

Ensino de gramática: contribuições de livros didáticos de Língua Portuguesa

*Janice Helena Chaves Marinho*¹
*Delaine Cafiero Bicalho*²

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do trabalho com o ensino de gramática proposto por coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, de modo a identificar as contribuições que as coleções têm trazido para o ensino. Apresentamos uma análise geral de 40 coleções, em uso em escolas de Ensino Fundamental do país nos períodos de 2010 a 2012 e de 2011 a 2013. Desenvolvemos essa análise com base no estudo dos livros didáticos, bem como nas resenhas dessas coleções, publicadas nos Guias de Livro Didático. Assumindo uma concepção discursiva da língua e da linguagem (ANTUNES, 2010), interessou-nos investigar: por meio de que tipos de atividades o trabalho com esse eixo é proposto? Como são abordados os fatos da língua? Até que ponto o ensino de gramática contribui para reflexão sobre o uso da língua?

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; ensino; ensino de gramática; livro didático.

1 Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da UFMG.

anicehelena.chaves@gmail.com

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da UFMG.

delainecafierobicalho@yahoo.com.br

Grammar teaching: contributions from Portuguese textbooks

Abstract

This paper presents an analysis of the work with grammar proposed in Portuguese textbook series, aiming at identifying contributions they offer for Portuguese teaching. We present a general analysis of 40 textbook series that are in use in primary schools for the periods 2010-2012 and 2011-2013. We developed this analysis based on the study of their textbooks and also on the Reviews published in the Textbook Guides regarding two editions of the National Textbook Program. Assuming a discursive conception of language (ANTUNES, 2010), what interested us was to understand: how is the work with linguistic knowledge in these collections; through what types of activities it is proposed; how the facts of language are approached; if the treatment of grammatical content contributes to a reflection on language use.

Keywords: Portuguese language; teaching, grammar teaching; Portuguese textbook.

Introdução

Nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre as contribuições que coleções de livros didáticos de língua portuguesa podem proporcionar ao seu ensino. Nosso foco é a proposta que as coleções apresentam para desenvolver os conhecimentos linguísticos do aluno no Ensino Fundamental. Assim, escolhemos analisar coleções usadas por alunos do Ensino Fundamental da rede pública do país nos períodos de 2010 a 2012 e 2011 a 2013³. A fim de identificar as contribuições dadas, colocamos as perguntas: como se realiza o trabalho com os conhecimentos linguísticos ou gramaticais nas coleções? Por meio de que tipos de atividades ele é proposto? Como são abordados os fatos da língua? Até que ponto o tratamento dado aos conteúdos gramaticais contribui para reflexão sobre o uso da língua?

3 Essas coleções foram analisadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e recomendadas em um guia que orienta a escolha das coleções pelos professores de cada escola.

Nossa análise se justifica pelo fato de os livros didáticos terem “papel central na construção de saberes sobre a língua” (BUNZEN, 2009, p. 87). As coleções de livros didáticos, além de constituírem um material de apoio ao professor para as atividades de ensino-aprendizagem de português, ou servirem como suporte de textos de leitura disponível para professores e alunos, delimitam a proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005).

No quadro atual, em que a língua é concebida como um sistema discursivo, que “só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42), espera-se que o seu ensino seja conduzido de tal forma que o estudo de seus aspectos formais (da gramática da palavra, da oração, do período, da frase) não seja o privilegiado, mas, ao contrário, que esteja aliado e a serviço da interlocução, que é feita por meio de textos e discursos. E, dessa forma, espera-se que os livros didáticos de Língua Portuguesa (daqui para frente LDP) estejam cada dia mais articulados a essa mudança e empenhados em, de fato, ultrapassar o enfoque classificatório e normativista no estudo da língua, para poder levar os aprendizes a desenvolver suas habilidades de uso efetivo da língua falada e escrita.

O corpus de análise deste trabalho, então, é constituído pelas coleções disponíveis para uso pelas escolas públicas do país. Todas as coleções analisadas foram aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): 24 coleções aprovados no PNLD 2010 para o 3º ao 5º ano e 16 coleções aprovadas no PNLD 2011 para o 6º ao 9º⁴. Constituem também objeto de nossa análise as resenhas dessas coleções, publicadas nos Guias de Livro Didático do MEC.

1 Ensino de Língua Portuguesa e critérios de avaliação de livros didáticos

A aplicação dos estudos linguísticos ao ensino da língua materna

4 Devido às limitações da natureza e da extensão deste artigo, a análise realizada é exemplificada com apenas atividades representativas do que os LDP realizam ao lidar com a exploração de conhecimentos linguísticos.

a partir dos anos de 1980 possibilitou uma mudança nas concepções de linguagem e de língua que reconfiguram o objeto de ensino-aprendizagem. Uma diferente concepção de língua, “reconhecida como ‘enunciação’, como ‘discurso’, isto é, como forma de interlocução (“inter-locução”)” (SOARES, 1999, p. 61), passa a orientar o ensino, e a escola, particularmente no ensino da língua materna, passa a ter como função “além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros textuais orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores” (p. 69). Ou seja, da mudança de concepção de língua e linguagem resulta uma mudança no seu ensino, que passa a visar então ao desenvolvimento de capacidades de uso da língua falada e escrita para a comunicação e a interação. O aluno, como sujeito ativo, aprende a usar a língua tal como ela aparece socialmente, como atividade, forma de ação de sujeitos interlocutores, que se manifesta em textos. Essa concepção encontra-se na base dos princípios e critérios que orientam a avaliação de coleções didáticas no PNLD e está presente também em outros documentos que orientam o ensino de língua, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os princípios gerais e específicos que conduzem a avaliação de coleções didáticas de língua portuguesa relacionam-se diretamente aos objetivos do seu ensino (BRASIL 2009). Nesses critérios, fica muito evidente a noção de uso e reflexão que norteia os PCN. Na análise das coleções, as práticas de uso da língua devem ser tomadas como prioridade no ensino, de modo que as práticas de leitura, assim como as de produção de textos escritos e de oralidade, em situações contextualizadas de uso, sejam consideradas prioritárias. Paralelamente, devem ser tomadas como prioritárias também as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, bem como a “construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos

dos textos” (p. 169).

