez, teremos indicações da tradicional prática de ensino de gramática, que visa a replicação de elementos que se dizem padrões, mas que não são intuitivas aos falantes nativos. Se encontrarmos como afirmativas as questões de letra (b), encontraremos indícios de um ensino pela variação linguística, pelo uso da linguagem, em prol da prática de análise linguística. Como defende Antunes (2014), “não existe uma gramática fora da língua” (p. 25), pois é na interação de todas as nossas ações verbais que a gramática se constitui, logo é necessário um ensino de uma gramática contextualizada que parta “do ponto de vista de que os fatos gramaticais somente se justifiquem e se expliquem nos contextos situacionais e verbais em que as ações de linguagem ocorrem”. (p. 46).

Desse modo, as análises que serão desenvolvidas nos dois próximos subcapítulos serão verificadas à luz de três critérios: o primeiro analisará quais são os modos de explicação escolhidos pelos autores e, como consequência, quais as reações que incitam nos alunos; o segundo, investigará qual o papel destinado ao texto ao longo do capítulo, elemento principal ou elemento secundário; o terceiro, por fim, avaliará que concepção de língua e de linguagem está sendo abordada no corpus. Estes critérios

estão subdivididos em perguntas de letra (a), que correspondem a questões de prática de ensino de gramática, e em perguntas de letra (b), que identificam indícios de prática de análise linguística, como propõe os atuais documentos norteadores da educação.

4.2 LIVRO 1: “GRAMÁTICA: TEXTO, REFLEXÃO E USO”

A primeira análise abordará o volume único do livro da coleção “Gramática: texto, reflexão e uso”, de William Cereja e Thereza Cochar. Como abordado anteriormente (ver página 27) os autores anunciam, no capítulo nomeado “Manual do professor”, que a obra aspira “um ensino renovado da língua portuguesa” (p. 5), que pretende um “enfoque diferente do adotado pela gramática tradicional, que se volta quase que exclusivamente à classificação gramatical” (p. 5), ainda assim dizem que não pretendem acabar com essa metodologia, mas que ambicionam redimensioná-la. Com base nos critérios desenvolvidos no capítulo anterior, analisaremos as escolhas dos autores quanto a progressão das preposições, aos conceitos e aos textos apresentados. Como veremos a seguir, as perguntas que indiciam uma proposta de análise linguística não são afirmativas, enquadrando o capítulo de Cereja e Cochar (2014) no que chamaremos de ensino de gramática.

Figura 2: Abertura do capítulo 19 – “A Preposição”

CAPÍTULO 19

A PREPOSIÇÃO

CONSTRUINDO O CONCEITO

No texto a seguir, foram suprimidas propositalmente algumas palavras. Leia-o integralmente e, depois, complete as lacunas com as palavras que faltam. Se necessário, consulte o banco de palavras abaixo do texto.

**10 mamíferos curiosos**

Mamíferos são animais ^{com} o corpo recoberto ^{de} pelos e pele ^{com} glândulas. As fêmeas têm glândulas mamárias que segregam leite ^{para} alimentar os filhos. O mundo tem cerca ^{de} 4.600 espécies ^{de} mamíferos.

[...]

Coelho

O coelho mexe tanto o nariz porque tem o olfato muito sensível. É assim que ele fica sabendo se existe algum perigo ^{de} perto.

[...]

Hipopótamo

Esse mamífero é capaz ^{de} ficar um tempão submerso, porque seu nariz impede a entrada ^{de} água. A pele dele resseca e racha quando exposta ^{ao} sol. Por isso, só sai ^{da} água à noite, ^{para} comer. Quando sai ^{do} dia, solta uma secreção avermelhada que protege a pele.

Lhama

Cada lhama macho possui um harém que se compõe ^{de} 20 ^a 30 fêmeas. Ele consegue ter filhotes ^{com} todas elas.

(Disponível em: <http://guiadoscuriosos.com.br/categorias/1998/1/mamiferos.html>. Acesso em: 10/5/2016.)

de com para a durante por

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 271)

Na abertura do capítulo, há uma introdução à classe das preposições com o texto “10 mamíferos curiosos”. O enunciado propõe que o texto seja utilizado de forma com

que os alunos completem as frases utilizando as preposições sugeridas, já apresentando uma proposta de classificação sem análise.

Como veremos nas páginas seguintes, o assunto “mamíferos” ou “animais” não é retomado ao longo do capítulo. Tampouco encontramos perguntas de análise textual que sejam capazes de expandir a compreensão do texto em questão, como questões de interpretação ou de análise de outros aspectos linguísticos.

Analisando a página 271 com base no primeiro critério, podemos enquadrá-la de acordo com os critérios de letra (a), componentes da prática de ensino de gramática que não promove a reflexão linguística. O texto “10 mamíferos curiosos” é um elemento de categorização invariável, que tem por propósito memorizar, fixar a partir de uma tabela, exposta na última linha com apenas seis opções descontextualizadas.

Com base no segundo critério, também podemos enquadrá-la de acordo com a letra (a), referentes à prática gramatical. Os autores tentam, na página a seguir, analisar o texto, mas acabam por apenas descrever as relações que cada elemento proposicional estabelece com os respectivos substantivos.

Figura 3: Análise de “10 mamíferos curiosos”

CONCEITUANDO

Ao completar o texto do exercício anterior, você notou que há na língua um tipo de palavra que tem o papel de ligar outras palavras. Observe:

Mamíferos são animais **com** o corpo recoberto **de** pelos e pele **com** glândulas.

