

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

MARICÉLIA DE LEMOS CRUZ

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: oralidade e conhecimentos linguísticos**

São Leopoldo
2015

Maricélia de Lemos Cruz

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: oralidade e conhecimentos linguísticos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS.

Orientadora: Professora Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo
2015

C9551 Cruz, Maricélia de Lemos.
Livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental: oralidade e conhecimentos linguísticos / Maricélia de Lemos Cruz. – 2015.
113 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.
“Orientadora: Professora Doutora Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Livros didáticos. 2. Ensino fundamental. 3. Oralidade.
4. Conhecimentos linguísticos. I. Título.

CDU: 801

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: oralidade e conhecimentos linguísticos**

Maricélia de Lemos Cruz

Orientadora: Professora Doutora Cátia de Azevedo Fronza

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale o Rio dos
Sinos- UNISINOS.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Cátia de Azevedo Fronza (Orientadora)
Presidente

Professora Doutora Rosemari Lorenz Martins - FEEVALE

Professora Doutora Aline Lorandi - UNISINOS

São Leopoldo
2015

A Deus misericordioso, que me deu o dom da capacidade para a descoberta do essencial e que muito me ajudou nesta trajetória. Sem Ele eu nada seria. *Obrigada, Meu Deus!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor Bom Deus, que sempre esteve e sempre estará ao meu lado.

À minha mãe preciosa, Maximiana Lemos Cruz, que me deu a vida e me ensinou a vivê-la com dignidade; que muitas vezes renunciou aos seus sonhos para eu pudesse realizar os meus.

À Professora Doutora Cátia de Azevedo Fronza que, com paciência e sabedoria, orientou-me na dissertação deste trabalho; que me ingressou em seus grupos de estudo, acolheu-me em seu lar; em seu espaço de trabalho quantas vezes eu precisei, preocupou-se em agasalhar-me, emprestando roupas de frio para mim. Obrigada, Professora!!! Que Deus lhe abençoe!

À Professora Ana Ostermann, que, mesmo não tendo dividido comigo seus conhecimentos, preocupou-se em agasalhar-me para o frio, enviando roupas suficientes.

Às Professoras Ana Maria Mattos Guimarães, Dorotea Frank Kersch, Isis da Costa Pinho, Juliana Alles de Camargo de Souza, Maria da Graça Krieger (meu primeiro contato), Maria Eduarda Giering, Marília dos Santos Lima, Rove Luiza de Oliveira Chishman, Terezinha Marlene Lopes Teixeira (In memoriam), Vera Helena Dentee de Mello, que dividiram conosco seus conhecimentos, transformando nossos ideais em realizações.

Ao Professor Carlos Alberto Faraco, pela humildade em dividir seus conhecimentos conosco, levando-nos a acreditar que somos capazes.

À Valéria (Secretária do Programa), que, quando precisei, sempre procurou solucionar meus problemas. Obrigada, Val!

Às minhas colegas de caminhada, companheiras nos momentos das minhas atribulações.

À Lídia Clara Cutrim Lima, parceira certa nos momentos difíceis. Obrigada, grande parceira!

Ao parceiro Iomísio Segundo, que muito contribuiu nos momentos precisos. Obrigada, Segundo!

À todos aqueles que, em qualquer época e de qualquer forma, contribuíram para o meu êxito.

“Tudo posso em Cristo que me fortalece.”

(Filipenses, 4,13)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado busca analisar como os conteúdos voltados à oralidade e aos conhecimentos linguísticos são abordados em dois livros didáticos de português do 6º ano, procurando verificar se as atividades voltadas a esses campos de estudo são coerentes para o ensino e para o uso da língua. O trabalho considera dois livros didáticos aprovados pelo PNLD 2014. O primeiro é “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), adotado por uma escola privada de um município maranhense; o segundo, adotado por escolas públicas, é “Vontade de saber português”, de Tavares e Conselvan (2012). A base teórica do estudo concentra-se em uma retomada do que se entende por fonética e fonologia, em reflexões sobre suas diferenças e aproximações, evidenciando variações fonéticas e fonológicas, traços da oralidade e da escrita, considerando também aspectos históricos sobre o livro didático no Brasil. Também são apresentados estudos de Rodrigues (2005), Borstel (2008), Silva (2012), Veloso e Rodrigues (2002), Batista (2011), Haupt (2012), Faraco (2014), dentre outros, por se voltarem ao tema em foco. A análise está dividida em duas etapas. Na primeira, retomamos a leitura de Leis e Programas Governamentais que antecederam e influenciaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014) de Língua Portuguesa, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do Estado do Maranhão (RCLPEF). No que concerne aos livros didáticos, são considerados capítulos e seções voltadas para o estudo de temas relacionados à oralidade e aos conhecimentos linguísticos, conforme orientações de Brasil (2013) e Maranhão (2010), com a apresentação dos temas correspondentes e presentes nos livros didáticos. De posse desses temas, verificamos como estes se relacionam aos critérios adotados pelo PNLD 2014 e aos conteúdos previstos no RCLPEF (MARANHÃO 2010). Por último, apresentamos considerações sobre as análises dos livros, destacando que, em linhas gerais, as obras analisadas contemplam aspectos necessários ao trabalho com a oralidade e conhecimentos linguísticos. Entretanto, vemos necessidade de mais atenção a tais aspectos para considerar, de fato, as especificidades linguísticas de seus usuários, sem privilegiar classe social ou região do país. Além disso, salientamos que o livro didático não deve ser a única fonte de conhecimento da qual o professor deve se valer, mas um apoio para o ensino-aprendizagem da língua no seu cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos; ensino fundamental; oralidade e conhecimentos linguísticos.

ABSTRACT

This Master Degree final paper aims to analyze how contents related to phonetics and phonology, devoted to orality and to linguistic knowledge, are approached in two Portuguese didactical books designed to the sixth grade in Brazil's Elementary School curriculum, seeking to verify if the activities related to these fields of study are coherent concerning the teaching and the usage of the language. This research takes into account two didactical books approved by the Didactical Book National Program (PNLD) 2014. The first one is "Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem" (*Singular and plural – Reading, production and language studies*), by Figueiredo, Balthasar and Goulart (2012), adopted by a private school in a city in the State of Maranhão; the second one, adopted by public schools, is "Vontade de saber português" (*The Will of Knowing Portuguese*), by Tavares and Conselvan (2012). This study theoretical base is concentrated in a retake of what is understood by phonetics and phonology, and on reflections about their differences and common features, highlighting phonological and phonetic variations, traces of orality and written forms, also considering historical aspects about the didactical books in Brazil. Studies by Rodrigues (2005), Borstel (2008), Silva (2012), Veloso and Rodrigues (2002), Batista (2011), Haupt (2012), Faracco (2014), amongst others, are also presented, once they relate to the subject of this paper. The analysis is presented in two phases. In the first one, we retake the reading of the Laws and Governmental Programs that preceded and influenced the Didactical Book National Program 2014 (PNLD), in Portuguese language, as well as the National Curricular Patterns (PCN) and the Portuguese Language Curricular Referential of Elementary School from the State of Maranhão (RCLPEF). When it comes to the didactical books, chapters and sections are considered towards the study of themes related to phonetics and phonology, aiming at observing the orality and the linguistic knowledge based on Brasil (2013) and Maranhão (2010), by presenting the respective and referred subjects in the didactical books. Having these subjects, we verify how they relate to the criteria adopted by the PLN 2014, as well as to the contents predicted by the RCLPEF (MARANHÃO, 2010), when it comes to the orality and to the linguistic knowledge. At last, we present considerations about the books analysis, highlighting that, in short, the works analyzed include necessary aspects to the work with orality and linguistic knowledge. Therefore, we see a necessity of more attention to such aspects in order to consider, in fact, the linguistics specificities of its users, without regards to social classes or regions of the country. Furthermore, we emphasize that the didactical book must not be the only source of knowledge on which the teacher relies exclusively, but an instrument to the teaching-learning process of the language in its school routine.

Key-words: Didactical books; Elementary school; Orality and linguistic knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Representação fonética e fonêmica	18
Quadro 2 Quadro geral de conteúdo do 6º ano.....	38
Quadro 3 Caderno de estudos de língua e linguagem foco desta pesquisa.....	48
Quadro 4 Seções de capítulos do livro em estudo	49
Quadro 5 Ortografia e Pontuação	68
Quadro 6 Assuntos abordados referentes aos conteúdos relacionados à fonética e à fonologia	79
Quadro 7 Quadro-resumo da análise comparativa dos livros	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Textos utilizados na seção sobre “Língua e mudança”.....	50
Figura 2 – Atividades sobre os textos 1,2 e 3 do capítulo 2 do livro “Singular & Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”.....	51
Figura 3 – Comentários sobre “O galego-português, no capítulo 2.....	52
Figura 4 – Textos 1 e 2 sobre “Língua e variação”.....	54
Figura 5 – Atividade sobre o “Texto 2: tira do mutum”.....	58
Figura 6 – “Texto 3: poema de cordel” e atividades.....	59
Figura 7 – “Texto 4: tira do Tapejara”.....	62
Figura 8 – Trechos de um dicionário gaúcho, de Alberto Juvenal de Oliveira.....	63
Figura 9 – Tira do Tapejara.....	64
Figura 10 –Atividade sobre o texto 4: tira do Tapejara.....	65
Figura 11 – Atividade do tópico Grafia das palavras: com s ou z?.....	69
Figura 12 – Atividade 1 sobre Acentuação das palavras.....	70
Figura 13 – Atividade 2 sobre Acentuação das palavras.....	71
Figura 14 – Sobre Acentuação gráfica das oxítonas.....	72
Figura 15 – Lista de palavras sobre acentuação gráfica das paroxítonas.....	73
Figura 16 – Atividades sobre Sinais de pontuação.....	75
Figura 17 – Página que inicia o tópico “A língua e suas variações”.....	80
Figura 18 – Tópico “Variedade regional”.....	82
Figura 19 – Conteúdos sobre “variedades regionais”.....	83
Figura 20 – Quadrinhos do Chico Bento na seção “Interação entre textos”.....	85
Figura 21 – Proposta para o tema “A linguagem na internet”.....	86
Figura 22 – Informações sobre Emoticons e smiles na seção “Praticando”.....	88
Figura 23 – Refletindo e conceituando pontuação.....	90
Figura 24 – Refletindo sobre frases.....	91
Figura 25 – Conceituando frases.....	92
Figura 26 – Abordagem sobre “Letra, fonema e dígrafo”.....	93
Figura 27 – Mais reflexões sobre “Letra, fonema e dígrafo”.....	94
Figura 28 – Tópico sobre “Oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas”.....	95
Figura 29 – Praticando acentuação das palavras.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS

EC	Encontro Consonantal
EF	Ensino Fundamental
DCEM	Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GLD	Guia de Livros Didáticos
HQs	Histórias em Quadrinhos
LA	Livro do Aluno
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livro Didático de Português
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCEM	Referencial Curricular do Estado do Maranhão
RCLPEM	Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Maranhão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FONÉTICA E FONOLOGIA: diferenças e aproximações	14
2.1 VARIAÇÕES FONÉTICAS E FONOLÓGICAS.....	17
3 CONHECIMENTOS RELACIONADOS À FONÉTICA E À FONOLOGIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: oralidade e conhecimentos linguísticos	21
4 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	26
4.1 O PNLD- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS	27
4.2 O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO DO PROFESSOR	35
5 METODOLOGIA	44
6 ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
6.1 SINGULAR & PLURAL – LEITURA E PRODUÇÃO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM.....	46
6.2 VONTADE DE SABER PORTUGUÊS	77
6.3 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE OS LIVROS EM ANÁLISE	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	109

1 INTRODUÇÃO

O tema da dissertação parte da inquietude sobre a forma como os conhecimentos relacionados à fonética e à fonologia da língua portuguesa são abordadas nos livros didáticos, considerando a viabilidade e a produtividade do oral e do escrito no Ensino Fundamental. Como professora de Graduação em Letras, e atuando na disciplina denominada “Fonética e fonologia da língua Portuguesa”, detectamos algumas lacunas que ordinariamente existem quando procuramos desenvolver um trabalho sobre os assuntos correspondentes ao funcionamento da linguagem.