Isso significa que as coleções didáticas, para serem aprovadas no PNLD, precisam realizar um trabalho com os conhecimentos linguísticos que, de alguma forma, proporcione reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem e possa contribuir para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita. Pressupõe-se um trabalho que vá além da mera exposição.

Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados; estar relacionados a situações de uso; considerar e respeitar a diversidade linguística, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto; estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos. (BRASIL, 2009, p. 174).

Espera-se que o trabalho com a gramática esteja integrado ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos escritos e orais, e não que ocorra de forma isolada, desarticulado desses eixos. Um ensino de questões gramaticais desarticulado dos eixos de leitura e produção de textos, proposto exclusivamente de forma autônoma, dificilmente irá permitir a expansão dos conhecimentos do aluno e conduzi-lo a um trabalho de reflexão sobre a língua e seu funcionamento para a comunicação e a interação.

A avaliação das coleções didáticas, segundo Brasil (2009), identificou três tipos distintos de condução das atividades com conhecimentos linguísticos: 1. num primeiro, as atividades vêm junto das propostas de leitura e de produção de textos, exploram tanto aspectos dos gêneros discursivos e/ou dos tipos de textos quanto tópicos de gramática e colaboram em maior ou menor grau para o desenvolvimento da proficiência do aluno. Por exemplo, a partir do gênero explorado na seção de leitura/produção, explora-se o uso do pretérito perfeito relacionando-o à mudança de tempo nas narrativas, ou se observa o uso do imperativo nos textos instrucionais; 2. outro modelo de trabalho é

aquele em que os conhecimentos são articulados com leitura e produção de textos, mas com certa autonomia. Isto é, os conteúdos não são demandados pelo gênero/tipo dos textos da seção de leitura/produção, mas são mobilizados sempre que oportuno. “Se o que está em jogo é a leitura de uma propaganda, por exemplo, e o imperativo já foi abordado, como parte do estudo dos verbos, as questões podem chamar a atenção do aluno para o uso dessas formas verbais no texto em estudo”. (BRASIL 2009, p. 181); 3. por último, o tratamento autônomo dos conhecimentos linguísticos é aquele em que os conteúdos são abordados na mesma ordem e sequência das gramáticas pedagógicas tradicionais. Em geral, abordam-se morfologia e sintaxe e pouco ou nada se aponta para níveis além do da frase.

Ainda em relação à orientação metodológica, o ideal seria que as coleções propusessem, em boa medida, atividades de reflexão na exploração de todos os eixos de ensino. Isso significa que os aspectos da língua seriam observados, analisados e, a partir desse processo, o aluno seria instado a inferir regras, a generalizar, para, em seguida, aplicar os novos conhecimentos em outras situações. Esse é um tipo de orientação que as coleções utilizam – mesmo que algumas delas o façam minimamente –, mas é possível perceber que a reflexão está presente mais nas atividades de leitura e de produção de textos do que nas atividades com os conhecimentos linguísticos. No trato com a gramática da língua, a abordagem expositivo-transmissiva ainda é muito utilizada nas coleções. Isto é, focalizam-se os conteúdos, “numa trajetória que, na maioria das vezes, parte da indicação explícita do tópico – substantivos, por exemplo – e prossegue com a exposição da matéria apoiada em exemplos, muitas vezes extraídos dos textos propostos para leitura” (p. 182).

Tomando como foco essa orientação metodológica é que observamos o tratamento dos conhecimentos linguísticos nas coleções em uso no país nos períodos de 2010-2012 e 2011-2013. Os resultados das análises que realizamos são apresentados nas duas próximas seções deste trabalho.

2 Os conhecimentos linguísticos nas coleções de 3^o a 5^o ano

A análise das coleções de 3^o a 5^o ano evidencia que o ensino dos conhecimentos linguísticos se realiza de forma relacionada ao trabalho com textos. A TAB. 1 mostra que, em apenas 12,5%, a proposta é autônoma e desarticulada; em 54%, ou seja, na maioria delas, os conhecimentos linguísticos se apresentam de forma autônoma, mas em alguma medida articulados aos eixos de leitura e produção; em 33,5% das coleções as atividades relativas aos conhecimentos linguísticos estão articuladas à leitura e à produção de textos.

Tabela 1 – Análise da língua nas atividades relativas aos conhecimentos linguísticos

| Análise da língua | Número de coleções | Percentual |
|--|--------------------|-------------|
| Autônoma e desarticulada da leitura e da produção de textos | 3 | 12,5 % |
| Autônoma, mas articulada à leitura e/ou à produção de textos | 13 | 54 % |
| Articulada à leitura e/ou à produção de textos | 8 | 33,5 % |
| Total | 24 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nas três coleções que apresentam proposta autônoma e desarticulada, as seções para o ensino dos conhecimentos linguísticos trazem atividades que privilegiam conceitos, nomenclaturas e regras, e fazem uso de textos apenas como pretextos para retirar deles algum tópico gramatical. Os conteúdos são apresentados, com excesso de conceitos e de regras. O exemplo 1 caracteriza atividades desse tipo de proposta.

Exemplo 1:

ESTUDO DA LÍNGUA

Substantivo

Copie no caderno as estrofes abaixo. Depois sublinhe nelas apenas as palavras usadas para nomear algo.

“Esta menina

tão pequenina

quer ser bailarina”

“Põe no cabelo uma estrela e um véu

e diz que caiu do céu.”

Que nome poderíamos dar ao sentimento demonstrado pela menina retratada acima? Anote-o no caderno.

Todas as coisas que existem têm nome: menina, menino, professora, escola, lápis, cadeira, árvore, céu, tristeza, alegria...

As palavras que dão nome a pessoas, animais, plantas, objetos, lugares, sentimentos etc. são chamadas **substantivos**.

1. Escreva no caderno o nome de cinco substantivos que você pode ver dentro de sua sala de aula.
2. Forme uma frase no caderno. Depois, entregue seu caderno a um colega para que ele sublinhe em sua frase o(s) substantivo(s) que houver.