Na primeira frase, a palavra **com** liga o substantivo **animais** ao termo **o corpo**; a palavra **de** liga o adjetivo **recoberto** ao substantivo **pelos**; a palavra **com** liga o substantivo **pele** ao substantivo **glândulas**. Palavras que ligam palavras, como **com**, **de**, **para**, **durante** são chamadas de **preposição**.

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 272)

Em relação ao terceiro critério, percebemos que a visão de língua que é desenvolvida propõe uma visão de código imutável, que não está a serviço da interação. Além disso, é escolhido apenas um texto de apresentação para a classe e esse exhibe unicamente a variante da norma culta, não abrangendo outros tipos linguagens. Logo, tendo em vista como resposta afirmativa para as questões de letra (a), podemos identificar o texto como prática de ensino de gramática.

Diante deste cenário, o excerto de apresentação é condizente com prática de ensino de gramática segundo todos os critérios estabelecidos nesta pesquisa. Nas páginas que se seguem, percebemos que esse padrão também se estende.

Figura 4: Conceituando as preposições

CONCEITUANDO

Ao completar o texto do exercício anterior, você notou que há na língua um tipo de palavra que tem o papel de ligar outras palavras. Observe:

Mamíferos são animais **com** o corpo recoberto **de** pelos e pele **com** glândulas.

Na primeira frase, a palavra **com** liga o substantivo **animais** ao termo **o corpo**; a palavra **de** liga o adjetivo **recoberto** ao substantivo **pelos**; a palavra **com** liga o substantivo **pele** ao substantivo **glândulas**. Palavras que ligam palavras, como **com**, **de**, **para**, **durante** são chamadas de **preposição**.

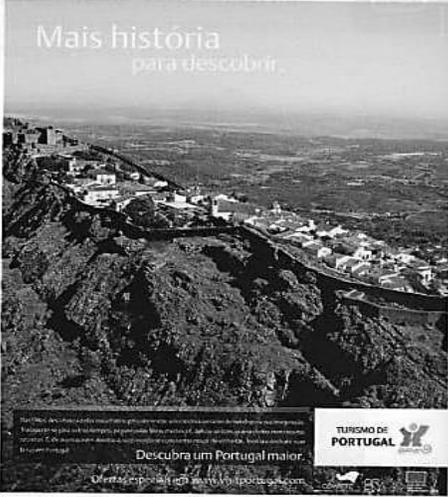
Preposição é a palavra que liga duas outras palavras de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda.

São estas as principais preposições de nossa língua:

a	contra	entre	sem
após	de	para	sob
até	desde	perante	sobre
com	em	por (per)	trás

Às vezes o papel de ligar palavras é desempenhado por uma expressão. Por exemplo: **além de**, **antes de**, **depois de**, **ao invés de**, **em via de**, **de frente de**, **a par de**, **através de**, **ao lado de**, **dentro de**. Esse tipo de expressão é chamado de **locução prepositiva**. Observe o emprego de **diantes** de nesta frase:

O jogador de verde, **diantes do gol**, foi de encontro à trave.



No enunciado principal do anúncio, a preposição para transmite a noção de intenção, direção ou finalidade. No logotipo "Turismo de Portugal", a preposição de indica procedência.

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 272)

O subcapítulo “conceituando” encontrado na página 272 (ver Figura 4) utiliza apenas uma frase do texto de apresentação, propõe a resolução das lacunas da página anterior e explica os elementos que são ligados em cada um dos três casos exemplificados. Após as três linhas de tentativa de análise, os autores fazem uma breve conceituação da classe, conforme analisado no capítulo 3.1, seguido da clássica tabela das preposições e da exemplificação das locuções prepositivas. Novamente, os três critérios elaborados como base para reflexão nos comprovam que se trata de um ensino gramatical. Como argumenta o primeiro item, os modos de explicação não convidam o aluno a questionar ou a analisar, mas a memorizar e a classificar. Identificamos,

também, que as preposições nesse caso são agrupadas em uma única tabela, expressando um único conjunto de informações, sem qualquer oportunidade de diferenciação em seu sentido ou uso, o que corresponde como afirmativa as perguntas (a).

Quanto a função do texto nesse subcapítulo, segundo critério elaborado, constatamos que a pequena análise é feita de forma precária e com um pretexto específico de fixar ou de exemplificar uma instrução. Ainda, a linguagem e o gênero escolhidos são formais, de forma que não apresentam possibilidades de reflexão da língua a partir de outras variantes. Mais uma vez, encontramos uma concepção de língua e de linguagem baseada no código como um elemento fechado e imutável, o que corresponde ao ensino de gramática.

É importante ressaltar que a frase que pretende exemplificar o uso da locução prepositiva - “O jogador de verde, diante do gol, foi de encontro à trave” (Cereja e Cochar, 2016, p. 272) - não tem relação alguma com o texto de apresentação da unidade, que, até então, é único elemento disponível para que o aluno estabeleça algum tipo de contextualização. Entendemos, por essas razões, que a segunda página analisada também se enquadra, segundo todos os critérios estabelecidos, em uma prática de ensino de gramática, que não propõe análises ou reflexões.

O subtítulo que se segue trata das contrações e das combinações de preposições com artigos e com pronomes:

Figura 5: Conceituando as preposições

Combinação e contração

Uma preposição pode se unir a outras palavras, formando **combinações** e **contrações**.