Observamos que nossos alunos chegam à universidade sem muito conhecimento sobre assuntos que se referem à oralidade e à escrita que fazem parte de estudos sobre o uso da língua, os quais são trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental. Entendemos que, sem esse conhecimento prévio, os alunos não estão preparados para trabalhar com o ensino da língua oral e escrita, considerando os aspectos do uso da fala como discursos da linguagem oral que facilitarão a abrangência de conhecimentos voltados para os aspectos que incluem a fonética e a fonologia.

Assim, analisando esses fatos e, a fim de compreendermos o motivo de possíveis falhas sobre a apreensão dos assuntos da linguagem, buscamos alguns livros didáticos a fim de observarmos como os assuntos correspondentes ao estudo da linguagem são abordados nesses livros. Verificamos os livros que são adotados nas escolas de Ensino Fundamental da cidade em que moramos, no estado do Maranhão e resolvemos considerar dois livros do 6º ano, um adotado por uma escola privada e outro pelas escolas públicas do município. Estas adotam o livro didático “Vontade de Saber Português”, de Tavares e Conselvan (2012); enquanto a escola privada adota “Singular a escolar e Plural- Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Figueiredo, Goulart e Balthasar (2012). A escolha do 6º ano deu-se após fazermos uma análise em todos os volumes dos dois livros e averiguarmos que é a série que mais aprofunda o estudo sobre assuntos correspondentes à oralidade e aos conhecimentos linguísticos.

Nesse sentido, na tentativa de esclarecermos por que se faz tão necessário a análise, após considerarmos os livros já mencionados, indicamos que o objetivo do nosso trabalho é analisar como os conteúdos que remetem à variação fonética e fonológica, voltados para a oralidade e conhecimentos linguísticos são abordados nos dois livros didáticos, assim como verificar se as atividades relacionadas aos conteúdos são coerentes com as estratégias estabelecidas ou recomendadas pelo PNLD 2014, uma vez os dois livros são aprovados por este Programa.

Portanto, com o olhar direcionado a esses aspectos, também é importante chamar a atenção para a necessidade de que os livros didáticos sejam objeto de muita atenção do professor. Devem ser analisados em todos os ângulos, inclusive os que dizem respeito ao eixo da oralidade e dos conhecimentos linguísticos.

A estrutura do trabalho compreende sete capítulos. A introdução indica a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa. No capítulo 2, apresentamos considerações sobre conceitos de fonética e de fonologia, visando às diferenças e aproximações entre ambas as áreas de estudo. Além disso, fazemos menção às variações fonéticas e fonológicas. No capítulo 3, apresentamos considerações sobre o que vem sendo colocado aos alunos nas aulas de língua portuguesa, voltando-nos a conteúdos que, de certa forma, também são fonte de estudo das áreas de fonética e fonologia, ou seja, a oralidade e a escrita. O capítulo 4 é dedicado ao surgimento do LD no Brasil e às implicações da adoção desse material nas escolas. O capítulo 5 evidencia o foco da pesquisa, com o objetivo de mostrar que métodos foram utilizados para a realização da pesquisa. Na seção 6, apresentamos a análise dos livros didáticos em estudo avaliados e aprovados pelo PNLD 2014 elucidando a importância dos mesmos no processo de “ensino-aprendizagem” nas séries finais do Ensino Fundamental, aqui voltado apenas para o 6º ano.

Finalmente, na seção 7, são apresentadas considerações do que pudemos concluir após leituras que abrangem leis e órgãos governamentais, referências teóricas e, mais precisamente, a análise dos dois livros em estudo, que nos oportunizaram a compreender que os livros didáticos são um apoio de grande acuidade para a tarefa do professor em sala de aula.

2 FONÉTICA E FONOLOGIA: diferenças e aproximações

Neste capítulo, são apresentados breves apontamentos sobre o conceito de fonética e de fonologia, evidenciando como as duas áreas de estudo se diferem e ao mesmo tempo se aproximam.

A diferença entre fonética e fonologia é que, enquanto a fonética trata dos sons da língua, a fonologia preocupa-se com as funções desses sons dentro do sistema; em outras palavras, a fonética trata da substância da expressão, enquanto a fonologia trata da forma da expressão. Assim, vale dizer que as duas disciplinas são interdependentes, ou seja, uma completa a outra. A diferença pode acontecer no conceito, mas quando se considera o uso da língua, elas se aproximam e se completam.

Como destaca Hernandorena (1996), os falantes de uma língua interagem socialmente, veiculando, por meio dos sons, significados identificados em seus pensamentos, sentimentos e emoções. Essa interação ocorre de modo natural, sem que esses falantes se deem conta da organização interna da língua, ou seja, do sistema que constitui essa língua. Nessa perspectiva, temos, de um lado, o modo como a língua organiza os sons utilizados por seus falantes, estudado pela fonologia, e, de outro, o estudo da realidade física dos sons produzidos por esses falantes, que é o foco da fonética. Vemos, portanto, que ambas as áreas de estudos atuam em campos relacionados, mas com objetivos diferentes.

De acordo com Borstel (2008, p. 355), desde os estudos de Trubetzkoy, com os princípios de fonologia, várias foram as definições dadas aos conceitos da fonética.

Para Malmberg (1970, p. 9), “a fonética é o estudo dos sons da linguagem [...], ocupa-se apenas da expressão linguística”.

De acordo com Cagliari (2006, p. 36):

a fonética é a preocupação de investigação mais antiga da humanidade com relação à linguagem. Todos os criadores de sistemas de escrita tiveram que buscar na observação da fala as diretrizes para a formação dos sistemas da escrita. Isso é particularmente claro no caso da criação do alfabeto.

Borstel (2008, p. 355), cujo trabalho permite diálogo com esta pesquisa, diz que “o estudo da fonética dada como ciência é muito antigo, e insiste-se na importância da mesma para o estudo científico das línguas”. A autora afirma ainda que:

na Idade Média, no século XII-XVII, ela [a fonética] foi trabalhada pelos gregos e romanos, os quais faziam confusão entre som e letra (culto ao desenho das letras

góticas). Teoricamente, havia distinção entre os dois conceitos: o valor fônico era esquecido, predominava o aspecto visual da letra (seu aspecto gráfico era em forma de figuras e, [sic!] ou letras).

Assim como no momento referido por Borstel (2008), ainda observamos dificuldade por parte de alguns professores em diferenciar som e letra. Isso se verifica quando, por exemplo, docentes dizem que seus alunos “têm dificuldade na pronúncia das letras”. Com essa afirmação, eles parecem não considerar o fato de que as letras representam sons, mas não são sons. Nesse caso, deveria ser indicado, por exemplo, que o aluno tem dificuldade na pronúncia de /p/ e /b/, representados pelos grafemas, isto é, uma ou duas letras que representam os fonemas, “p” e “b”, respectivamente.

De acordo com Dubois et al. (1998, p. 282), “a fonética estuda a língua em sua realização concreta, independentemente de sua função linguística”.

Na concepção de Silva (2012, p. 23), fonética é “a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. A autora também apresenta as principais áreas de interesse da fonética: fonética articulatória, que compreende o estudo da produção da fala; a auditiva, responsável pela percepção da fala; a acústica, que se volta para o estudo das propriedades físicas dos sons da fala; e a instrumental, que leva em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais.

Silva (2012, p. 23) também descreve aspectos fonéticos do português brasileiro do ponto de vista articulatório, com o objetivo de facilitar o nosso entendimento sobre a produção dos sons que utilizamos em nossa fala.

Callou e Leite (2009, p. 11), descrevem os fonemas do português, examinam a mudança fonética, a anotação dos sons da linguagem e asseguram que: “[...] a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, [...] à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas [...]”

Observamos que autores como Cagliari (2006) e Borstel (2008) fazem referência a aspectos históricos a respeito da fonética. Silva (2012, p. 23) procura explicar de forma mais detalhada como descrever, classificar e transcrever os sons da fala. Callou e Leite (2009), dizem que a fonética se preocupa com a articulação dos sons e a fonologia com a função desses sons. As autoras (CALLOU e LEITE, 2009) também chamam atenção para o fato de que os sons que formam as palavras têm função distintiva, e esses sons distintivos são objeto de estudo da fonologia.

De acordo com Bisol (2006)¹, os estudos de fonologia tiveram início com a obra de Trubetzkoy (1939), intitulada *Principles de Phonologie*.

Segundo Schardosim e Trombetta (2012, p. 18),

a fonologia nasce assim no enquadramento das teorias estruturalistas do Círculo Linguístico de Praga. Com base nas distinções realizadas por Saussure (2006) – língua e discurso, sincronia e diacronia, signo linguístico – os linguistas da Escola de Praga proclamaram a necessidade de se fazer distinção entre fonologia e fonética, dois termos usados até então para definir a ciência dos sons. Segundo eles, a fonologia estuda as funções linguísticas dos sons, os fonemas, enquanto a fonética se preocupa com a produção e as características dos sons da fala. As unidades constituintes do sistema fonológico de uma língua são os fonemas.

Assim, vale lembrar que os fonemas são sons vocais que, situados em idêntico ponto do mesmo contexto, fazem corresponder a uma diferença fonética, como em /p/ e /b/, por exemplo, que de acordo com suas características articulatórias, apresentam diferenças quanto à sonoridade ou vozeamento: /b/ é produzido com vibração das pregas vocais, enquanto /p/ não apresenta essa vibração. Tal oposição está diretamente vinculada ao significado das palavras “pata” e “bata”, cujos fonemas que iniciam o vocábulo são diferentes. Aqui está a distintividade do fonema, ou seja, a sua propriedade de distinguir um significado, em oposição a outro.

Para Masip (2014, p. 5), a fonologia “é a parte da Linguística que estuda o som como signo do código”. A fonologia, como já foi dito, tem como unidade de estudo o fonema, que é a realização mental do fone. Nesse sentido, é provável pensarmos em fonologia à medida que pensamos em fonética, pois uma complementa a outra, como já foi citado no início deste tópico. Segundo Dubois et al. (1998, p. 284),

a fonologia é a ciência que estuda os sons da língua do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística. Ela estuda os elementos fônicos que distinguem, numa mesma língua, duas mensagens de sentido diferente (a diferença fônica no início das palavras do português *bala* e *mala*, a diferença de posição do acento, no português, entre *sábia*, *sabia* e *sabiá* etc.), e aqueles que permitem reconhecer uma mensagem igual através de realizações individuais diferentes (voz diferente, pronúncia diferente etc.).