Fonte: [Coleção 24792⁵, 3o ano, p. 99]

A atividade do exemplo 1 apresenta um fragmento do poema “A bailarina”, de Cecília Meireles, com a única intenção de que os alunos identifiquem nele substantivos. Nesse sentido, o texto (ou um fragmento de um texto) é usado como mero pretexto, já que o trabalho estético com o poema é totalmente ignorado. O conceito de substantivo é apresentado de modo simplificado e sem qualquer tipo de questionamento. Em seguida, duas questões indicam que o aluno deve aplicar o conceito escrevendo o nome “de cinco substantivos que pode ver⁶ (*sic*) dentro da sala de aula”, e formando frases, no caderno, com substantivos.

5 As coleções são aqui referidas pelos números com os quais se apresentam no GUIA do MEC divulgado para professores.

6 Há um problema na formulação da atividade 1, já que é equivocado dizer que se podem “ver substantivos”. Na verdade, o que se vê na sala de aula são as coisas que os substantivos nomeiam. Esse equívoco não será tratado neste trabalho.

Nas três coleções em que o trabalho é, predominantemente, autônomo e desarticulado, o que foi possível perceber é que, embora o texto ou fragmentos de textos estejam presentes, as atividades propostas não se articulam a atividades de linguagem. Por exemplo, na coleção 24792: terceiro ano, na: p.27, um poema é usado como pretexto para praticar exercícios de fixação de palavras com sílabas terminadas em 'r'; na p. 58, um fragmento de história infantil e um bilhete informal são tomados como pretextos para praticar separação de sílabas; na p. 120, uma tirinha serve de pretexto para reconhecer sinais de pontuação.

Na coleção 24793, não há economia de conceitos. Em todas as atividades propostas, sempre se apresenta o nome do conteúdo gramatical a ser estudado e o seu conceito. No volume 3 (p. 182, ex. 1, 2, 3), por exemplo, encontra-se o assunto: Substantivo coletivo.

Exemplo 2:

"1.Leia este texto com um colega (...)

- a) O texto que você leu apresenta o que é fauna e flora. Agora, leia estas fichas: O conjunto de vegetação de uma região. O conjunto de espécies animais de uma região.
- b) Escreva em seu caderno o que é fauna e o que é flora completando adequadamente com as fichas acima. (...)
- c) Escreva a frase trocando o símbolo por uma das palavras indicadas entre parênteses.

Os substantivos fauna e flora estão no * (singular – plural). Damos o nome de substantivo coletivo àquele que, estando no singular, indica um conjunto de elementos de uma mesma espécie."

Fonte: [Coleção 24793, 3º. ano, p. 182, ex. 1, 2, 3]

Já no volume 5, são estudadas várias classes gramaticais (adjetivo, p. 55, p.80, advérbio, p. 115, conjunção, p. 195, interjeição, p. 139, pronome, p. 155), abordando-se conceitos, tipos e identificação/colocação em frases. Como os conteúdos gramaticais estudados nessas coleções, em geral, se encerram em si mesmo, pode-se dizer que não há funcionalidade

no estudo dos conceitos. O trabalho tende a utilizar uma abordagem transmissiva de ensino.

Essa perspectiva é orientada, predominantemente, pela metalinguagem e objetiva, sobretudo, o reconhecimento e a classificação de categorias gramaticais. Assim, traz poucas oportunidades para que o aluno reflita sobre os usos que faz da linguagem. Como consequência de um ensino pautado nessa abordagem, o aluno não é estimulado a observar e a questionar as consequências desses usos sobre os efeitos de sentido dos textos.

No entanto, na maior parte das coleções (87,5%), os conhecimentos linguísticos são abordados de forma articulada ao trabalho com textos. Essa articulação se dá de duas formas distintas nas coleções. Num primeiro grupo – o maior deles, com 13 coleções –, há a exploração do funcionamento de palavras e expressões relacionadas a um texto, mas de forma autônoma na unidade. Ou seja, o texto foi selecionado justamente porque apresenta um aspecto linguístico que é o foco de atenção.

Um exemplo desse tipo de abordagem pode ser o que se encontra na seguinte atividade.

Exemplo 3:

Copie o trecho abaixo em seu caderno e, depois, faça o que se pede:
Para você ter uma ideia, o mais antigo dos dinossauros foi encontrado em Santa Maria, no rio Grande do Sul.
O nome dele é *Staurikosaurus*, um “pequeno” carnívoro de dois metros que andava em dois pés. Ele viveu há mais de 225 milhões de anos.

- a) A palavra “dele” está se referindo a quê? Encontre e circule de verde.
- b) Circule de vermelho a palavra que foi substituída por “ele”.

Fonte: [Coleção 15817, 4o ano, p.138]

A atividade propõe a observação da progressão referencial. Depois de copiar um trecho de um texto no caderno, o aluno deve refletir sobre o uso do pronome como recurso para a retomada de informações já ativadas no texto. Nesse tipo de atividade, o que está sendo considerado

é a dimensão textual e comunicativa da língua.

Nessas coleções, estão também presentes atividades que propõem ao aluno a observação e a análise do objeto estudado para só depois explicitarem o conceito ou a regra pertinente a esse objeto. Em alguns casos, o aluno é levado a construir o conceito ou a regra pertinente. Embora algumas dessas coleções tragam atividades de classificação desse objeto, elas tendem a privilegiar o seu funcionamento no texto estudado.

Num segundo grupo, de oito coleções, o ensino da gramática parte dos textos lidos nas unidades. Nessas, o trabalho realizado colabora mais diretamente para a proficiência do aluno na leitura e na produção de textos.

Na coleção 15659, a análise da língua e/ou da linguagem aparece integrada às propostas de leitura e produção de textos, por exemplo, após a leitura da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na seção *Estudo do texto*, são lançadas as seguintes atividades:

Exemplo 4:

[...] 3. Observe o emprego da palavra **tem** no Artigo III da Declaração Universal dos Direitos Humanos: *Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Todos os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.*

- a) Que diferença você observou entre as duas formas da palavra **tem**?
- b) Copie, no seu caderno, as frases a seguir e use **tem** ou **têm** de forma adequada: Todos **** direito a igual proteção contra qualquer discriminação. Todo ser humano **** direito de ser reconhecido como pessoa humana perante a lei. [...].