Combinação

Ocorre quando a preposição **a** se liga ao artigo **o(s)** ou ao advérbio **onde**. Nesse tipo de união não ocorre perda de som. Veja:

ao receber um lançamento diante do goleiro

preposição + artigo

Aonde ele pensa que vai?

preposição + advérbio

a + o(s) = ao(s)

a + onde = aonde

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 272).

Figura 6: Continuação do trecho “Combinação e contração”

Contração

Ocorre quando as preposições **a**, **de**, **em** e **per** (forma antiga de **por**) se unem a artigos ou pronomes, havendo perda de som. Observe:

O atacante **do** time de verde estava inspirado **naquela** noite.

preposição **de** + artigo **o** preposição **em** + pronome **aquela**

Quando a preposição **a** se une ao artigo **a** ou aos pronomes **a**, **aquele**, **aquilo**, ocorre um tipo especial de contração, denominado **crase**. Na escrita, a crase é indicada com o acento grave. Veja:

Deu seu brinquedo **à** prima.

preposição **a** + artigo **a**

Ele se referiu **àquele** menino, não **àquela** garota.

preposição **a** + pronome demonstrativo **aquele** preposição **a** + pronome demonstrativo **aquela**

Veja como são formadas as contrações:

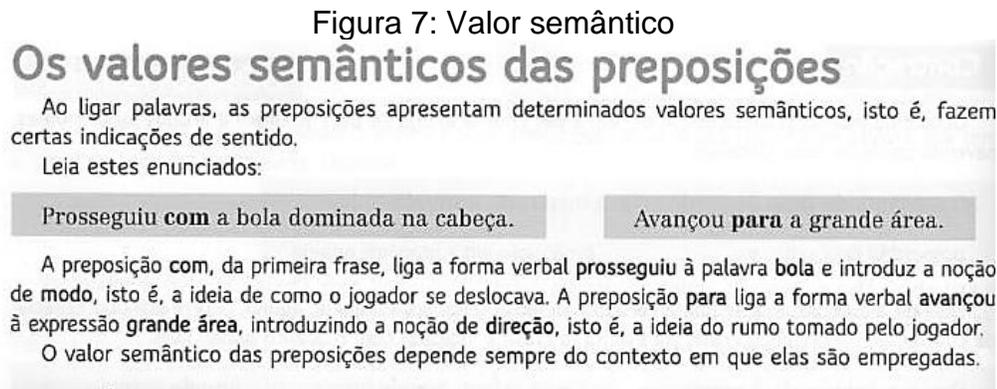
do = de (preposição) + o (artigo)	desse = de (preposição) + esse (pronome demonstrativo)
na = em (preposição) + a (artigo)	naquele = em (preposição) + aquele (pronome demonstrativo)
pelo = per (preposição) + o (artigo)	

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 273).

Neste trecho, correspondente às páginas 272 e 273, percebemos que os autores conceituam e exemplificam os fenômenos de combinação e contração, que acontecem entre preposições e preposições ou entre preposições e outras classes gramaticais. Segundo os critérios e as perguntas-mote elaboradas para a análise, o trecho indicado, mais uma vez, segue os preceitos da prática de ensino de gramática.

A partir do primeiro critério, que se refere à explicação proposta, observamos que o objetivo do fragmento continua sendo, assim como desde a apresentação do capítulo, não a reflexão e a elaboração dos próprios conceitos, mas a fixação de conteúdo, itens de letra (a). A análise do segundo critério, por conseguinte, evidencia que os textos e os exemplos são utilizados unicamente como pretextos, como exemplificações sem análise linguística ou sem qualquer referência a um eixo temático ou contexto de interlocução, uma vez que, nem mesmo, são tirados de algum texto previamente trabalhado. O terceiro critério, por fim, indica que a linguagem escolhida, novamente, revela um ensino fundida na memorização e no uso a língua como variante padrão e única. Tendo isso em vista, segundo os três critérios em pauta, os excertos investigados compõem o grupo das práticas gramaticais de ensino.

Por fim, há uma tentativa de contextualização no seguinte trecho, anterior aos exercícios.



Como podemos perceber, no subcapítulo “Os valores semânticos das preposições”, a descrição dos possíveis sentidos, a depender dos usos, detém-se a poucas linhas, dois exemplos descontextualizado e uma pequena análise das preposições nas frases. Encontramos, novamente, uma frase ou um texto como pretexto unicamente para a exemplificação do elemento gramatical, como propõe a coluna (a) do segundo critério. Embora o trecho procure despertar alguma reflexão, como propõe a coluna (b), esta não é feita pelo uso ou pela contextualização de uma interlocução efetiva (b). Sob a análise do primeiro critério, as explicações propõem a conservação de regras fixadas por uma gramática que não está baseada na interação, que não é intuitiva ao falante. Mais uma vez, a avaliação dos critérios nos propõe parcialmente, no caso deste trecho, uma prática de ensino de gramática.

Por fim, após analisar trecho a trecho cada página conferida às preposições pelos critérios elaborados, concluímos que o primeiro livro em questão não tem indícios de prática de análise linguística, pertencendo, por conseguinte, ao grupo de materiais adeptos ao ensino de gramática.

4.3 LIVRO 2: “PARA VIVER JUNTO: PORTUGUÊS”

A análise que se segue abordará o sétimo volume da coleção “Para viver junto: Português”, de Cibele Costa, Greta Marchetti e Jairo Soares. Os autores anunciam no capítulo chamado “Guia didático” que a obra propõe “transformar conteúdo em conhecimento disponível, ferramenta para uma ação ética e consciente no mundo” (Costa et al., 2014, IV), como solicitam os documentos nacionais prescritivos. Além

disso, também nesse guia, a obra faz um panorama da BNCC (competências, habilidades, avaliações) aliando a legislação aos eixos que pretende cumprir. Como veremos a seguir, tais critérios são parcialmente correspondidos no capítulo destinado a classe das preposições.