Podemos observar que, de acordo com Dubois et al. (1998), embora as palavras *bala* e *mala* possuam em comum o segmento “ala”, os falantes da língua portuguesa sabem que o que vem a distinguir as duas palavras são os elementos iniciais **b** – **m**, denominados **fonemas**, por serem unidades menores que distinguem uma palavra da outra. No caso de “sábia”, que tem

¹ Sugerimos a leitura de Bisol (2006) para complementar o tópico sobre a história dos estudos de fonologia no âmbito mundial e brasileiro.

valor adjetivo, “sabia”, verbo, e “sabiá”, substantivo, podemos observar que a diferença na sílaba tônica também leva à diferença de significado.

Silva (2012, p. 110), além de definir a fonologia como “uma disciplina linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional”, acrescenta que “a fonologia determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza, também, a boa formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento”.

Considerando os exemplos de “sabia, sábia e sabiá” mencionados, vale dizer que, em português, há ainda uma oposição entre as formas verbais paroxítonas e as formas nominais proparoxítonas. De acordo com a incidência do acento, se, na penúltima ou na antepenúltima sílaba, pode contribuir para a diferença de significado e, como exemplo, podemos citar as palavras “exercito”, que tem valor de verbo, e “exército”, com valor de substantivo.

Nesse sentido, podemos constatar que as colocações teóricas apresentadas são relevantes para a compreensão dos sistemas sonoros. Assim, cabe ao professor mostrar aos seus alunos como essas e outras particularidades da língua são constantes no nosso dia a dia, cabendo-nos conhecer e compreender esses usos pelos diversos falantes. Nesses usos também se verificam variedades linguísticas, as quais precisam ser foco de discussão na escola, nas aulas de língua portuguesa e nos diversos espaços que possibilitem reflexão sobre o uso da língua na modalidade oral e escrita.

Ao assumirmos o fato de que os conhecimentos possibilitados pelos estudos com base na fonética e na fonologia ajudam a compreender aspectos da oralidade, e, conseqüentemente, da escrita, vemos a necessidade de trazer, na seção seguinte, uma breve reflexão sobre as possibilidades de manifestação de variações correspondentes ao uso da língua, no que concerne à oralidade e à escrita.

2.1 VARIAÇÕES FONÉTICAS E FONOLÓGICAS

Sabemos que os segmentos sonoros nem sempre se realizam da mesma maneira. Dependendo do contexto que ocupam numa determinada palavra ou da variedade do falante, podem ser verificados casos de variação fonética e fonológica.

Nas palavras [fʃia] e [dʒia], para “tia” e “dia”, respectivamente, os exemplos são variantes idioletais, pois existem pessoas que pronunciam [tʃ], [dʒ], enquanto outras pronunciam [t], [d], podendo haver, portanto, alteração de pronúncia, mas não há, como já

comentado, mudança de significado. Temos aqui um exemplo de variação fonética, pois há uma produção de som diferente, o que não provoca diferença de significado.

Conforme Silva (2012, p. 132),

uma vez definidos o fonema e seus alofones, vale ressaltar que, na transcrição fonêmica apenas os fonemas são presentes. Os alofones são representados por seus respectivos fonemas na representação fonêmica. Assim, uma palavra como “trote” será transcrita foneticamente (entre colchetes) como [ˈtʃɔtʃɪ] e será transcrita fonemicamente (entre barras transversais) como /ˈtʃɔtʃe/.

Observamos que, na transcrição da palavra “trote”, mencionada por Silva (2012), ocorre uma diferença entre a transcrição fonética e a transcrição fonêmica na segunda sílaba. Acontece que o fonema /t/ é realizado como [tʃ] diante de [i], e o fonema /t/ ocorre como [t] nos demais ambientes. Na verdade, é a fala que expressa as idiossincrasias particulares de cada falante, o que corresponde, portanto, à fonética; a língua, por sua vez, constitui um sistema linguístico compartilhado por todos os falantes. Assim, a relação entre a fonêmica (língua) e a fonética (fala) permite, segundo Silva (2012, p. 132), “que associemos uma representação fonêmica como /ˈtipo/ a qualquer uma das representações fonéticas: [ˈtʃipɔ], [tʃipɔ], [ˈtipU], [ˈtʃipU], etc.”. Observemos alguns exemplos:

Quadro 1: Representação fonética e fonêmica

ORTOGRAFIA	FONÉTICA	FONÊMICA
Pote	[ˈpɔtʃɪ]	/ˈpɔtʃe/
Tigela	[tʃiˈʒɛla]	/tiˈʒɛla/
Pátio	[ˈpatʃy]	/ˈpatio/
Tigre	[ˈtʃigrɪ]	/ˈtigre/
Tipo	[ˈtʃipU]	/ˈtipo/

Fonte: Silva (2012, p. 133).

Podemos observar que, na coluna do centro do quadro, correspondente às transcrições fonéticas, ainda de acordo com Silva (2012, p. 133), “ocorrem os alofones [t] e [tʃ] (entre outros segmentos). Na coluna da direita, estão as transcrições fonêmicas, registrando-se apenas o fonema /t/, representado, na coluna imediatamente à esquerda, pelos alofones [t] e [tʃ]”.

Silva (2012, p. 142-143) também apresenta contraste fonêmico e variações entre o “r” fraco e o “R” forte, atestados em posição intervocálica, que podem resultar em mudança de significado, o que chamamos de variação fonológica, ou não; ou seja, havendo apenas diferença na produção do som.

O “r” fraco relaciona-se ao tepe [l] e ocorre em todos os dialetos do português em posição intervocálica (cf. caro) e seguindo consoantes na mesma sílaba (cf. prata). O “r” fraco é sempre representado fonemicamente por /r/. O “R” forte ocorre em posição intervocálica (cf. carro); em início de sílaba em começo de palavra (cf. rua) e em início de sílaba precedido por consoante (cf. Israel). [...] O “R” forte pode se manifestar foneticamente como as fricativas [X, h] ou a vibrante alveolar vozeada [r̃]. Finalmente, lembramos ao leitor que em final de sílaba ou de palavra a representação fonêmica do “r” ortográfico é /R/ e em início de sílaba a representação fonêmica do “r” ortográfico é /r̃/.

Como destaca a autora, há contraste fonêmico entre o “R” forte e o “r” fraco quando se encontram em posição intervocálica, como nos exemplos de “carro” e “caro”, com representação fonêmica deste em /r/ e daquele em /R/. As variações possíveis para a produção desses sons dependem dos dialetos. As pronúncias variam de acordo com cada região e sua posição na estrutura da sílaba da palavra².

Ressaltamos, ainda, que existem palavras que se pronunciam da mesma maneira, embora tenham uma forma gráfica diferente. É o caso, por exemplo, de “asso” (do verbo assar) e “aço” (liga de ferro). Tais palavras são consideradas homófonas³ que, na cadeia da fala são transcritas da mesma forma [‘asU].

Reforçando o foco sobre as variações fonético-fonológicas, Seara et al. (2011, p. 14-15), dizem que

existem técnicas fonológicas que, empregadas em atividades com seus alunos, podem fazê-los se debruçar com interesse sobre os fatos da língua. Além disso, é fundamental saber lidar com a variação fonético-fonológica – que sempre vai existir – e levar o aluno a compreender essas variações, para relacioná-las aos elementos gráficos. Especialmente em relação às variações fonéticas que sofrem influência de natureza social, a sua compreensão permite lidar mais adequadamente com o preconceito linguístico que pode surgir na sala de aula.

Como elucidada Seara, para que os alunos possam se debruçar com bastante interesse sobre os fatos da língua, no que tange às variações fonético-fonológicas, o professor precisa, antes de tudo, conhecer e compreender tais variações.

Segundo Fiorin (2014, p. 125), as variações, dependendo de sua natureza, são assim denominadas. As *variações diastráticas* caracterizam-se “de acordo com o nível socioeconômico do falante”. Nesse caso, algumas classes sociais dominam uma forma de língua que goza de prestígio, outras são vítimas de preconceitos por empregarem formas menos privilegiadas. As *variações diatópicas* ocorrem, como diz Fiorin (2014, p. 122) “conforme o

² Recomendamos a leitura de Silva (2012) para mais detalhes sobre as diferentes produções desses segmentos no Brasil.

³ Homófonas são palavras que apresentam grafia e pronúncia iguais com diferente significado, ou pronúncia igual e grafia e significado diferentes.

lugar, numa mesma língua, um mesmo vocábulo pode ser pronunciado de formas diferentes”. *As variações diafásicas* correspondem às diferenças “de acordo com a situação de fala, ou de registro”, ou seja, entre os tipos de modalidade expressiva como entre a língua falada e a língua escrita, linguagem dos homens, das mulheres, da faixa etária etc.

A fim de considerar o contexto ao qual este trabalho está voltado, no capítulo seguinte serão apresentadas reflexões sobre o trabalho voltado ao oral e ao escrito no cotidiano escolar, mais precisamente no Ensino Fundamental, a partir do qual o livro didático tem sido elaborado.

3 CONHECIMENTOS RELACIONADOS À FONÉTICA E À FONOLOGIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: oralidade e conhecimentos linguísticos

Nesta seção, trazemos considerações de alguns autores sobre o que vem sendo abordado nos livros didáticos em análise, voltando-nos a conteúdos que, de certa forma, são fonte de estudo das áreas de fonética e fonologia.

Começamos com a afirmação de Ferrarezi Jr. (2007, p. 39), quando diz que:

[...] ensinamos nossos alunos que “b com a dá bá”, “b com e dá bé”, “b com i dá bi”, “b com o dá bó”, “b com u dá bu”. Só que quando o aluno vai escrever, ele escreve “cabu” ao invés de “cabo”, e a gente diz que está errado. É que, de fato, “b” com “e” dá “bé” (em belo), dá “bê” (em beleza) ou dá “bi” (em acabe). Da mesma maneira, “b” com “o” dá “bó” (em bola), dá “bô” (em bolo) ou dá “bu” (em tombo). [...] Essa confusão é tão forte que há até mesmo gramáticas tradicionais que colocam o item “ortografia” na parte de fonética e fonologia.

Conforme as colocações do autor, o professor não deve confundir o ensino de fonética e fonologia com o ensino de ortografia. Explicar ao aluno que nem sempre escrevemos da forma que falamos, não é apenas ensinar ortografia, mas levá-los a compreender que a língua passa por um processo de mudança e varia geograficamente, assim como no espaço e no tempo, inclusive da fala para a escrita e vice-versa. E a fonética e a fonologia também se voltam a essas especificidades da língua, mas vão além disso.

Nesse pressuposto, Rodrigues (2005, p. 2) evidencia que:

a invisibilidade da fonética e fonologia no discurso didático parece dever-se a alguns preconceitos relacionados com a natureza algo abstracta dos conceitos, com o grau de dificuldade com que o ensino e a aprendizagem desses conceitos se poderão confrontar, com o não reconhecimento da utilidade desses conceitos no ensino-aprendizagem de outros conteúdos programáticos.

Sob essa perspectiva, Borstel (2008, p. 361) afirma que “além dessa característica, relativamente mais recente, as condições de ensino e aprendizagem na escola regular são, em vários casos, pouco satisfatórias quando da prática didática dos estudos da fonética”.