Fonte: [Coleção, 15659, 4º. ano, p. 46]

A tarefa exige que o aluno volte ao texto, observe que há uma diferença, verbalize em que consiste essa diferença e depois possa fazer uma aplicação em outro contexto. Mais um exemplo desse tipo de estudo articulado ao trabalho com textos é identificado, na seção *Estudo do texto* a partir de *Os guaranis* e os *kayapós*, texto lido na unidade:

Exemplo 5:

[...] Observe a frase a seguir: *O nascimento, em ambas as tribos, é muito festejado.* A mesma informação poderia ser dada assim: *Nas duas tribos, o nascimento é muito festejado.*

- Que palavra, na primeira frase, indica que se trata de duas tribos?
- A palavra **ambas** evita a repetição de que palavras nesse texto?
- Reescreva, em seu caderno, as frases a seguir, usando **ambos** ou **ambas** para evitar repetições desnecessárias.

Vejam um exemplo: Conheço duas crianças indígenas. As duas crianças gostam de milho. Conheço duas crianças indígenas. Ambas gostam de milho. Visitei duas tribos indígenas. As duas tribos indígenas ficam na Região Norte. O professor aprendeu a falar duas línguas indígenas. As línguas estão em extinção. [...].

Fonte: [Coleção, 15659, 4º. ano, p. 110]

Na coleção 15892, o trabalho com os conhecimentos linguísticos, além de se realizar articulado ao trabalho com a leitura e escrita, também se articula às atividades com a oralidade. Exemplos dessa articulação:

Exemplo 6:

Observe que a autora desse texto escreve como se estivesse **falando** com o leitor: *‘Você já pensou que... seja lá qual for o seu medo...’ ‘... depende de você!’* Recorde o início do segundo parágrafo do texto: *‘Seja qual for o seu medo, ele toma conta da gente, e é único, só nosso e APAVORANTE!’*

- Se a autora estivesse mesmo falando, e não escrevendo, como ela falaria a palavra APAVORANTE?
Leia em voz alta a frase, como se você estivesse **falando** com alguém.
Conclua: para que a autora escreveu a palavra em letras maiúsculas?
- Invente e **fale**, para você mesmo ou para outra pessoa, uma frase sobre o medo em que uma palavra tem de ser falada com voz mais forte, com mais destaque.
- Escreva** a sua frase. Como você vai indicar que aquela palavra tem de ser lida com voz mais forte, com mais destaque?”

Fonte: [Coleção 15892, 3º. ano p.112-113]

Nessa atividade, o aluno é levado a refletir sobre o efeito de sentido que o uso das maiúsculas provoca no texto lido.

Quando as atividades com os eixos de leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos encontram-se articuladas nas propostas de uma coleção, a obra apresenta uma maior coerência interna e pode contribuir de modo mais eficaz para que o aprendiz perceba aspectos da constituição e do funcionamento dos textos, na perspectiva da produção de sentidos.

Das 24 coleções analisadas, 22 contêm seções destinadas especificamente aos estudos gramaticais. Os conteúdos mais trabalhados nessas seções são os tradicionais, como classes de palavras (substantivo, artigo, adjetivo, verbo, pronomes, numeral, advérbio, conjunção); flexão e formação de palavras; frase e oração; sujeito e predicado; semântica (sinônimos e antônimos, efeitos de sentido); figura de linguagem (onomatopeia); concordância verbal e nominal; coesão (substituição pronominal, conexão); discurso direto e indireto.

Dentre essas coleções, onze apresentam também seções voltadas para o estudo do funcionamento dos recursos linguísticos nos textos e gêneros trabalhados. Nessas seções, costumam ser explorados os recursos coesivos na construção do texto, a relação entre a fala e a escrita, a variação linguística, bem como os efeitos de sentido obtidos com o uso de recursos linguísticos.

Exemplo 6:

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">De olho na linguagem</p> <p>7. Releia o título do poema. Urgente!</p> <ul style="list-style-type: none">• Por que o poeta usou o ponto de exclamação no título? (...) <p>9. “Horrível! Ela se evaporou na metade do caminho!”</p> <p>a) Por que as aspas foram usadas nessa frase?</p> <p>b) A quem se refere a palavra ela? Como você descobriu isso?</p> |
|---|

Fonte: [Coleção 15906, 3o ano, p.61]

Uma atividade desse exemplo explora recurso utilizado no Texto 1 da unidade estudada. Trata-se de um recurso linguístico, usado no

poema lido, que serve para evidenciar a expressão de sentimento ou emoção, que é o ponto de exclamação. A outra atividade explora o uso de aspas como forma de marcar o discurso direto e o uso do pronome como recurso coesivo, como elemento de retomada de um referente. Essas atividades contribuem para que o aluno identifique o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e estabeleça relações entre partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática. Com atividades desse tipo, o aluno pode refletir sobre o uso desses recursos e sobre seu funcionamento no texto.

Duas dessas 24 coleções não trazem uma seção específica para o trabalho com os conhecimentos linguísticos. Nelas, conteúdos gramaticais são explorados juntamente com as atividades de leitura e produção de textos. Uma dessas coleções declara que, porque parte do princípio de que o texto constitui a unidade básica do ensino, propõe a análise linguística apenas de forma articulada ao estudo do texto. Esse trabalho não segue a ordenação convencional do ensino gramatical, embora sejam adotadas noções e nomenclaturas tradicionais. Os conhecimentos linguísticos vão sendo trabalhados a partir dos usos e dos efeitos de sentido que possibilitam nos textos. Esse tipo de trabalho exige que o professor vá organizando e sistematizando, com os alunos, os tópicos gramaticais que a coleção apresenta.

A maior parte das coleções também aborda os conhecimentos linguísticos de forma predominantemente descritiva, como evidencia a TAB. 2.