A página 34 abre o capítulo das preposições com uma resenha crítica sobre uma exposição que trouxe, a São Paulo, o figurino original de Harry Potter. Podemos observar que, antes mesmo do título “Preposição”, os autores inserem a seção no que nomeiam de “Reflexão Linguística”.

Figura 8: Reflexão linguística – preposições (introdução)

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Preposição

1. Leia o texto.

Exposição traz figurino original de Harry Potter a São Paulo

[...] Chega a São Paulo uma exposição com fotos, painéis e figurinos originais do novo longa-metragem da série. O material fica exposto ao público na praça de eventos do *shopping* Market Place até o dia 29 de julho. O local ganha ambientação especial para lembrar o cenário do filme. [...] O traje de Harry Potter é formado por blusão de algodão com capuz, camiseta de algodão, calça jeans, cinto de couro com fivela de metal prateado, tênis de lona e varinha. [...]



Daniel Radcliffe, que vive no cinema o jovem bruxo Harry Potter. Fotografia de 2005.

Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 16 jul. 2014.

Copie do quadro o tipo de relação estabelecida pelas palavras destacadas.

matéria	finalidade	posse
---------	------------	-------

a) Traje de Harry Potter.
 b) Fivela de metal prateado
 c) Praça de eventos

Fonte: Costa et al. (2014, p. 34).

O texto de apresentação é um recorte de uma resenha crítica publicada em 2014 pelo jornal “Folha UOL”. Embora seja um parágrafo de gênero jornalístico, o texto trata de um assunto que provavelmente interessa aos jovens, filmes; além disso, podemos encontrá-lo com facilidade na internet, o que o torna bastante popular para a maioria dos leitores, sendo este um indício de que a Coleção pretende mostrar o uso da linguagem no mundo. Esta análise classificaria como afirmativa as perguntas de letra

(b) do terceiro critério, uma vez que a abordagem das preposições é feita tanto a partir de uma variedade linguística quanto representa uma concepção de língua viva no mundo, em constante mudança e interação.

A página 34 apresenta também, quanto às explicações feitas – critério um, uma proposta de que o aluno a partir dos subgrupos “posse, matéria, causa, finalidade etc.” (p. 34) infira e reflita sobre o conceito dessa classe de palavras a partir do uso, comparando e analisando de que forma a mesma preposição “de” pode ser utilizada com diferentes finalidades. Esta investigação é contrária à prática de ensino de gramática, pois não pretende que o aluno decore uma definição que não é palpável ou utilizável no mundo dele. Ainda nesta página, há a significação do conceito em si, que se dá da seguinte forma:

Figura 9: Reflexão linguística – preposições (conceituação)

Observe no texto expressões como “exposição *com* fotos”, “praça *de* eventos”, “cenário *do* filme”, “traje *de* Harry Potter”, “blusão *de* algodão *com* capuz”, “fivela *de* metal”, “tênis *de* lona”, entre outras. Em todas essas expressões há uma palavra unindo um termo ao outro, estabelecendo entre eles uma relação de sentido. Essa palavra recebe o nome de **preposição**.

ANOTE **Preposição** é a palavra invariável que liga dois termos de uma frase, estabelecendo uma relação de sentido entre eles. As preposições podem indicar posse, matéria, causa, finalidade, etc.

Locução prepositiva é um grupo de palavras com valor de preposição. Ex.: *além de*, *por meio de*, *em cima de*, *junto a*, *em vez de*, *abaixo de*, etc.

Em outras expressões do texto, como “ao público *na* praça”, “*do* shopping”, “*do* filme”, observe que as preposições aparecem acompanhadas de artigo (*a*, *o*).

ANOTE As preposições podem sofrer **combinação** ou **contração** com outras palavras.

- **Combinação:** preposição *a* + artigo *o* ou preposição *a* + advérbio *onde*. Ex.: Fui *ao* mercado. *Aonde* você foi?
- **Contração:** ocorre quando a preposição, *ao* unir-se a outras palavras, sofre modificação. Ex.: Ele vendeu a casa *no* ano passado (preposição *em* + artigo *o*). Gostei *daquele* museu que visitamos ontem (preposição *de* + pronome *aquela*).

Fonte: Costa et al. (2014, p. 34).

Apesar de os autores optarem por definições de “preposição” e de “locução prepositiva”, estas são feitas após a reflexão do próprio aluno sobre os conceitos em questão, evidenciados no primeiro recorte da página. Podemos, então, deduzir que esta definição fixa pretende organizar uma explicação ou um pensamento que já foi formado

anteriormente. O mesmo acontece com as definições de “combinação” e de “contração”. Além disso, podemos identificar que os exemplos utilizados e que as análises feitas são referentes ao texto de apresentação, demonstrando uma tentativa de eixo temático, de forma com que o estudo não fique descontextualizado ou descaracterizado.

A partir do primeiro critério estabelecido – referente ao modo como as explicações são feitas – são afirmativas as perguntas de letra (b), que questionam sobre a possibilidade de construção dos próprios conceitos, de reflexão acerca do que é apresentado pelos textos da Coleção e da forma como são apresentadas (como veremos na página 35 da Coleção) e contextualizadas a partir de textos. Logo, segundo este critério, a obra corresponde a indícios de prática de reflexão linguística.