Considerando o investimento pouco satisfatório apontado por Borstel (2008), o professor deve oportunizar aos alunos o conhecimento sobre as relações entre o modo oral e o escrito da língua, a fim de que se torne explícito como essas relações contribuem para o ensino e para o uso da língua.

Sabemos que os estudos da Linguística e outras ciências afins têm mostrado que é possível tratar a oralidade de maneira significativa no ensino de Língua Portuguesa. Nessa

direção, considerando a concepção de língua abordada pelo Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2010), a partir de agora RCLPEF (MARANHÃO, 2010), a oralidade apresenta uma dimensão interacional, que envolve dois ou mais interlocutores, resultando numa interação com gêneros textuais diversificados.

Nesse sentido, de acordo com o referido documento (MARANHÃO, 2010, p. 45):

não cabe abordar a fala como se ela apresentasse apenas a sua forma espontânea, livre de preocupação com as normas da língua culta. A fala pode se apresentar de diversas maneiras, mais ou menos planejada considerando os padrões normativos, uma vez que o contexto em uso será seu determinante.

Acompanhando a reflexão, a oralidade, assim como a escrita, também requer uma linguagem cuidada de acordo com o contexto em uso, ou seja, um determinado indivíduo pode se pronunciar despreocupadamente em determinadas situações e em outras não. Isso depende do ambiente, da situação ou com quem tal indivíduo se expressa.

Partindo desse enfoque, o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 45) faz referência a Antunes (2003) que, considerando o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais, aponta para o fato de que o professor deve relacionar as seguintes características à sua prática docente:

1. *As suas especificidades* – pontos formais e funcionais que distinguem os textos orais dos escritos;
2. *A variedade de tipos e de gêneros de discursos orais* - adequação às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. Dentro dessa variedade, vale ressaltar a não discriminação às variantes linguísticas, uma vez que as diferenças de registros não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante para adequação dos registros nas diferentes instâncias discursivas;
3. O reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto – elementos extralinguísticos no processo da interação verbal;
4. Os momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantores e repentistas – forma de expressão oral dos valores culturais de uma comunidade.

Os aspectos evidenciados são viáveis para o trabalho do professor e devem ser apreciados e promovidos pelos professores do Ensino Fundamental. O referido documento aponta sete itens indicados por Antunes (2003), mas, pelo foco desta pesquisa, destacamos esses quatro, porque estão diretamente relacionados a manifestações orais e escritas da língua. O item (4) faz referência aos repentistas, forma de expressão muito valorizada no Maranhão.

Voltando-nos ao que se coloca nos PCN (BRASIL, 1998), de acordo com Marcuschi (2003, p. 25),

Em nenhum momento os PCN sugerem a análise da conversação espontânea, seus aspectos linguísticos e discursivos, ou a observação da diferença de abordagem dos temas, de acordo com a modalidade oral e escrita – atividade que, segundo Marcuschi (1997), são importantes para mostrar como se estruturam os textos orais. Assim, o que poderia ser um material de suporte para o professor acaba reforçando a confusão sobre o trabalho com a oralidade e não colabora para desfazer as dúvidas que os profissionais da área carregam desde sua formação.

Como observamos, os PCN (BRASIL, 1998) já se colocam favoráveis às novas discussões linguísticas sobre o objeto de estudo de Língua Portuguesa (LP) e atestam que as práticas educacionais devem estar pautadas não mais em apreciações meramente formais, como quando dos estudos tradicionais, em que se verificavam prerrogativas prescritivas na tentativa da construção de uma língua uniforme e “correta”, mas numa análise funcional das mais variadas práticas linguísticas, tomando como base para tal a interação.

Nessa perspectiva de foco sobre a oralidade, Bortoni-Ricardo (2005, p. 197) sugere que, no desenvolvimento de tal competência,

os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade padrão ou variedades não padrão –, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma efetiva de o professor conferir essa ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se esta contribuição foi veiculada numa variedade não padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre variação linguística.

É inegável que os alunos, ao iniciarem sua vida escolar, já apresentam competências discursivas e linguísticas adequadas às suas interações rotineiras. Essas interações ajudam a contribuir significativamente para a construção do conhecimento, porém não são suficientes para habilitar os alunos a produzirem os gêneros orais em instâncias públicas. Assim, é necessário que o professor auxilie o aluno a construir seu conhecimento com liberdade de

expressão, mostrando e valorizando a diversidade linguística e cultural de seus alunos, a fim de deixar claro que não há um falar superior ou inferior ao outro.

Na verdade, a importância dada à abordagem da oralidade nos livros didáticos traz, às vezes, problemas para o ensino do português. Decerto, o que costumamos detectar é que muitos textos que são expostos para leitura, interpretação e produção, que deveriam propiciar interações e discussões relacionados ao uso da linguagem oral, abordam assuntos voltados para a realidade ou cultura predominante no Sudeste do país, o que resulta por não haver identidade entre o livro didático e o aluno de outras regiões.

Além disso, vale dizer que, de acordo com Nery (2008, p. 35), “estudar a fala não é apontar variações linguísticas baseadas em ortografias, mas verificar seus procedimentos de formação textual estritamente ligados ao tempo e à proximidade física dos falantes”. E, quando falamos dessa proximidade, acreditamos que requer um processo de interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais.

Considerando os aspectos mencionados, Zabala (1998, apud SANTANA 2011, p. 43), afirma que:

apesar das críticas feitas aos livros didáticos, eles são peças importantíssimas no processo ensino/aprendizagem e é necessário, portanto, que possam dar conta das solicitações às quais cotidianamente temos que responder como sujeitos de linguagem que somos. É necessário possibilitar ao aluno vivenciar, de forma adequada, a imensa riqueza e variedades de uso da língua, entre estes, evidentemente, a vivência com a oralidade.

É preciso frisar ainda que, ao serem considerados os materiais curriculares utilizados em sala de aula, podemos dizer que os livros didáticos são assumidos como essenciais para muitas propostas metodológicas. Dessa forma, segundo Zabala (1998, apud SANTANA p. 169), “convém analisá-los com atenção, evitando julgamentos estereotipados que não contribuem muito para melhorar seu uso ou a prática educativa”.

Assim, por meio de estudos e pesquisas, além do próprio uso do livro didático, percebemos significativos avanços nessa relação entre livro didático-professor-aluno, mesmo que ainda existam dogmas defendidos por uma forma extremamente tradicional de se trabalhar os conteúdos de língua portuguesa voltados para o ensino de fonética e fonologia, em consonância com a oralidade e a escrita, não só respeitando os usos cotidianos, mas também os não-cotidianos.

Considerando o livro didático como nossa fonte de análise, no capítulo 4, discorreremos sobre a origem do livro Didático no Brasil e as implicações da adoção desse material nas escolas.

4 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A primeira Legislação sobre o Livro Didático no Brasil, propriamente dito, foi elaborada no Governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, que estabelecia o controle das condições de produção, importação e utilização do Livro Didático (LD) no país.

Naquela época, o livro servia apenas para discussões sobre política e ideologia, e o Estado era o responsável pela revisão das obras, com direito de aprová-las, ou não. Como destacam Verceze e Silvino (2008, p. 85), “a escolha dos livros era realizada pelos professores a partir de uma lista que já era pré-determinada, tendo por base essa deliberação legal”.

Dando continuidade a essa história, trazemos González (2013, p. 66), quando diz que

com a democratização do acesso à escola, em meados da década de 1960, os professores passaram a ter acesso ao LD de português, que corresponde à intersecção das antigas antologias das gramáticas normativas e das aulas de português. Esses livros didáticos surgem com a função primordial de estruturar as aulas e os cursos, de modo a servir de auxílio aos professores [...].

De acordo com o mencionado por González (2013, p. 66), os livros serviam como um guia bastante estruturado para contribuir com o professor na preparação de suas aulas. Pelo que temos verificado, tal função ainda hoje é atribuída ao livro didático, mesmo com os diversos avanços nas políticas de formação de professores e de avaliação dos livros didáticos na Educação Básica. González (2013, p. 67), remetendo-se a Batista (2001, 2003), destaca que “os livros didáticos assumem mormente uma função estruturadora da aula”. Eles servem, portanto, como base ou apoio para que o professor possa conduzir seu trabalho com mais respaldo acerca do assunto a ser estudado. “O LD tem a função de eleger objetos de estudo e metodologias de ensino e de propor atividades, mediando a relação entre professores e alunos” (GONZÁLEZ, 2013, p. 67), numa interação que os faça conhecer mais do que o livro oferece.

Em 1985, como dizem Verceze e Silvino (2008, p. 86), o livro didático foi regulamentado pelo Decreto nº 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do livro Didático (PNLD), o qual, por determinação do governo, passou a ser responsável pela avaliação dos livros antes de serem expostos no mercado.

De acordo com Batista (2001, p. 30, apud GONZÁLEZ, 2013, p. 68), os materiais educacionais correspondentes aos livros didáticos deixam a desejar frente “às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo”, uma vez que, no trabalho em sala de aula, o professor precisa atender a uma diversidade de fatores de ordem cultural, social e

regional. São alunos de origens diferentes, culturas diferentes que precisam ser compreendidos e compreender o outro. Dessa forma, o livro didático também precisa ser “diversificado e flexível” de acordo com a necessidade do ambiente escolar e das necessidades presentes em sala de aula.

Tendo em vista a demanda de diversidade e flexibilidade a que o livro didático deve atender, segundo o PNLD de 2014 (BRASIL, 2013, p. 7), “a escolha do livro didático de língua portuguesa (LDLP) que nossas escolas públicas utilizarão entre 2014 e 2016 se dá num momento em que o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos já se encontra consolidado no País”. Assim, os olhares precisam estar voltados para as necessidades e objetivos dos quatro anos finais do ensino fundamental, pois, nesta fase escolar, deve-se “consolidar o acesso qualificado do aluno no mundo da escrita”, acesso diretamente vinculado à inserção que temos na área de Letras, além do aprofundamento progressivo das áreas especializadas do conhecimento humano.

Acompanhando essa perspectiva, em razão das metas deste estudo, na seção seguinte, colocamos algumas considerações sobre o PNLD e a avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa aqui enfatizados.

4.1 O PNLD- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme informações disponíveis no link <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>, o Programa do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes que fazem parte da rede pública de ensino no Brasil. Entretanto, em 1929, o Estado criou o Instituto Nacional do Livro (INL), que veio a contribuir para dar legitimidade e aumento de produção do livro didático.

O Programa foi aperfeiçoando-se ao longo dos anos e, como já dissemos, está voltado para o trabalho de avaliação e seleção de livros didáticos da educação básica brasileira.

Mesmo com a consolidação da legislação sobre a produção, importação e utilização do livro, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o professor era proibido de fazer a escolha do LD que seria utilizado por seus alunos. Só após a extinção do INL, quando a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pelo desempenho do programa do livro didático e, posteriormente, com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), o grupo de trabalho deu liberdade ao professor para participar da escolha dos livros.

Assim, em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, considerando as seguintes orientações:

Indicação do livro didático pelos professores;

Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de banco de livros didáticos;

Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;

Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.⁴

Retomando tais orientações, para Batista (2001, p. 11), o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, entre outros fatores, pelo modo como conduziu “a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros”.