Tabela 2 – Abordagem predominante dos objetos linguísticos

| Tipos de abordagem | No. de coleções | Percentual |
|---------------------------|------------------------|-------------------|
| Descritiva | 21 | 88 % |
| Prescritiva | 1 | 4 % |
| Descritiva e prescritiva | 2 | 8 % |
| Total | 24 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em 21 coleções, busca-se descrever diversas categorias e como essas tomam parte no sistema da língua, considerando-se, muitas vezes, o texto. Apenas uma coleção propõe uma abordagem predominantemente prescritiva dos objetos linguísticos. Ela tende a dar importância à assimilação de regras e nomenclaturas e a enfatizar procedimentos os quais considera que devem ser adotados pelos alunos no uso da língua. As atividades tendem a apresentar conceitos e regras e a propor a execução de exercícios para sua aplicação. E esses exercícios não são do tipo que leva o aluno a inferir o conceito ou a regra relativos ao fato abordado, mas apenas a fazer cumprir uma tarefa, sem oportunidade de analisar, refletir e chegar a alguma conclusão sobre o conteúdo estudado.

Há duas coleções que abordam os objetos linguísticos de maneira tanto descritiva quanto prescritiva, dependendo da natureza dos conteúdos trabalhados. O tratamento prescritivo prevalece nas atividades voltadas para o ensino-aprendizagem de regras de ortografia, acentuação, pontuação e de emprego das formas “mas/mais, porque/por que/por quê”, por exemplo. Nas atividades em que o aluno é levado a observar os fatos linguísticos e a refletir sobre eles, prevalece a abordagem descritiva.

A descrição muitas vezes segue a proposta tradicional, sendo explicitado o conceito relativo ao objeto estudado, seguido de sua definição e da nomenclatura de acordo com a gramática tradicional. Mas, nas coleções em que os conteúdos gramaticais estão articulados com o trabalho de leitura e escrita, eles são apresentados a partir de sua ocorrência em textos e é valorizado o seu funcionamento nos textos. A terminologia gramatical nesses casos, quando está presente, não é considerada como mais importante.

Afinadas a essa abordagem predominantemente descritiva, são propostas atividades que conduzem o aluno à reflexão sobre o uso da língua, dando menor destaque à assimilação das nomenclaturas. Com isso, em mais da metade das coleções, prevalecem as atividades de análise numa perspectiva epilinguística. Atividades epilinguísticas são as que possibilitam aos alunos refletir sobre o uso de expressões e recursos linguísticos para chegar à construção de um conhecimento focalizado. Elas costumam ser propostas nas seções que destacam o funcionamento

de expressões e recursos linguísticos nos textos estudados. Atividades metalinguísticas são as que se voltam para as classificações e regras, e são mais comuns quando o trabalho com os conhecimentos linguísticos se dá numa perspectiva predominantemente estrutural prescritiva.

Tabela 3 – Perspectiva de análise da língua

| Tipo de atividades de análise | No. de coleções | Percentual |
|--------------------------------------|------------------------|-------------------|
| Epilinguística | 15 | 63 % |
| Metalinguística | 6 | 25 % |
| Epilinguística e metalinguística | 3 | 12 % |
| Total | 24 | 100% |

Fonte: Elaborada

A TAB. 3 mostra que seis coleções priorizam o ensino da metalinguagem. Essas coleções costumam oscilar entre uma abordagem mais tradicional, que se atém a conceitos, classificações e regras, e uma abordagem mais reflexiva, que valoriza a observação e a análise dos fatos. E em 18 coleções (75%), encontram-se atividades que possibilitam a reflexão sobre as expressões e os recursos linguísticos estudados visando à construção do conhecimento focalizado. É comum nesses casos que a análise epilinguística se dê em função dos recursos linguísticos presentes em textos, explorados, quer nas seções voltadas para o estudo da gramática, quer nas que buscam desenvolver capacidades de leitura.

A análise das coleções mostra também que, em maioria, os conteúdos são trabalhados a partir de exemplos contextualizados, extraídos de textos. O ensino de gramática ocorre, assim, de alguma maneira, integrado à leitura e à produção escrita. As atividades contextualizadas, propostas a partir do uso de determinado recurso ou expressão no texto, são do tipo que leva o aluno a observar tal uso, copiar o enunciado no caderno, reescrevê-lo substituindo termos ou alterando sua posição na sentença e finalmente chamando sua atenção para os efeitos de tal uso no alcance de expressividade do texto. O exemplo 8 apresenta um tipo de atividade que estimula a reflexão.

Exemplo 8:

6. Releia este trecho do texto:

O cão passa a conviver com os primeiros seres humanos e se separa geneticamente do lobo selvagem.

a) Que palavra foi usada nesse trecho para unir as seguintes informações?

1a) O cão passa a conviver com os primeiros seres humanos.

2a) O cão se separa geneticamente do lobo selvagem.

b) Juntando as duas informações, que palavras não precisam ser repetidas? Em seu caderno, usando esse mesmo recurso, una as informações apresentadas a seguir:

Os cruzamentos de forma científica começaram a ser realizados por criadores europeus há 100 anos.

Os cruzamentos de forma científica geraram as raças conhecidas hoje.

Fonte: [Coleção 15817, 5o ano, p.167-168]

Nessa atividade, é trabalhada a conexão. O aluno é levado a compreender o funcionamento do conectivo “e” como mecanismo de coesão textual e a empregá-lo. Além disso, a atividade o conduz a refletir sobre as alterações que se fizeram necessárias na produção do enunciado resultante da união das informações sobre o cão. Essa atividade epilingüística evidencia uma proposta de trabalho voltado para a observação e a reflexão sobre os usos da língua em textos, e não para um estudo gramatical voltado para si mesmo, que privilegia a transmissão de conceitos, regras e nomenclaturas.

O trabalho com conteúdos contextualizados tende a favorecer a reflexão sobre os recursos linguísticos e seu funcionamento em textos. De fato, a análise da orientação metodológica predominante no ensino dos conteúdos gramaticais evidencia que a maior parte das coleções possibilita ao aluno a reflexão sobre a língua e a construção de um saber, como mostra a próxima tabela.