O segundo critério estabelecido – referente à função do texto no capítulo – também tem como afirmativas as perguntas de letra (b), que questionam sobre a análise textual que expande à gramatical, que prevê diversas análises a partir de múltiplos gêneros textuais. Como veremos na imagem a seguir, os autores optaram pelo uso de, ao menos, dois gêneros textuais: a resenha crítica e a tirinha. Os dois textos propõem análises que excedem à análise classificativa das preposições, solicitando que o aluno reflita sobre o uso dessa classe em suas produções e em suas leituras.

O terceiro critério estabelecido – referente à concepção de língua e linguagem – tem como afirmativas as perguntas de letra (b), que pretende que a abordagem seja feita pelo uso das variantes de uma língua que está em constante mudança, questão sustentada pelo uso de diferentes gêneros do discurso, como foi discutido acima e evidenciado pelas imagens.

A imagem a seguir mostra a abordagem do gênero tirinha e a contextualização desse segundo trecho com as relações de sentidos das preposições, detectados na tabela ao final da página.

Figura 10: Reflexão linguística – relações de sentido das preposições

As preposições, sozinhas, não têm um sentido lógico. Só é possível dizer qual é o sentido de uma preposição no contexto em que ela aparece, isto é, na relação que ela estabelece entre as palavras dentro da frase.

Observe a tira a seguir.



John Hart, A. C. *Jornal da Tarde*, 10 jun. 2003.

Ao perguntar para o dono do *pet shop* "O que você tem *para* pulgas?", a mulher queria algum produto que exterminasse as pulgas. O vendedor entendeu que ela queria algo para oferecer às pulgas, como um presente.

O equívoco ocorreu porque a preposição *para* pode ter mais de um sentido, dependendo do contexto. A confusão poderia ter sido evitada se a mulher usasse outra preposição no lugar de *para*, como: "O que você tem *contra* pulgas?".

Fonte: Costa et al. (2014, p. 35).

Figura 11: Reflexão linguística – relações de sentido das preposições (continuação)

Veja algumas relações de sentido que as preposições estabelecem entre as palavras.

Relações de sentido	Exemplos
Causa	Ele ganhou o prêmio <i>por</i> merecimento. Estou morrendo <i>de</i> fome.
Companhia	Viajei <i>com</i> a minha família.
Destino	Os políticos foram <i>para</i> Brasília. O policial foi <i>ao</i> local do crime.
Instrumento	Cortou o papel <i>com</i> a tesoura.
Lugar	Vou ficar <i>em</i> casa.
Matéria	Meu pai comprou um anel <i>de</i> ouro.
Meio	Fui <i>de</i> trem.
Modo	Chegou <i>aos</i> prantos. Tratou os avós <i>com</i> muito carinho.
Movimento	Ele caminhou <i>até</i> o carro.
Oposição	Volaram <i>contra</i> o projeto.
Origem	Somos <i>do</i> Rio Grande do Norte.
Tempo	Os ingressos foram vendidos <i>até</i> ontem. Os comentários serão feitos <i>após</i> o jogo.

ATENÇÃO

Atente para o caso de expressões como "metal *prateado*". Não caia na tentação de substituir *prateado* por *de prata*, pois normalmente *prateado* refere-se à cor do objeto, e não ao material de que é feito.

Fonte: Costa et al. (2014, p. 35).

Nesta página, as escolhas de Costa et al. (2014) evidenciam que a obra tende ao viés de linguagem pelo uso. Na tirinha, encontramos balões com falas, que

representam a oralidade. Já de início, os textos das páginas 34 e 35 evidenciam que a questão (b) do terceiro critério, correspondente a abordagem a partir de variedades linguísticas, se mostra afirmativa. Ademais, os autores empenham-se em analisar as falas das tirinhas, buscando identificar onde, na oralidade, podemos encontrar as relações proposicionais que são objetivadas no capítulo. Dessa forma, segundo a teoria desenvolvida, crê-se que o aluno seria capaz de encontrar tais elementos na sua própria fala, de forma a tornar a compreensão palpável, como argumenta Antunes (2007). Além disso, a exploração da tirinha dá-se entre a comparação de como o personagem fala, do que poderia gerar equívoco dependendo do contexto (ver figura 18) e, em seguida, de como poderia ser expressado para que não ocorresse confusão de entendimento. Em nenhum momento os autores usam expressões como “correto”, “adequado” ou “erro”, pois visam deixar clara sua posição de língua como elemento vivo no mundo, que utiliza de diversos fatores para se fazer eficiente.

Em relação ao primeiro critério, referente à metodologia utilizada, percebemos que a obra em questão não pretende uma categorização invariável, tampouco visa a fixação. Por outro lado, encontramos a reflexão de um conceito de forma aplicada, que propõe discussões a partir de um gênero oral e de um gênero jornalístico. No entanto, podemos classificar a tabela da página 35 (Figura 18.1) como descontextualizada em relação aos seus exemplos que não são encontrados em textos previamente trabalhados, entretanto a tabela não abriga em um único grupo todas as preposições, uma vez que propõe subdivisões de acordo com seus sentidos no mundo, correspondendo parcialmente a questão de letra (b). Dessa forma, a página 35 corresponde parcialmente, segundo o método de ensino, à prática de análise linguística.