No que diz respeito ao item sobre a qualidade dos livros didáticos, a partir de 1995, conforme Batista (2001), o MEC procurou desenvolver medidas para avaliar sistematicamente e continuamente o livro didático e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e em seu consumo, um horizonte de expectativas em relação as suas características, suas funções e suas qualidades. Embora parte significativa da avaliação decorresse das especificidades relativas a cada área de conhecimento, como ressalta Batista (2001, p. 14), há critérios comuns de análise: “a adequação didática pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do Manual do Professor para uma correta utilização do livro didático e uma atualização do trabalho docente”.

De 1995 a 1997, seguindo Batista (2001), as modificações no processo de avaliação constituíram-se de acordo com a necessidade e, em 1997, a FAE foi substituída pelo FNDE, o qual assumiu a condução dos trabalhos realizados pelo PNLD, criando as condições mais favoráveis para o processo de avaliação. As recomendações com distinções e ressalvas, segundo Batista (2001, p. 15-16), “seguiram-se ao PNLD/98, o PNLD/99, com PNLD/2001. Daí para cá acrescentaram-se várias transformações até os dias atuais.

Vale também salientar, como o fazem Verceze e Silvino (2008), que os livros didáticos representam uma fatia considerável do Mercado Editorial Brasileiro. Durante vários anos, a

⁴ Dados disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acessado em 25 fev. 2015.

escolha desses livros pelos professores ocorreu por meio de uma listagem oferecida pelo MEC às escolas, na qual constavam o nome e o código dos livros inscritos no PNLD. Nesse contexto, a escolha era prejudicada pela falta de informações a respeito das obras, o que causava prejuízo para a qualidade de ensino, uma vez que o MEC, distribuía, nas escolas, em acordo com as editoras, livros que se distanciavam das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos elaborados. Tais obras eram desatualizadas quanto às teorias e sua adequação à realidade do aluno. Além disso, continham erros inaceitáveis e vinculavam valores incompatíveis com a construção da cidadania.

Após essas considerações, também é importante retomar o fato de que, mesmo não sendo o principal mecanismo de ensino e de aprendizagem, o LD pode ser encarado como um colaborador no processo interativo de aprendizagem, servindo como base teórica para questões linguísticas, assim como suporte para apresentação de diversos gêneros textuais distintos. Este é um dos mínimos recursos de que, muitas vezes, dispõe o professor para o cumprimento das atividades de aprendizagem suscitadas no processo em ensino. Na afirmação de Lajolo (1996, p. 4),

didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido, comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. [...] O livro didático é instrumento importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. [...]. Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Como é possível observar, o LD deve ser visto como ponto de apoio que o professor utiliza em sala de aula, no processo de construção do saber numa interação entre professor e aluno, mas também pode até mesmo ser o mediador desse encontro.

Se considerarmos o LD de Língua Portuguesa, nosso foco de pesquisa, os percursos didáticos, segundo Rodrigues (2005, p. 4), devem assentar-se nos seguintes pressupostos:

Em primeiro lugar, defende-se que a aula de Português/Língua Portuguesa deve assumir a sua especificidade de aula de língua, constituindo um espaço onde se deveria, como alerta Maria da Graça Pinto, “insistir fortemente na prática oral e escrita da língua portuguesa”. A não ser assim, no entender da mesma autora (1998, p. 91) “essas aulas - ditas de Língua Portuguesa/português - acabam por atingir os mesmos objetivos linguísticos de outras disciplinas”.

Na verdade, nas aulas de língua portuguesa, muitas vezes encontramos professores com dificuldades quanto à utilização dos livros recomendados, até mesmo os escolhidos por eles. Diante dessa dificuldade, trabalham apenas a gramática de forma isolada, com conceitos e atividades bem teóricas, sem nenhuma prática de atividades de análise que conduzam o aluno a compreender o porquê dos usos da língua.

Compreendendo, assim como Verceze e Silvino (2008, p. 90), que a seleção dos livros didáticos constitui uma tarefa importante, e o guia é parâmetro para a seleção e compra dos livros, é preciso lembrar que seu objetivo

não é cercear a escolha do professor, mas ampliar o leque de alternativas, apresentando resenhas e comentários, contendo informações teóricas e metodológicas dos livros didáticos recomendados. Nesse guia, o professor se depara com diferentes propostas pedagógicas às quais o auxiliam na escolha do livro, adequando-os ao seu modo de pensar a formação pedagógica do aluno, seus princípios enquanto educador, as propostas de suas escolas, as necessidades de seus alunos.

Nessa perspectiva, os livros didáticos escolhidos, avaliados e aprovados pelo PNLD 2014 (BRASIL, 2013), foram apenas os que atenderam aos parâmetros de qualidade fixados tanto pelos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas quanto aos específicos para língua portuguesa.

Na seção seguinte, trazemos algumas informações sobre os referidos critérios, conforme constam no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014 (BRASIL, 2013), que analisa as coleções do 6º ao 9º ano, inscritas e aprovadas em Edital Específico⁵ para esse processo de seleção na área de Língua Portuguesa.

Como critérios comuns a todas as áreas do conhecimento, o PNLD 2014 (BRASIL, 2013)⁶ indica, na sequência:

1. Respeito à Legislação, às Diretrizes e às Normas oficiais relativas ao Ensino fundamental.
2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
4. Correção e utilização de conceitos, informações e procedimentos.
5. Observância das características e das finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada.

⁵ Dados disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acessado em 28/07/2015

⁶ Para maior detalhamento quanto a esses critérios, recomendamos a leitura integral das informações presentes em Brasil (2013, p. 9-13).

6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Entendemos a importância dos referidos critérios, mas, em razão dos objetivos que pretendemos alcançar, não faremos observações sobre os itens. Como o PNLD 2014 valeu-se desses critérios para avaliar os livros didáticos, reforçamos a sugestão de acesso ao documento, como indicada na nota de rodapé 6.

No que diz respeito aos critérios específicos, a partir do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, (BRASIL, 2013, p. 15), o ensino da língua materna, nos quatro anos finais do ensino fundamental, tem como meta o aprofundamento de processo de inserção do aluno na cultura escrita de modo qualificado,

1. aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
2. desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
3. ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
4. desenvolvendo competências e habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Como é possível perceber, neste nível de escolaridade, pretende-se tornar o aluno um verdadeiro leitor e produtor de textos escritos para que seja capaz de ampliar sua capacidade de reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem, procurando desenvolver competências e habilidades para o uso da língua oral.

Sob essa perspectiva, tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos quanto as de recomendações expressas em diretrizes, referenciais curriculares e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do ensino fundamental, de acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 16), deve garantir ao aluno:

o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente o que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino aprendizagem escolar.

Dando continuidade a essas garantias, há, ainda, conforme o PNLD 2014 (BRASIL, 2013), o pleno acesso ao mundo da escrita, que corresponde, dentre outros fatores, à proficiência em leitura escrita, por meio de gêneros discursivos e textos representativos de atividades sociais; ao desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na

compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística; o domínio das normas urbanas de prestígio⁷, em sua modalidade escrita, mas também em situações orais públicas de uso requerido socialmente; às práticas de análise e reflexão sobre a língua à medida que se revelarem pertinentes, seja para a (re) construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

De acordo com o que indica o PNLD 2014 (BRASIL, 2013), devem ser prioritárias, no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e na proposta pedagógica das coleções de português a eles destinadas, atividades de leitura e escrita, assim como as de produção e de compreensão oral. No que diz respeito às práticas de reflexão, assim como a relação entre os conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, com base em textos produzidos em situações efetivas de uso da língua, e não criadas artificialmente para fins didáticos. Também entendemos que as atividades de leitura e escrita contribuem para a apropriação dos conhecimentos linguísticos, em condições sociais efetivas de uso da língua, não de forma artificial, em que se observam apenas conceituações e atividades prontas, muitas vezes incompatíveis com o uso real da língua.

A partir desses apontamentos e princípios norteadores da avaliação dos livros didáticos prevista pelo PNLD 2014, cada obra é considerada de acordo com sua incompatibilidade ou não em relação à natureza do material textual, ao trabalho com o texto, à leitura, à produção de textos escritos, ao trabalho com a oralidade, ao trabalho com os conhecimentos linguísticos e ao manual do professor. Por não nos dedicarmos ao estudo do manual do professor, não concentraremos nossa reflexão sobre esse item.

Para o PNLD 2014 (BRASIL, 2013), o ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do Ensino Fundamental apresenta características próprias devidas tanto ao perfil escolar do alunado desse nível, quanto às demandas sociais que a ele se apresentam ao final do período. Nesse sentido, espera-se que o aluno ingressante no segundo segmento do Ensino Fundamental esteja apto a assumir práticas voltadas para o uso da linguagem em se tratando da leitura e da escrita, assim como da compreensão de textos orais, pois tais práticas apresentarão padrões linguísticos e textuais que irão demandar novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da língua em uso.

Com isso, a pretensão desse ensino deve ser aperfeiçoar a formação do aluno como leitor e produtor de textos escritos, desenvolver as competências e as habilidades de leitura e escrita

⁷ O Guia de Livro Didático utiliza “normas urbanas de prestígio”, como sinônimo da expressão “norma culta”.

requeridas por esses novos níveis, a fim de que possa ampliar sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem, desenvolvendo as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

É assim que, no que tange a conhecimentos relacionados à fonética e à fonologia, no 6º ano, detectamos a importância de falar dos fonemas de forma que possam estar relacionados à vivência do aluno, em que o entendimento do que pode ser considerada uma pequena unidade sonora de caráter distintivo pode ser explicado, exemplificado e esclarecido, servindo como ponto de apoio para o trabalho com outros assuntos que virão a ser estudados nas séries subsequentes.

Conforme evidencia o PNLD 2014 (BRASIL, p. 15),

a trajetória desse aluno em direção à autonomia relativa nos estudos e ao pleno exercício da cidadania pode ser por um lado, mais delineada, e, por outro lado, ainda não satisfatoriamente consolidada, o que deverá implicar, no processo de ensino-aprendizagem escolar desses anos, um maior peso relativo para esses eixos de formação.

A destinação do aluno, ao final desse período de escolarização, é bastante diversificada, e muitas vezes implica a interrupção temporária ou mesmo definitiva de sua educação escolar, motivo pelo qual o ensino fundamental deve garantir a seus egressos um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa. Tais circunstâncias atribuem a esses anos uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz do uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas e públicas.

A perspectiva apresentada na citação extraída do PNLD fomenta a capacidade de o aluno tornar-se crítico e interessado por questões relacionadas a essas áreas, de forma a compreender a importância de tal aprendizado.

Nesse pressuposto, considerando tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos quanto as recomendações expressas por diretrizes, referenciais curriculares e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do novo ensino fundamental, de acordo com PNLD-2014 (BRASIL, p. 16), deve organizar-se de forma que garanta ao aluno:

- o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente o que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar.
- o pleno acesso ao mundo da escrita, que corresponde, entre outros fatores, ao desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na

compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística; o domínio das normas urbanas de prestígio⁸, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; as práticas de análise e reflexão sobre a língua à medida que se revelarem pertinentes, seja para a (re) construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

É assim que as atividades de leitura e escrita contribuem para a construção correlata de conhecimentos linguísticos, em condições sociais efetivas de uso da língua, que não seja de forma artificial, em que se observam apenas conceituações e atividades prontas, com respostas sem nenhuma reflexão, incompatíveis com os critérios expressivos sociais. Assim, considerando os critérios enunciados anteriormente, o GLD esclarece os reais motivos para evitar a exclusão de coleções de livros didáticos de língua portuguesa, no momento da avaliação pelo PNLD.