Tabela 4 – Orientação metodológica das coleções

| Tipos de orientação metodológica | No. de coleções | Percentual |
|---|------------------------|-------------------|
| Transmissão | 3 | 12 % |
| Construção/reflexão | 9 | 38 % |
| Construção e transmissão | 12 | 50 % |
| Total | 24 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Apenas três coleções apresentam um trabalho voltado predominantemente para a transmissão de conteúdos. São aquelas que trazem principalmente atividades voltadas para a assimilação pelo aluno de conceitos gramaticais, nomenclaturas, classificações, além de muitos exercícios de aplicação desses conhecimentos que são apenas mecânicos, no nível da palavra ou da frase. Não consideram a dimensão textual e comunicativa dos fatos da língua em estudo.

Nove coleções propõem um trabalho com os conteúdos gramaticais que possibilita a construção do conhecimento pelo aluno. Nelas são predominantes atividades que levam à observação e à análise dos recursos da língua para que, depois, com base na análise desenvolvida, na apropriação de certas regularidades que pôde inferir, o aluno possa explorar o uso desses recursos na produção e na recepção de textos.

Nas outras doze coleções, o ensino de gramática se orienta tanto para a transmissão, quanto para construção, havendo a predominância de uma ou outra orientação, dependendo da coleção. Em algumas delas, encontram-se atividades de análise da língua centradas na transmissão de conceitos e de regras, mas que permitem também a observação e a análise pelo aluno, levando-o a construir conhecimentos. Noutras, encontram-se atividades que se ocupam da classificação de palavras nos moldes tradicionais, por exemplo, mas que consideram as classes gramaticais em seu funcionamento no texto.

A análise geral dessas 24 coleções evidencia que, na grande maioria, o tratamento dado aos conteúdos gramaticais possibilita a reflexão sobre a língua, embora ainda haja em algumas delas preocupação com a assimilação de conceitos, classificações e regras tradicionais.

Os dados expostos nas tabelas evidenciam que o ensino de gramática nessas coleções apresenta uma tendência a uma abordagem mais reflexiva, distanciando-se de uma abordagem mais tradicional. É possível afirmar, assim, que essas obras, em maioria, estimulam a construção de conhecimento linguístico, na medida em que conduzem o aluno a observar os usos da linguagem em contextos e interlocuções variados, a inferir e a formular conclusões.

2 Os conhecimentos linguísticos nas coleções de 6º a 9º ano

Nossa investigação das 16 coleções de 6º a 9º ano e de suas respectivas resenhas nos permitiu constatar que um trabalho mais reflexivo com os recursos da língua, que já se evidenciava nas coleções de 3º a 5º ano, se apresenta também nas coleções do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, esta pesquisa verifica, como outras anteriormente realizadas, que há mudanças significativas no perfil das coleções de LDP. As coleções inscritas no PNLD 2002, por exemplo, no trabalho com conhecimentos linguísticos, em maioria, privilegiavam um ensino tradicional, transmissivo, que recorre à metalinguagem (BRÄKLING, 2003; ROJO, 2003). Também nas coleções avaliadas no PNLD 2004, constatou-se a permanência da tradição gramatical e a baixa frequência de atividades voltadas para o uso da língua (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005). Já no PNLD 2007, grande parte das coleções de LDP analisadas (81%) propôs um trabalho voltado para a reflexão sobre os usos da língua nos textos estudados (BUNZEN, 2009). A avaliação das 37 coleções de 1ª a 4ª séries aprovadas nesse programa, segundo Bunzen (2009, p. 109), evidenciou “tentativas de inovar no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos”. A tendência de mudança se comprova com as coleções em uso no período de 2010-2012 (aprovadas no PNLD 2010), pois, como já expusemos na primeira seção deste trabalho, a grande maioria (87,5%) abordou os conhecimentos linguísticos de forma relacionada ao trabalho com textos. Atividades com os recursos da língua que se faziam de maneira autônoma, com ênfase na descrição de componentes

morfológicos (substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, etc.) e sintáticos (sujeito, predicado, transitividade verbal, orações coordenadas e subordinadas, etc.) em frases isoladas vêm sendo substituídas por outras mais adequadas à compreensão do funcionamento da língua.

É também numa perspectiva de mudança que as 16 coleções usadas no período 2011-2013 encaminham suas propostas de estudo de análise da língua. É possível verificar que todas elas, com maior ou menor frequência, propõem seções para o estudo de conteúdos gramaticais a partir do texto, como mostra a TAB. 5. Há exploração do funcionamento de elementos linguísticos na construção dos gêneros focalizados, assim como da função dos recursos linguísticos e dos efeitos que podem ser obtidos com seu uso no texto. O fato de nenhuma coleção ter apresentado sua proposta de exploração dos conhecimentos linguísticos de modo desarticulado da leitura e da produção de textos pode ser considerado como um dado bastante positivo.

Tabela 5 – Análise da língua nas atividades relativas aos conhecimentos linguísticos

| Análise da língua | Número de coleções | Percentual |
|---|---------------------------|-------------------|
| Articulada à leitura e à produção de textos | 11 | 68,75% |
| Autônoma, mas articulada à leitura e à produção de textos | 5 | 31,25% |
| Autônoma e desarticulada da leitura e da produção de textos | 0 | 0% |
| Total | 16 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos é caracterizado pela articulação com a leitura e a produção de textos escritos quando os conteúdos da gramática são tratados na perspectiva do uso. Foi possível observar que, em alguns casos, as coleções podem até se valer da exploração da nomenclatura gramatical, mas o que é posto como mais relevante não são as categorias, mas o uso que se faz delas. A contextualização dos fatos linguísticos encontra apoio nos textos principais utilizados na seção de leitura ou em outros textos que dão

apoio a uma atividade específica, nos quais se observa a língua em uso. Em duas coleções o ponto forte é o tratamento articulado nas atividades que envolvem conhecimentos linguísticos. A atividade a seguir é exemplo do trabalho de uma delas. Para trabalhar com a ideia de que a posição do determinante (se antes ou depois do substantivo) pode modificar a característica que se atribui ao substantivo, a coleção propõe duas atividades em que o aluno deve ler um texto e refletir sobre o uso do determinante. Uma dessas tarefas é a do exemplo 9, a seguir.