O segundo critério, pertinente às análises de função do texto, evidencia que o capítulo tende a parcialidade no que se refere as práticas aqui analisadas. Como propõe a pergunta (a), embora exista uma análise gramatical tendo como objetivo o texto, esta é feita a partir de um pretexto, de modo que não envolve outras reflexões relacionadas ao gênero, por exemplo, ou à situação de fala. Em contra partida, a página não corresponde à questão (a), que interroga se esta análise se dá a partir de um único gênero textual, como abordado anteriormente. Assim, segundo este critério, a

parcialidade entre as práticas em contraste equivale a metade: a primeira questão do parâmetro nos indica um ensino gramatical, enquanto a segunda aponta um ensino de reflexão linguística.

Portanto, concluímos que, diferentemente da página 34, a página 35 não corresponde totalmente ao ensino de prática linguística, uma vez que, como vimos anteriormente, recorre a recursos que podemos comparar aos escolhidos pelas gramáticas normativas tradicionais. A seguir, Costa et al. (2014) anunciam a aplicação dos elementos prepositivos no que chamam de “língua viva”.

Figura 12: Língua viva – A posição dos determinantes do substantivo (1)

LÍNGUA VIVA

A posição dos determinantes do substantivo

1. Leia a tira.



Dik Browne. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2006. v. 1. p. 16.

a) Qual foi o engano cometido por Hagar?

b) Qual a consequência desse engano?

c) No segundo quadrinho, haveria diferença de sentido se Eddie dissesse *gordos homens* em vez de *homens gordos*? Explique sua resposta.

d) E na fala de Hagar? Haveria diferença de sentido se ele usasse a expressão *homens grandes* em vez de *grandes homens*? Justifique.

Fonte: Costa et al. (2014, p. 37).

Figura 13: Língua viva – A posição dos determinantes do substantivo (2)

2. Leia o texto a seguir, resolva os exercícios e veja outros casos em que a posição do determinante interfere em seu sentido.

Arqueologia do cotidiano
 Arqueólogo é quem traz à tona o que está enterrado, assim como o psicanalista pretende fazer com a mente. Como tal, quero mostrar como a modernidade vem roubando o espaço que mantém em bom nível nossa autoestima.
 No cotidiano, a repetição infindável de certos atos e fatos afasta a nossa atenção e nos torna insensíveis a eles.
 Nem vou enumerar todas as coisas que fazemos sem que registremos nem um pensamento sequer a respeito delas. Criamos rituais e tiques para desviar a atenção, para não acompanhar nossos atos. Como se diz: passamos boa parte da vida no automático.
 [...]
 Como psicóloga, gosto de questionar justamente aquilo que passa despercebido. Às vezes, a desatenção é por não quisermos perceber (porque não seria agradável ou porque ficaria sem resposta).
 Anna Veronica Maurer. Arqueologia do cotidiano. *Equilíbrio*, suplemento do jornal *Folha de S.Paulo*, 13 set. 2003, p. 2.

a) No segundo parágrafo, se escrevêssemos "a repetição infindável de atos e fatos certos", haveria alteração de sentido? Justifique.
 b) Há diferença na classificação gramatical da palavra *certos* se a colocarmos antes ou depois dos substantivos *atos* e *fatos*? Explique.
 c) No terceiro parágrafo, faria diferença se estivesse escrito "Como se diz: passamos parte boa da vida no automático"? Explique.
 d) Reescreva a primeira frase do terceiro parágrafo colocando o pronome *todas* após o substantivo que ele determina (*coisas*). Nesse caso, haveria alteração no sentido da frase?

AVULSO A **posição** em que aparece o determinante (antes ou depois do substantivo) pode modificar o sentido da característica ou qualidade que ele atribui ao substantivo.

Fonte: Costa et al. (2014, p. 37).

O primeiro e o segundo critério nos mostram que, diferentemente da página 35, a página 37 é mais consistente no que se refere aos parâmetros estabelecidos. Quanto à metodologia, percebemos que a página em questão convida o aluno à construção de uma explicação a partir de uma investigação própria; ainda, o objetivo da explicação é despertar o uso da classe gramatical, uma vez que, novamente, há reflexão sobre as preposições dentro de um diálogo de tirinha; ademais, a classe é analisada a partir de seu contexto textual, de forma que não é classificada em um único conjunto de significação. Quanto à função do texto, podemos identificar que há expansão tanto de gêneros textuais, tirinha e reportagem, quanto de análises textuais, como as questões de interpretação propostas após a apresentação dos textos. Dessa forma, podemos comprovar que a página corresponde à prática de reflexão linguística no que trata os parâmetros primeiro e segundo elaborados nos capítulos anteriores.

O terceiro critério, referente à linguagem utilizada, ressaltam os indícios de que não há, neste caso, ensino de gramática. A página 37 evidencia afirmativa a pergunta,

que propõe a abordagem das preposições a partir de variedades linguísticas, como podemos observar nos balões da tirinha.

Logo, a análise dos três critérios elaborados no *corpus* escolhido, referente às preposições no livro 2, obra da coleção “Para viver juntos”, nos evidenciam que o capítulo pode ser classificado como prática de análise linguística, mas com parcialidade. Embora sejam encontrados indícios de contextualizações a partir do texto e do uso da língua, a tabela que os autores apresentam não compõe uma análise maior, apesar de trazer exemplos, não está à serviço da reflexão linguística.