A exclusão das coleções de livros didáticos dá-se pela incompatibilidade relativa: à natureza do material textual; ao trabalho com o texto; à leitura; à produção de textos escritos; ao trabalho com a oralidade; ao trabalho com os conhecimentos linguísticos; e ao manual do professor.

Tendo em vista que nosso trabalho está voltado a conhecimentos que remetem às áreas de estudo da fonética e da fonologia, trazemos para discussão o que é levado em consideração ao trabalho com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos.

De acordo com o PNLD 2014 (BRASIL, 2013 p. 19), caberá à coleção de língua portuguesa no que diz respeito ao quesito sobre a oralidade,

1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
2. valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
3. propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

⁸ O Guia de Livros Didáticos faz alusão à expressão “normas urbanas de prestígio” em substituição à expressão “norma culta” por ser um termo técnico recente introduzido para designar os falantes urbanos que, numa comunidade como a dos falantes do português brasileiro, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso, mesmo, estão mais associados à escrita, `tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as igrejas e a imprensa.

É possível perceber que os itens 2 e 3 remetem a aspectos que podem ser relacionados às áreas de fonética e fonologia, pois fazem menção à variação linguística e à diversidade de usos da linguagem oral.

Ainda em consonância com o PNLD 2014, o trabalho com os conhecimentos linguísticos visa a possibilitar ao aluno a oportunidade de refletir sobre aspectos referentes à língua e a linguagem relevantes para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita. Sob essa perspectiva, os conteúdos e as atividades voltados para os conhecimentos linguísticos devem, segundo o PNLD 2014 (BRASIL, 2013, P. 19):

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Considerando os aspectos evidenciados sobre os conhecimentos linguísticos, o quesito 2, de modo semelhante ao item 2, no trabalho com a oralidade, fazem alusão sobre o respeito para com as variedades da língua.

É importante considerar aqui o fato de que os livros didáticos utilizados para análise deste estudo foram avaliados no PNLD 2014, a partir dos aspectos indicados. Na seção de análise e discussão dos dados, serão apresentadas as características das obras atribuídas aos itens avaliados, no caso deste estudo, os aspectos referentes ao *trabalho com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos*.

4.2 O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO DO PROFESSOR

Neste estudo, como já foi dito, pretendemos observar como os conhecimentos relacionados à fonética e à fonologia estão abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Atualmente, os profissionais da educação formados na área de Letras devem ter conhecimentos sobre a língua, variações linguísticas, a produção dos sons da fala, bem como sobre o estudo desses sons. Como afirma Borstel (2008, p. 361),

[...] os alunos dos Cursos de Letras, atualmente, têm uma formação linguística sobre os conceitos de fonética e fonologia e sua aplicabilidade quando das variações linguísticas quanto aos segmentos consonantais e vocálicos, como também sobre os elementos prosódicos do falar do português brasileiro, ou seja, a descrição e a variação dos sons do falar português nas várias regiões do país.

Evidentemente que apenas os métodos teóricos utilizados na formação de professores não são suficientes para uma prática pedagógica em sala de aula. Se tomamos como referência a grade curricular do Curso de Letras da universidade na qual trabalhamos, verificamos que há apenas um semestre com trabalho sobre Fonética e Fonologia. Se levarmos em consideração questões relativas à formação de professores, como acentua Borstel (2008, p. 362), vemos que tal formação “deve partir de uma reflexão sobre como é trabalhada a fonética na sala de aula”. O conhecimento relativo a essas áreas, portanto, já se faz necessário mesmo antes de o professor trabalhar com o processo de alfabetização. Esse processo é assumido, na grande maioria dos casos, pelo pedagogo; mas estes, infelizmente, na sua formação acadêmica, não estudam sobre assuntos relacionados à fonética e à fonologia. Se isso estivesse presente na grade curricular do curso, tal profissional poderia melhor acompanhar a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento da modalidade oral da língua das crianças que estariam sob sua responsabilidade.

É bom lembrar que não é só o conceito de fonema ou a classificação de vogais e consoantes, assim como o estudo sobre sílaba que fazem parte dos estudos sobre fonética e fonologia da língua. Há necessidade de verificar como se evidenciam essas particularidades, como esse trabalho conduz o aluno à compreensão de como se organizam os sons da fala e como se processam as variações no momento da prolação. Tais aspectos também são abordados nos itens considerados na avaliação dos livros didáticos, conforme indicados anteriormente a partir das orientações do PNLD 2014.

Recuperando o papel do professor, Rodrigues (2005, p. 4) destaca que

caberá ao professor criar situações de ensino aprendizagem que, através de uma pedagogia da descoberta e da prática de atividades de análise, conduza o aluno para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento da capacidade de resoluções de problemas.

Tendo em vista o nosso foco de pesquisa, entendemos que, nessas situações, os alunos devem ser estimulados à análise da língua em uso e que usam. Se o livro didático é um apoio, é preciso analisá-lo com critério, considerando a metodologia pressuposta a partir das atividades pertinentes ao que diz respeito à oralidade e à escrita, visando a uma proposta atual e relevante para o ensino que possa levar o aluno a compreender ainda mais a língua que fala, ouve, lê e escreve.

Antes mesmo de se considerar o que é apresentado no livro didático, os professores do contexto no qual esta pesquisa se insere devem tomar por base a descrição de conteúdo que

consta no Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – RCLPEF (MARANHÃO, 2010). Esse documento traz um quadro de conteúdos considerados básicos do 6º ao 9º ano, mas que não devem ser conduzidos de forma estanque, pois cabe aos professores fazer suas alterações de acordo com a realidade da sala de aula.

Uma vez que esse estudo considera o 6º ano do Ensino Fundamental, no Quadro 2, a seguir, constam todos os conteúdos previstos para a área de Língua Portuguesa.

Quadro 2: Conteúdos do 6º ano

OBJETO DO CONHECIMENTO	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
I- Gênero e discurso	Localizar informações explícitas em um texto, tendo como base textos narrativos.	Análise dos traços característicos dos textos narrativos: enredo, personagem, foco narrativo, tempo e espaço. Noção de tempos verbais/articuladores temporais e espaciais. Estudo dos gêneros: contos clássicos, contos de mistérios, histórias em quadrinhos, relato pessoal, carta, e-mail, blog, diário. Narratividade: fruição e situacionalidade.	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor: nas práticas de leitura: leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos; proporcione práticas de leituras de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais; favoreça a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; possibilite espaços de leitura de textos em situações comunicativas diversas; faça uso de textos não verbais como gráfico, fotos, mapas, imagens e outros, correlacionando-os com textos verbais; trabalhe com textos variados com o fim de ampliar o vocabulário dos discentes;
	Inferir o sentido das palavras ou expressões em um texto e/ou informações implícitas no texto. Distinguir fato de opinião relativa a esse fato.	Interpretação de texto. Produção de síntese. Palavras homógrafas e palavras homófonas. Dicionário: palavra, sentido e contexto. Textos jornalísticos: reportagem, notícia, entrevista, crônica.	proponha questionamentos para possibilitar inferências sobre o texto; crie situações propícias para a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; oportunize práticas de diálogo assistidas e conduza sua transposição para a modalidade escrita.
	Identificar o tema de um texto. Interpretar textos com auxílio de materiais gráficos diversos, identificando sua funcionalidade.	Interpretação de texto não verbais. Tema do texto. Recursos interpretativos: gráficos, mapas, dados estatísticos	nas práticas de escrita: acompanhe a produção textual dos alunos; oriente a reescrita textual, com atenção na revisão dos argumentos, das ideias, dos elementos que compõem o gênero; avalie se a produção textual está coerente e coesa; observe se o texto produzido atende à finalidade, se há continuidade temática;
	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação a partir da comparação de textos diversos; Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	Intertextualidade: prática de criação e recriação. Intencionalidade discursiva: texto opinativo. Adequação do discurso ao gênero; Discurso direto e discurso indireto. O diálogo escrito: marcas linguísticas.	
II-Coerência e coesão no texto	Estabelecer relações entre as partes de um texto.	Estudo das classes gramaticais variáveis e invariáveis no texto. Estudo dos conectivos. Estudo do verbo: flexão, conjugação, tempos e modos.	
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	Concordância nominal e concordância verbal na produção do texto. Frases interrogativas diretas e indiretas. Coerência e coesão textual.	
	Estabelecer relação causa/consequência entre as partes do texto.	Uso das conjunções Estudo da frase: tipos de frase (verbal e nominal) Ordem direta e ordem indireta.	

<p style="text-align: center;">III-Recursos expressivos e efeitos de sentido</p>	<p>Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p>	<p>Discurso literário: noções gerais Sentido real e sentido figurado das palavras. Resumo da narrativa. Sonoridade e sentido: uso de aspas, travessão, parênteses, reticências, negrito, etc. Entonação e ritmo: onomatopeias e interjeições.</p>	<p>analise a adequação da linguagem ao contexto; incentive o uso de palavras de sentido conotativo e denotativo, de palavras e/ou expressões que denotem ironia e humor; incentive a utilização das figuras de linguagem no texto; associe o tema do texto com o contexto atual.</p> <p>nos conhecimentos linguísticos: correlacione-os à prática discursiva do aluno; apresente as regras da língua com ênfase à prática e à sua relevância nas situações de comunicação; promova o entendimento das variantes linguísticas como formas de evidenciação geográfica e social dos sujeitos; oriente a prática adequada das partículas conectivas; estimule a percepção dos mecanismos textuais que estabelecem relações entre causa e consequência; favoreça o reconhecimento das relações morfosintáticas estabelecidas entre as partes que compõem o período.</p> <p>nas práticas de oralidade; estimule a exposição oral dos alunos; explore as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos; observe a adequação do discurso ao gênero; estimule a oralidade com a utilização dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressão facial, corporal e gestual, pausas, etc.</p>
	<p>Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>	<p>Diferentes linguagens e efeitos de sentido. Pontuação e efeitos de sentido. Acentuação: regras gerais e compreensão do novo acordo ortográfico.</p>	
	<p>Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p>	<p>Estudo de dificuldades ortográficas diversas. Flexão das palavras (gênero, número e grau). Prefixos e sufixos Estudo da sílaba: classificação e tonicidade.</p>	
<p style="text-align: center;">IV-Estudos linguísticos</p>	<p>Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>	<p>Estudo das variações linguísticas: linguagem formal e linguagem informal. Níveis de linguagem. Língua falada e língua escrita.</p>	

Fonte: Maranhão (2010, p. 55-56). Adaptação.

Observamos que o quadro traz quatro objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala de aula, mas aqui nos atemos aos estudos linguísticos, os quais estão relacionados com os aspectos sobre a linguagem, evidenciando o estudo das variações, dos níveis da linguagem que, de certa forma, empreendem marcas linguísticas típicas da oralidade.

As sugestões metodológicas presentes no quadro são meios que os professores podem percorrer com seus alunos para a obtenção de uma melhor aprendizagem sobre o uso da língua. No que concerne aos conhecimentos linguísticos, o quadro enfatiza a relevância nas práticas comunicativas sobre as variantes linguísticas, corroborando com as variações regionais e sociais. Com relação à oralidade, o quadro traz sugestões de reflexões sobre as atividades em sala de aula relevantes para a produção de diferentes gêneros textuais.