Carona certa

O Blueback é outro serviço inglês que poderia ser copiado por algum empreendedor brasileiro. Por meio de um formulário no site ou uma ligação telefônica, o usuário pode alugar uma van com motorista para uma corrida até o aeroporto ou por um dia inteiro de viagens por Londres. A facilidade de aluguel do serviço é o que mais impressiona. (Disponível em <www.cartacpaital.com.br> . Acesso em: 12 nov.2007.

- a) Qual é a função da palavra certa no título do texto?
- b) Qual é o sentido da expressão “carona certa”?
- c) Qual o sentido da expressão “certa carona”, em que a ordem das palavras foi invertida?
- d) Há diferença de classe gramatical da palavra certa se a colocarmos antes ou depois do substantivo carona?
- e) No trecho “O Blueback é outro serviço inglês que poderia ser copiado por algum empreendedor brasileiro”, quais são os determinantes do substantivo empreendedor?
- f) Há alguma mudança de sentido se trocarmos a ordem dos termos da expressão “empreendedor brasileiro”? Explique.
- g) f) A expressão “empreendedor brasileiro algum” tem o mesmo sentido de “algum empreendedor brasileiro”?

Fonte: [Coleção 24963, 7º. Ano, p. 37]

Apenas cinco coleções (31,25%), possuem seções que se atêm à exposição de conceitos e à aplicação de exercícios que visam à identificação e à classificação de classes de palavras e termos da oração,

por exemplo. Mas mesmo essas cinco coleções propõem uma análise da língua articulada à leitura e à produção de textos. Essa é mais uma evidência de que o tratamento dado ao trabalho com conhecimentos linguísticos está se encaminhando para a direção do uso.

É possível considerar que a abordagem dada aos objetos linguísticos é predominantemente estrutural, na medida em que uma coleção se ocupa sobretudo de explicar o sistema da língua, descrevendo seus componentes morfológicos (substantivos, pronomes, verbos, preposições, conectivos) e sintáticos (sujeito, predicado, transitividade verbal, orações coordenadas e subordinadas), observando a função e propriedades desses elementos em frases isoladas. Em maior ou menor medida, todas as coleções utilizam-se desse tipo de abordagem. No entanto, em 14 coleções (87,5%), os objetos linguísticos são também abordados numa perspectiva textual. Isso significa um trabalho mais consistente para o ensino de gramática, visto que nessas coleções, são propostas atividades que tratam de aspectos como coesão e coerência, continuidade e progressão temática, pontuação e paragrafação, explorados de tal forma que conduzem à reflexão sobre os elementos linguísticos usados no texto.

Tabela 6 – Abordagem predominante dos objetos linguísticos

| Tipos de abordagem | No. de coleções | Percentual |
|---------------------------|------------------------|-------------------|
| Estrutural | 16 | 100% |
| Textual | 14 | 87,5% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quanto ao tipo de atividade que predomina no ensino de gramática, nas 16 coleções, metade traz atividades epilinguísticas. Esse tipo de atividade possibilita a realização de um trabalho de análise e comparação de fatos da língua, em situações contextualizadas, ou de reflexão sobre os efeitos de sentido obtidos com o uso de termos da língua portuguesa ou dos sinais de pontuação, ou ainda de reconhecimento de relações semânticas, de variações linguísticas e de registros, por exemplo. Quatro dessas coleções apresentam majoritariamente esse tipo de atividade.

Tabela 7 – Perspectiva de análise da língua

| Tipo de atividade de análise | No. de coleções | Percentual |
|-------------------------------------|------------------------|-------------------|
| Epilinguística | 4 | 25 % |
| Metalinguística | 8 | 50 % |
| Epilinguística e metalinguística | 4 | 25 % |
| Total | 16 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em doze coleções, as atividades metalinguísticas de análise da língua recebem ênfase. A maior parte delas é relativa à identificação de classes de palavras e de funções morfossintáticas. Em oito dessas coleções predomina esse tipo de atividade. Mas em quatro delas, encontram-se também as atividades epilinguísticas, como as que levam os alunos a compreender o uso de determinados recursos linguísticos para a produção de efeitos de sentido, por exemplo.

Finalmente, investigamos se o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos nas 16 coleções contribui ou não para uma reflexão sobre o uso da língua. O ensino de gramática se volta predominantemente para a transmissão de conteúdos em quatro coleções, e em duas delas (12,5%) prevalece a transmissão de definições e conceitos, com grande investimento na memorização de conteúdos gramaticais e na proposição de exercícios repetitivos. Mas, em outras quatro coleções, é dado espaço para a reflexão acerca desse conhecimento. Embora orientadas metodologicamente para um ensino transmissivo, o trabalho com os conhecimentos linguísticos nessas coleções possibilita a reflexão sobre o uso da língua. Ainda, oito coleções estão mais voltadas para a construção/reflexão pelos alunos de conhecimento sobre a língua e a linguagem. O trabalho com os conhecimentos linguísticos que realizam propõe, por exemplo, a reflexão sobre efeitos de sentido originados das escolhas linguísticas realizadas em cada texto/gênero estudado.

Tabela 8 – Orientação metodológica das coleções

| Tipos de orientação metodológica | No. de coleções | Percentual |
|---|------------------------|-------------------|
| Transmissão | 4 | 25 % |
| Construção/reflexão | 8 | 50 % |
| Construção e transmissão | 4 | 25% |
| Total | 24 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os números da TAB. 8 evidenciam que, embora 25% das coleções se orientem para a transmissão de conteúdos, a maior parte das 16 coleções propõe um ensino de gramática que conduz à reflexão sobre a língua, a partir de uma análise articulada ao estudo de textos, em que haja, por exemplo, atividades de identificação de noções gramaticais relevantes que guiam a compreensão e os usos sociais da língua em textos de diferentes gêneros, ou atividades de observação de fenômenos linguísticos no texto e análise de seu funcionamento em situações contextualizadas de aplicação.

Considerações finais

As análises aqui apresentadas foram feitas com o objetivo de investigar como é proposto o trabalho com os conhecimentos linguísticos ou gramaticais em 40 coleções de Língua Portuguesa em uso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 2010 a 2012, e nos anos finais, de 2011 a 2013. A observação das Resenhas, publicadas nos Guias de Livro Didático, bem com o estudo dos volumes das coleções permitiram o levantamento dos dados aqui expostos. Nestas últimas considerações, destacamos dois pontos importantes: (1) as evidências de mudanças que as coleções didáticas estão trazendo; (2) as implicações pedagógicas dessas mudanças.