Tendo em vista as reflexões a cerca dos dois livros, podemos inferir que, apesar de alguns materiais se preocuparem com as concepções modernas de língua e de linguagem, ainda não as colocam em prática de forma integral. Na primeira obra há uma tentativa frustrada de desenvolver um ensino diferente daquele que é proposto pelas gramáticas normativas, uma vez que na prática segue seus preceitos que visam a memorização de tabelas, a fixação de conceitos prontos que não promovem a reflexão e a primazia de uma única variante linguística, a norma culta. Na segunda obra, no entanto, há uma tentativa de sucesso parcial, o livro propõe a variedade de gêneros, de linguagens, de situações de uso, defendendo a linguagem como elemento vivo no mundo e passível de mudanças a partir da interação; no entanto, no que se refere ao texto como elemento central de suas explicações, o capítulo peca no desenvolvimento de um eixo temático que poderia compor todas as exemplificações e explicações, isso se comprova na tabela da página 35 (ver figura 11) que não está relacionada a nenhum outro elemento ao longo do capítulo.

Considerando esta reflexão, podemos elaborar a seguinte tabela que visa ilustrar as nossas conclusões:

Quadro 14: Concluindo a análise a partir dos três critérios

Questões	LIVRO 1: “Gramática: texto, reflexão e uso”		LIVRO 2: “Para viver junto: Português”	
	Ensino de gramática (a)	Prática de reflexão linguística (b)	Ensino de gramática (a)	Prática de reflexão linguística (b)
Critério 1: Qual o modo escolhido pelos autores para explicar a classe?	x			x
Critério 2: Qual a função do texto no excerto?	x			x
Critério 3: Qual a concepção de língua e linguagem demonstradas pelos autores?	x			x

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro ilustra que, de um modo geral, se desconsiderarmos os deslizes dos autores no que se refere a composição uniforme de seus capítulos, a primeira obra tende a um ensino formal de gramática normativa, com explicações fixas e com textos utilizados com pretexto da memorização. A segunda obra, no entanto, embora apresente em uma das páginas uma tabela descontextualizada, inclina-se ao ensino de análise linguística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho de análise, chego à conclusão de que os capítulos destinados às preposições têm perspectivas parcialmente diferentes no *corpus* escolhido: quando desenvolvido pelo volume único da obra “Gramática: texto reflexão e uso”, corresponde a uma concepção de ensino de gramática tradicional; quando desenvolvido pelo sétimo volume da coleção “Para viver juntos: língua portuguesa”, tende à prática de reflexão linguística, embora não a cumpra integralmente.

O primeiro livro analisado, conforme discutido acima, tem por propósito, segundo os autores, de não ser um material didático aos moldes da gramática tradicional, no entanto em nenhum dos critérios elaborados e analisados ao longo do capítulo anterior encontramos indícios de que esta tentativa tenha refletido na produção prática, tal como orienta Simões et al. (2012). Trata-se de um capítulo que não garante uma “visão dinâmica” da língua, tampouco com “objetos que só se constituem na sua relação com o contexto social e histórico”, situação que não convida o aluno a interagir com a atividade e, conseqüentemente, a agir e a participar do mundo, como solicita a BNCC.

O segundo livro analisado, conforme elaborado neste trabalho, também pretende não ser um material didático aos moldes normativos, fundamento que é correspondido apenas de maneira parcial. A partir dos critérios elaborados e analisados em cada página do capítulo em questão, encontramos em uma das três páginas alguns elementos que manifestam uma prática gramatical, como quanto ao modo das explicações – os exemplos escolhidos, os conceitos abordados e o que incitam no aluno – e à abordagem textual – as questões a que se referem ocorrem por pretexto do ensino de gramática; por outro lado, identificamos em todas as páginas a variação linguística, elemento que visa como objeto a língua participante no mundo, “a língua viva”, como cita Antunes (2007). Apesar dos deslizes metodológicos, esta obra é tida como parcialmente de prática de análise linguística, uma vez que, em sua maior parte, corresponde aos critérios que propõe a contextualização, a reflexão e a aproximação por parte do aluno.

A escolha dos textos, dos exemplos, da criação de tabelas e da valorização maior ou menor dos conceitos, bem como as análises feitas, por óbvio, não foram

construídas ingenuamente. Cada seleção em um livro didático reflete a construção de língua e de linguagem a qual os autores estão inseridos, assim como a definição que têm para objeto de ensino. Embora muitas vezes inconsciente, escolher com quais desses materiais trabalhar têm a mesma representação, uma vez que exibem se os professores de língua portuguesa acredita no texto como pretexto ou no texto como objeto central de ensino, no aproveitamento da gramática como objeto memorizável, fixo e imutável ou nos elementos situacionais como questões mais importantes. Como foi comprovado nesta pesquisa, o livro didático que o professor, ou equipe pedagógica, escolhe é capaz de mostrar indícios de como os outros instrumentos educativos são elaborados: provas, trabalhos, tarefas, atividades.

A análise destes livros nos mostra que faz-se necessário não perder de vista os documentos norteadores do ensino, como os Parâmetros Nacionais Curriculares, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, a BNCC, pois visam a renovação de aprendizados que, se não forem reformulados, estarão cada vez menos adequado aos moldes do mundo que temos hoje. É preciso contextualizar. É preciso mostrar para o aluno o porquê estudar tais elementos são importantes, além de ajudar com que os encontrem no mundo. Estamos tão saturados de informações que se torna preciso questionar a utilidade de cada uma delas. Por essa razão, estudos como estes devem ser incentivados, hoje inclusive por uma necessidade de cumprimento das regulamentações educacionais.