Assim, o professor deve ter disponibilidade para ensinar fazendo, até por que ensinar significa discretar conteúdos, organizando-os em atividades práticas que sejam concernentes com os objetivos propostos e voltadas para a realidade da sala de aula ou da vida, a fim de garantir aos alunos a apropriação efetiva dos aspectos envolvidos nos conhecimentos linguísticos em foco.

Nessa direção, vale também retomar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 45),

se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

É assim que devemos direcionar o olhar para ressaltar que conhecimentos relacionados às áreas da fonética e da fonologia também devem ser compreendidos na prática escolar que privilegia e legitima a linguagem, a cultura e a etnia dos alunos.

Nessa perspectiva, é preciso, contudo, que o professor saiba explorar o LD, além de ser criativo, pois o livro continua sendo um fiel aliado do professor e um recurso para os alunos. Como dizem Verceze e Silvino (2008, p. 88),

[...] o livro didático é apenas um dos instrumentos de apoio ao trabalho do professor e que, por melhor que seja, pode ser ampliado com exercícios e atividades de acordo com a realidade de cada localidade ou clientela a ser atendida. Além disso, escolher um bom livro didático não diminui a necessidade de se consultar outras bibliografias. O professor sempre precisará de textos complementares, seja para estudar conteúdos, seja para suprir lacunas ou complementar e ampliar informações. É preciso, também, que a escola se organize para uma escolha mais coletiva, discutindo procedimentos de análises, examinando exemplares de livros solicitados às editoras, ponderando a

respeito do perfil do aluno, do projeto pedagógico da escola e, sobretudo, planejando o trabalho continuamente.

Como vemos, há necessidade de o professor procurar organizar seu trabalho com ampliações que lhe permitam respaldar suas explicações e interagir melhor com o alunado. De acordo com Soares (2002, p. 2, apud VERCEZE E SILVINO, 2008, p. 90):

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aula o dia inteiro, de manhã, de tarde, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser um suporte, um apoio, mas na verdade ele acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

As considerações de Soares (2002) remetem-nos ao fato de que, mesmo que o profissional tente fazer o melhor para assumir seu compromisso profissional, nem sempre tem condições de planejar para além do que o livro didático oferece. A busca de conhecimentos é essencial e requer tempo para leitura e planejamento.

Além da orientação que o livro didático oferece e da necessidade de planejamento de suas aulas, mesmo nas condições em que se encontram muitos docentes, Verceze e Silvino (2005, p. 12), ao considerarem como alvo o trabalho com o uso da língua, dizem que

os professores devem estar sempre atentos aos resultados progressivos dos alunos nas suas produções escritas e que podem despertar neles reflexões sobre o uso da própria língua, mostrando-lhes que, para cada situação de fala, a linguagem pode ser adequada às exigências sociais. Aos poucos, eles podem conhecer melhor a língua falada nativa e com isso saber discernir os vários usos da língua e caminhar para a interiorização das estruturas da língua escrita.

Nessa perspectiva, o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 48) retoma Antunes (2003, p. 47), quando afirma que “A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”.

Seguindo o documento (MARANHÃO, 2010), e como é possível observar nos conteúdos apresentados no Quadro 2, o ensino-aprendizagem deve pautar nos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos para uma melhor participação efetiva na sociedade, possibilitando-lhes leituras críticas das situações das quais fazem parte, a fim de que sejam capazes de se expressar conscientemente. Diante disso, os conhecimentos que os alunos já trazem de casa para a escola devem ser aprimorados pela escola, utilizando diferentes gêneros

textuais, objetivando a inserção desses alunos nas práticas de uso da língua de forma que os mesmos se tornem participantes ativos nos trabalhos com a oralidade.

Nesse sentido, considerando a concepção de língua abordada no RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 45), “a oralidade apresenta uma dimensão interacional, ou seja, constrói-se em uma prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, a partir de um sentido e de uma determinada intenção”. Essa lógica, quando voltada para a oralidade, desencadeia diferentes práticas que consubstanciam uma construção pedagógica significativa para uma melhor interação entre professor-aluno no que diz respeito ao estudo das palavras no oral e no escrito.

No que diz respeito ao trabalho com a oralidade, o PNLD (2013, p. 19) evidencia que a modalidade oral da língua, que o aluno traz de casa, do seu convívio social, promove a efetivação da interação professor-aluno e aluno-professor. Dessa experiência prévia, o aluno descobrirá como se dá o funcionamento da língua escrita, assim como aperfeiçoará o domínio da fala para novas situações.

Esse processo de interação é uma atitude que deve partir do professor em saber trabalhar com as diversas realidades em sala de aula. Os alunos têm características que devem ser aceitas e respeitadas. Eles falam diferente, têm pronúncias diferentes denominadas “variações linguísticas”. Os próprios PCN direcionados ao Ensino Fundamental definem, entre os objetivos do ensino de língua materna, que se deve “conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico” e “reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunidade cotidiana, na elaboração artística mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades” (BRASIL, 1998, p. 33).

Reforçando a discussão sobre variação linguística, destacamos a afirmação de Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 54), que dizem que:

a língua oral, por seu lado, é o território da variação inerente. A variação é de sua própria natureza e é um recurso fundamental para que os falantes marquem suas identidades, seus papéis sociais, seu alinhamento com o interlocutor, enfim, para que amoldem a forma de sua fala à função que essa está desempenhando no processo interacional. Na língua oral, portanto, o indivíduo tem a variação a seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso.

Verdadeiramente o falante tem a sua particularidade na forma de falar que depende da sua cultura, do seu convívio, ou seja, das condições em que ele se situe social, histórica e culturalmente. A língua oral inicia no seio familiar, e o indivíduo, por sua vez, vai procurando

utilizá-la de acordo com a situação, mas isso não significa afirmar que, do ponto de vista linguístico, possa existir uma variedade melhor ou mais correta que a outra.

Vale mencionar, ainda, o trabalho de Mestrado de González (2013), que verificou o tratamento dado à norma e à variação em livros didáticos de língua portuguesa e literatura do Ensino Médio aprovados no PNLD de 2009. Há também o estudo de Schmitt (2012), que estuda a forma como a coleção *Links*, de Santos e Marques (2011), aborda a variação no inglês entre a língua inglesa padrão americana e a língua inglesa padrão britânica.

Como foi possível observar, por meio das reflexões apresentadas, assim como o fizeram González (2013) e Schmitt (2012), entre outros, buscamos verificar como os livros didáticos em questão, no que diz respeito ao trabalho com a língua, segundo o PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p.19), recorrem à oralidade quando evidenciam propostas didáticas para leitura e produção de textos, valorizam e se voltam para a variação e para a heterogeneidade linguística, em contextos que privilegiam normas urbanas de prestígio e como possibilitam o desenvolvimento de capacidades de formas discursivas que se relacionam aos usos da língua oral em situações formais e/ou públicas nesse nível de ensino, ou seja, o 6º ano do ensino fundamental. Em outras palavras, serão estabelecidas comparações entre os apontamentos do PNLD 2014, quanto aos quesitos avaliados de ambos os livros didáticos deste estudo, a partir de nossas impressões, valendo-nos das informações presentes nessas obras.

Após as considerações apresentadas sobre conhecimentos de natureza fonética e fonológica que podem se fazer presentes no ensino da língua materna, considerando as perspectivas curriculares nacionais e o que se identifica na proposta de trabalho com oralidade e escrita em livros didáticos aos quais este trabalho se dedica, na próxima seção, trazemos a metodologia usada para desenvolver esta dissertação.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa é do tipo bibliográfico, uma vez que, segundo Gil (2008), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros didáticos e trabalhos científicos”. Nesse sentido, o fato de trabalharmos com livros didáticos e documentos de órgãos governamentais, justifica a natureza bibliográfica desta pesquisa.

Também são considerados os PCN (BRASIL, 1998), o PNLD 2014 (BRASIL, 2013), os RCLPEF (MARANHÃO, 2010) para reflexões sobre conteúdos e atividades presentes nos livros didáticos em estudo no que concerne ao trabalho com a oralidade e com conhecimentos linguísticos, conforme as orientações nos referidos documentos.

Vale dizer que a escolha do trabalho com os livros didáticos partiu da inquietude sobre a forma como os conhecimentos relacionados à fonética e à fonologia estão presentes nos livros didáticos “Singular & Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Figueiredo et al. (2012) e “Vontade de saber português”, de Tavares e Conselvan (2012). O primeiro é adotado por uma escola privada, e o segundo por escolas públicas de um município maranhense. Em conversa com professores de língua portuguesa tanto da escola pública, quanto da escola privada, comentava-se que o trabalho em sala de aula se dá conforme abordam os livros didáticos. Assim, acreditamos que o LD de língua portuguesa é um material pedagógico que contribui para o ensino-aprendizagem.

Apresentaremos as obras, indicando como estas se dividem, de que forma os conteúdos estão expostos de acordo com as seções que remetem aos conhecimentos relacionados no que se reporta à oralidade e aos conhecimentos linguísticos. Serão utilizados exemplos a partir dos conteúdos e das atividades presentes nos próprios LD, estabelecendo comparações entre a avaliação realizada e apresentada sobre cada obra no PNLD 2014, considerando o eixo da oralidade e dos conhecimentos linguísticos e as indicações dos *pontos fortes*, dos *pontos fracos*, dos *destaques* e da *programação do ensino*, elencados em quadros esquemáticos sobre as referidas obras apreciadas pelo PNLD 2014.

É importante retomar que o PNLD 2014 (BRASIL, 2013) inclui como meta verificar se as obras, no que diz respeito ao trabalho com a oralidade, i) valem-se de estratégias didáticas orais nas abordagens de leitura e da produção de textos; ii) efetivamente valorizam e trabalham a variação e a heterogeneidade linguísticas; e iii) propiciam o desenvolvimento de capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral.

No que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, de acordo com BRASIL (2013), as coleções devem i) explorar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos nas situações de leitura, de produção de textos orais e escritos; ii) oportunizar reflexões sobre o respeito às variedades regionais e sociais da língua; e iii) promover discussões sobre os conceitos abordados.

Paralelamente a essas considerações, serão retomados os conteúdos indicados pelo RCLPEF (MARANHÃO, 2010), com o objetivo de verificar em que medidas tais conteúdos se evidenciam nas obras quanto ao trabalho com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos.

Nas seções seguintes, cada obra será brevemente descrita, com indicações das seções cujo conteúdo é o foco do estudo, acompanhada da avaliação do PNLD. As reflexões sobre a forma como a oralidade e os conhecimentos linguísticos se evidenciam nesses livros serão ilustradas por imagens retiradas das próprias obras.

6 ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, trazemos a análise dos livros didáticos em estudo, com base nos estudos apresentados na revisão teórica e nos passos metodológicos explicitados.

Nesta perspectiva, procuramos seguir o Programa Nacional do Livro Didático, que avalia, aprova e seleciona os livros didáticos e, em observação a esse Programa, percebemos que os LD, foco do nosso estudo, publicados em 2012, foram aprovados e encontram-se resenhados no GLD (BRASIL, 2013). Trazemos, então, alguns tópicos abordados nos livros de Figueiredo et al. (2012) e de Tavares e Conselvan (2012).