Os resultados apresentados trazem evidências de que está em curso uma mudança significativa na orientação metodológica do trabalho com os conhecimentos linguísticos nos LDP. Embora a perspectiva transmissiva ainda se apresente fortemente, as coleções em uso no país trazem, em maior ou menor quantidade, atividades que favorecem

a reflexão sobre o sistema da língua. O trabalho com as categorias gramaticais é ainda bastante explorado nelas, mas, principalmente, nas coleções que se organizam por gênero, o texto e até o discurso começam a ocupar lugar. A transmissão de conteúdos aparece nas coleções, mas esta não é a perspectiva de ensino que recebe maior atenção em mais de um terço das coleções. A maioria das coleções aborda a análise da língua de forma articulada ao trabalho com o texto, propondo atividades que buscam integrar o estudo dos objetos linguísticos ao estudo da leitura e também da produção textual.

Quando comparamos o trabalho com os conhecimentos linguísticos das coleções usadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental com o trabalho das coleções usadas no segundo segmento do Ensino Fundamental, também percebemos evidências interessantes de como a perspectiva de mudança vem se consolidando. Como aponta o Guia do PNLD de 2011 (p. 27), as mudanças principais da avaliação como um todo são mais visíveis no primeiro segmento, muito provavelmente como decorrência da reorganização necessária para adaptação desse segmento ao Ensino Fundamental de nove anos. Mas as coleções para o segundo segmento também trazem importantes e progressivos avanços observados por esta pesquisa. Por exemplo, o percentual de coleções que trazem atividades com conhecimentos linguísticos articuladas à leitura e à produção textual é mais que o dobro no segundo segmento do que no primeiro (33,5% em 2010 – 68,75% em 2011), e um trabalho autônomo e desarticulado da leitura e produção de textos não aconteceu em nenhuma dessas coleções. Por trás de propostas que lidam com a gramática para além do nível da frase, considerando-a como um dos constituintes dos sentidos, certamente está uma compreensão mais bem definida dos estudos do texto e do discurso.

Também em relação ao tipo de abordagem que as coleções propõem para os conhecimentos linguísticos, é possível ver uma maior aproximação com o texto. As coleções do segundo segmento exploram recursos de coesão, como os que orientam a continuidade e progressão temática, bem mais do que as usadas no primeiro segmento. E, ainda, a orientação metodológica que toma os objetos de ensino numa perspectiva

de construção e reflexão é significativamente aumentada nas coleções do segundo segmento.

Em síntese, as coleções apresentam diferentes possibilidades no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos ou gramaticais. A diversidade de caminhos, com certeza, vai resultar em também diferentes graus de eficácia em sala de aula. Os modos de operar com a gramática da língua nas coleções vão demandar do professor ações de intervenção eficazes, a fim de colaborar significativamente com a ampliação das capacidades do aluno no uso da língua.

Todas as coleções, em maior ou menor medida, estão de acordo com os objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino em Língua Portuguesa, mas suas propostas são bastante distintas. Uma coleção didática, qualquer que seja, é sempre um conjunto de escolhas de seu autor ou autores e, nas mãos do professor, ela tem de se incorporar ao seu projeto de ensino. Ou seja, não é a coleção didática em si que comanda as ações do professor em sala de aula, mas os projetos de ensino construídos a partir da realidade da escola e dos alunos. Então, esses projetos e a coleção didática a ser usada têm de estar em sintonia para funcionar. Pouco adianta uma coleção didática incorporar mudanças no ensino da gramática se elas não forem incorporadas também pelo professor quando utilizar a coleção.

Como assinala Antunes (2003), há implicações pedagógicas ao se adotar uma compreensão funcional e discursiva da gramática. Essa compreensão vai exigir, segundo a autora, alguns cuidados do professor, como o de levar para a sala de aula uma gramática relevante, funcional, contextualizada. A ideia que a autora defende, com a qual compartilhamos, é que o trabalho com a gramática, na sala de aula, será mais produtivo se selecionar noções e regras úteis para ampliar a competência comunicativa dos alunos, privilegiando os usos sociais da língua em diferentes gêneros. Assim, é falsa a questão se se deve ou não ensinar gramática, pois o que realmente interessa definir é que gramática ensinar e como ensinar.

Há coleções didáticas para o primeiro segmento do Ensino Fundamental que operam com conceitos da morfologia e da sintaxe,

mas não se fixam no irrelevante ou nos casos particulares. Do mesmo modo, para o segundo segmento, há coleções que trazem atividades que contemplam progressão, complexidade e sistematização dos conhecimentos linguísticos em abordagem que conjuga adequadamente as perspectivas estrutural, textual e discursiva. Destacam-se, nessas coleções, sua capacidade de conduzir o aluno à reflexão e sua preocupação em inserir o aluno na prática de reflexão linguística a partir do uso situado da língua. O professor, para ancorar seu trabalho em língua portuguesa, precisa estar ciente de quais são as possibilidades que ele terá à disposição ao escolher cada uma das coleções.

Uma conclusão a que podemos chegar com essas reflexões neste momento é que há um desafio a ser enfrentado: o de investir na formação inicial e continuada daqueles que serão mediadores no uso das coleções didáticas em sala de aula, de modo que eles possam optar por aquelas coleções que possibilitem um trabalho com “uma gramática que liberte, que ‘solte’ a palavra” (ANTUNES, 2003, p. 97). A eles cabe o papel fundamental da escolha.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5a a 8a séries: “Que rio é este pelo qual corre o Ganges?” In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (orgs). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BUNZEN, C. Conhecimentos linguísticos na escola: como os livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso. In: COSTA VAL, M. da G. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009. p. 87-110.

COSTA VAL, M. da Graça. (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG; Autêntica, 2005.

COSTA VAL, M. da G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1a a 4a série). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 147-184.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 07-14.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5a a 8a séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 49-73.

Recebido em 27/04/2014
Aprovado em 09/06/2015