Uma vez que os materiais didáticos são muito utilizados pelos professores e, até mesmo, exigidos por algumas escolas, como discutido nos capítulos anteriores, acredito na importância de trabalhos, tal como este, que verifiquem a correspondência entre o que esses instrumentos de ensino propõem e o que de fato é apresentado. Concordo com Cieslak (2017) quando ele diz que vê

[...] como positivas as discussões encaminhadas a respeito das limitações da norma-padrão no que diz respeito ao sentido, aventando possibilidades que extravasam a mera classificação e a memorização, tão presentes historicamente no ensino de língua materna. [...] Esses assuntos, por si mesmos, necessariamente transcendem a gramática em si mesma, porque dizem respeito ao sentido dos textos, não estando reduzidos à oração ou ao período. (CIESLAK, 2017, p. 69)

Além disso, acredito na importância desta análise para que os graduandos do ensino de Língua Portuguesa, ou professores que já estão atuando em campo, tenham insumo para pesquisar e para refletir que modos de explicação, como propõe o primeiro critério de análise, são utilizados para apresentar os elementos linguísticos, quais as concepções de linguagem, tal qual o segundo critério, são construídas com os alunos e qual a importância que é dada ao texto e à interação, elementos essenciais da linguagem que têm sua importância secundarizada.

Essas questões são de extrema importância a fim de que os professores avaliem o que estão levando para a sala de aula, o que estão construindo com os alunos a partir de cada detalhe. Este trabalho de análise e reflexão é iniciado na universidade, mas, infelizmente, são poucas as horas destinadas às disciplinas que questionam e avaliam esses materiais. Devemos, por isso, ressaltar que essa função não deve acabar com o fim da graduação, deve ser contínua do professor no momento de planejar e de executar suas tarefas em sala de aula, também no momento de escolher como vai avaliar e discutir com seus alunos as produções textuais e suas possíveis alterações.

Ainda, este trabalho se pretende à serviço da reflexão linguística e da contestação de práticas de ensino que fundadas em gramáticas que não propõem a aproximação do contexto linguístico e social aos quais estão inseridos os alunos. Embora encontremos, na realidade das escolas, dificuldades para colocar em prática as concepções que, apesar de serem discutidas há muitas décadas, são modernas, precisamos insistir, persistir e reafirmar que não acreditamos em um ensino pela memorização, pela descrição e pela fixação de conceitos ultrapassados e, muitas vezes, incompletos, como analisado no terceiro capítulo. A partir do momento que temos consciência do problema que vamos enfrentar frente à comunidade escolar, precisamos ter bases teóricas fortes e diversas referências que defendam o nosso propósito e para isso, também, este trabalho foi elaborado.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada – limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia da literária do Colégio de França**, pronunciada 7 de janeiro de 1977 - tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2003.

A BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Canção Nova, 2008. 1563 p.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **PNLD 2020: Língua Portuguesa – guia do livro didático**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP. 1997.

_____. **O Ensino Escolar Da Língua Portuguesa Como Política Linguística: Ensino De Escrita x Ensino De Norma**. Revista Internacional De Linguística Ibero-americana, vol. 2, no. 1, 2004, p. 119–140.

BULLA, Gabriela; LEMOS, Fernanda; SCHLATTER, Margarete. **Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 11, no. 1, 2012, p. 103-135.

BUNZEN, Clécio. **O livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas**. São Paulo. Disponível em: <
https://www.academia.edu/6664851/O_Livro_Did%C3%A1tico_de_Portugu%C3%AAs_como_G%C3%AAnero_do_Discurso_Implica%C3%A7%C3%B5es_Te%C3%B3ricas

_e_Metodo%C3%B3gicas_The_Portuguese_Textbook_as_Discursive_Genre_Theoretical_and_Methodological_Implications> Acesso em: 10 de nov. de 2020.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática texto, reflexão e uso: ensino fundamental, volume único**. 5 ed. São Paulo: Atual, 2016. 552 p.

_____. **Gramática texto, reflexão e uso: ensino fundamental, volume único – Manual do Professor**. 5 ed. São Paulo: Atual, 2016. 32 p.

CIESLAK, Filipe Barbosa. **Para Pensar A Reflexão Linguística: uma análise de tarefas de livro didático aprovado pelo PNLD 2018**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179568>> Acesso em: 15 de jun. de 2020.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. 128 p.

COSTA, Cibele L.; LOUSADA, Eliane G.; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. B.; PRADO, Manuela. **Para viver juntos: português – ensino fundamental, 7º ano – Guia didático**. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

CUNHA, Celso; CYNTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DIAS, Raquel Alquino; ABREU, Sabrina Pereira de. **O Dicionário Escolar em Sala de Aula: Análise de verbetes que definem classes gramaticais**. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117496>> Acesso em 13 de out. de 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 200 p.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Org.). **O texto em sala na aula**. São Paulo: Ática, 2011.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve Histórico Do Ensino De Língua Portuguesa No Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. Rio de Janeiro: Revista Idioma, no. 28, 2015, p. 45-59.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [Org.]. Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1998

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p.

RIBEIRO, Maria Alice Capocchi. **Século XX: o século da controvérsia na Linguística Aplicada e no ensino de Gramática**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>> Acesso em 27 de set. de 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa e Literatura**. V.1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILOPOUSKI, Ana Maria. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012. 216 p.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Significados Do Livro Didático Na Cultura Escolar**. Curitiba, 2011. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5550_3648.pdf> Acesso em 15 de out. de 2020.