Assim, analisamos como os conhecimentos linguísticos e a oralidade estão sendo abordados nos referidos livros mencionados, fomentando, ainda, com o que está indicado nos RCLPEF (MARANHÃO, 2010) e no PNLD 2014 (BRASIL, 2013).

No decorrer deste estudo, procuramos, ainda, relacionar as colocações do PNLD quanto aos critérios eliminatórios e específicos, quando da aprovação dos livros. O PNLD, como apresentado anteriormente, faz a análise dos livros a partir dos critérios relativos à natureza do material textual, ao trabalho com o texto, à leitura, à produção de textos escritos, ao trabalho com a oralidade, os conhecimentos linguísticos e manual do professor. Mas aqui, faremos análise dos livros apenas observando se o que está abordado nos mesmos é compatível com os critérios exigidos pelo PNLD com relação à oralidade e aos conhecimentos linguísticos. As informações referentes a cada livro serão apresentadas nas próximas seções.

6.1 SINGULAR & PLURAL – LEITURA E PRODUÇÃO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM

O livro faz parte de uma coleção de quatro livros, sendo distribuída para cada etapa do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A coleção foi escrita pelas autoras Laura de Figueiredo⁹, Marisa Balthasar¹⁰ e Shirley Goulart¹¹ e foi publicada pela Editora Moderna, em 2012, sendo

⁹ De acordo com a informação encontrada no LD em estudo, a autora é Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com Mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além de autora de materiais didáticos, Laura de Figueiredo é professora em programas de formação continuada das redes estadual e municipal de São Paulo.

¹⁰ Através de descrições encontradas no livro didático em estudo, Marisa Balthasar é Licenciada em Letras e Doutora em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo (USP). A autora, além de ser professora em programas de formação continuada das redes estadual e municipal de São Paulo, atua na rede pública há 14 anos, como também em escolas particulares do Ensino Superior.

¹¹ Shirley Goulart é Licenciada em Letras pela Faculdade Rui Barbosa (RFB), em Salvador, e Especialista em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A autora é professora em programas de

esta sua 1ª edição. Ressaltamos que aqui nos atemos ao livro do sexto ano, por ser o ano escolar no qual são abordados diversos assuntos correspondentes a temas de interesse da fonética e da fonologia.

O livro em foco foi adotado, no ano de 2014, por uma escola particular de um município maranhense.

Para fins de análise, primeiramente recorremos ao sumário em busca de assuntos correspondentes a temáticas tratadas pela fonética e fonologia, no que concerne à oralidade e à escrita.

O livro “Singular & Plural-Leitura, produção e estudos de linguagem” é composto de três cadernos, assim distribuídos: “Caderno de leitura e produção”, “Caderno de práticas de literatura” e “Caderno de estudos de língua e linguagem”. Daremos atenção a este último caderno, que visa a priorizar os vários componentes de ensino da língua portuguesa, sem, entretanto, tratá-los de modo estanque. Ele está composto de três unidades: Conhecimentos sobre língua e linguagem (Unidade 1); Conhecimentos metalinguísticos (Unidade 2); e Conhecimentos sobre Ortografia (Unidade 3). Cada unidade apresenta um número variável de capítulos, dependendo das especificidades dos tópicos abordados.

A primeira unidade apresenta dois capítulos: o primeiro corresponde aos temas língua, linguagem, discurso e sentidos, que não serão discutidos no âmbito deste trabalho; e o segundo traz a língua como um conjunto de variedades. A segunda unidade é composta de cinco capítulos, todos correspondentes à gramática da língua, que não será explorada neste trabalho. A terceira unidade, por sua vez, tem dois capítulos voltados para o estudo da ortografia e pontuação.

Apresentamos a seguir o mapa correspondente ao Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, conforme apresentado no LD, com exceção dos conhecimentos metalinguísticos, que fazem parte da segunda unidade.¹²

formação continuada das redes estadual e municipal de São Paulo. Atua na rede pública há 15 anos e em escolas particulares do ensino superior.

¹² A unidade correspondente aos conhecimentos metalinguísticos deixou de ser abordada neste trabalho, por não trazer tópicos relacionados ao foco do trabalho.

Quadro 3: Estudos de língua e linguagem tratados nesta pesquisa

Caderno de Estudos de Língua e Linguagem Mapa organizador das Unidades 1 e 3		
Ano	Unidade 1: Língua e Linguagem (p. 192-205)	Unidade 3: Ortografia e pontuação (p. 248-283)
6º	<p>Capítulo 2: A língua como um conjunto de variedades</p> <p>Língua e mudança Língua e variação</p> <p>O uso da língua e as situações de comunicação Pesquisa e ação: dicionário de gírias</p>	<p>Capítulo 1: Ortografia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grafia das palavras: com -r ou -rr? 2. Grafia das palavras: com -ão ou -am? 3. Grafia das palavras: com s ou z? As terminações -es/-esa e -ez/-eza 4. Acentuação das palavras 5. Acentuação gráfica das oxítonas 6. Acentuação gráfica das paroxítonas 7. Acentuação gráfica das proparoxítonas <p>Capítulo 2: Pontuação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A organização do texto em frases e os sinais de pontuação 2. A pontuação em textos que fazem uso do discurso direto e indireto 3. Juntando tudo

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 10-11).

Como é possível verificar no Quadro 3, o foco da primeira unidade trata de língua e linguagem, abordando assuntos voltados para “A língua como um conjunto de variedades”, evidenciando “Língua e mudança”, “Língua e variação”, assim como “O uso da língua e as situações de comunicação”, fazendo menção à pesquisa e ação: dicionário de gírias". Na unidade 3, observamos o tratamento sobre a ortografia e a pontuação, que são pertinentes para a compreensão da fonética e da fonologia quando trata de questões referentes à oralidade e ortografia, ou seja, o sistema de escrita alfabética.

Nesse caderno, Figueiredo et al. (2012), aludindo sobre a estrutura da obra, elucidam que procuram priorizar os aspectos que condizem à língua portuguesa e que podem colaborar para a compreensão e valoração de todo o desenvolvimento da língua.

De acordo com as orientações gerais presentes no livro a respeito do trabalho com as unidades desse caderno, observamos que o objetivo é de selecionar, nas unidades e nos capítulos de abertura, objetos de estudo que já sejam do conhecimento dos alunos. Com essa proposta, a pretensão das autoras do livro parece ser de que os alunos compartilhem seus saberes e hipóteses de modo a interagir uns com os outros, criando “um ambiente de colaboração e construção de sentidos e conhecimentos”. (FIGUEIREDO et al., 2012, p. 170, Guia do Professor).

Os capítulos que compõem esse caderno apresentam as seções “Como é que é?”, “Pesquisa e ação”, e “Então ficamos assim”. Procuramos o porquê dessas expressões e, para isso, buscamos o guia do professor, o qual explicita as razões desses títulos na condução das seções. Apresentamos a seguir um quadro que traduz com maior clareza as motivações para esses enunciados nas respectivas seções.

Quadro 4: Seções dos capítulos em análise

SEÇÕES	DESCRIÇÃO
Como é que é?	Questionamentos que seguem uma sequência de atividades que visam ao aspecto linguístico explorado e orientam o olhar dos alunos para elaborar respostas às questões iniciais.
Pesquisa em ação	Nessa seção, os alunos encontrarão uma proposta de aplicação do que foi aprendido em outro contexto. São propostas de pesquisa e produção relacionadas à reflexão apresentada no capítulo.
Então ficamos assim...	As questões apresentadas no início do capítulo são retomadas para que o aluno seja capaz de sistematizar o que foi estudado. Assim, cada aluno pode organizar, capítulo a capítulo, o conhecimento que está construindo.

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. IX). Adaptação.

A nosso ver, as seções parecem questionamentos, propostas de pesquisa e sistematização do que foi estudado. Entendemos que o livro didático em estudo traz um caminho de pesquisa em que, primeiramente, no “Como é que é?”, a pretensão é conduzir os alunos a querer saber mais, a explorar o conteúdo, buscando respostas às dúvidas através de atividades propostas com relação aos tópicos em estudo. Na “pesquisa em ação”, busca-se colocar em prática o que foi aprendido no decorrer do estudo sobre determinado assunto. A seção que aborda o tema “Língua e Mudança”, chamou a nossa atenção por trazer uma pesquisa com pessoas mais idosas sobre as gírias gaúchas de antes e atuais, tendo como base o dicionário gaúcho, como consta em Figueiredo et al. (2012, p. 203). No “Então ficamos assim...”, os alunos devem ser capazes de fazer uma retrospectiva do assunto, discutir sobre a língua portuguesa, podendo sintetizar todo o assunto estudado correspondente ao capítulo 2, do qual trataremos na sequência.

O capítulo 2, da unidade sobre conhecimentos de língua e linguagem, Figueiredo et al. (2012, p.192) apresenta “A língua como um conjunto de variedades”. O capítulo traz sete textos. Os três primeiros, segundo as autoras (FIGUEIREDO et al., p. 192), “têm a finalidade de possibilitar que os alunos observem as mudanças da língua no tempo”.

Para melhor visualizar a disposição do material em análise na obra, a Figura 1 apresenta o conteúdo sobre o qual vamos refletir. Na sequência, são extraídos os trechos para análise individual.

Figura 1: Textos utilizados na seção sobre “língua e mudança”

Capítulo
2

A língua como um conjunto de variedades

Como é que é?

Na pesquisa que vocês realizaram sobre a língua — e que resultou na produção de um texto com uma curiosidade sobre ela — uma das perguntas era se o português falado no Brasil era igual em todas as regiões.

Relembre o que foi escrito sobre isso. Se necessário, volte a ler o texto a respeito.

- *Você acha que a língua portuguesa que falamos hoje é igual à língua portuguesa falada tal como quando ela surgiu?*
- *E, então? Afinal, falamos todos a língua portuguesa do mesmo jeitinho?*

Língua e mudança

Leia e observe os textos a seguir e reflita sobre as questões propostas a respeito deles.

Texto 1: anúncio de venda

Vendas

Quem quiser comprar huma caza de Sobrado com grandes commodos, e boa chacara, toda plantada de capim, horta e arvorêdo de varias qualidades, podendo sustentar annualmente com o capim doze parelhas, sita na rua da Pedreira de N. Senhora da Gloria, falle com Venancio José Lisboa, na rua da Alfandega N.º I, ou no Catete, na ultima caza de sobrado, antes de chegar á ponte, hindo para o botafogo, lado direito, que tem ordem, e poderes de seu dono para vender.

Trecho de anúncios de vendas retirado do jornal *Diário do Rio de Janeiro*, edição de 4 de junho de 1821. Disponível em: <<http://diariodorio.com/>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

Texto 2: anúncio publicitário

— JECA, POR QUE NÃO TRABALHAS?

Pergunta Monteiro Lobato, o autor de *Urupês*, o Jéca Tatu.

— Não é preguiça “seu” Lobato. É uma dor na cacunda, palpitação, uma cancelira que não acaba nunca!...

— Sim, eu sei, Jéca Tatu amigo. Soffres de AMARELLÃO (ou opilação). Tens no sangue e nas tripas um jardim zoológico da peor especie. É essa bicharia que te faz papudo, feio, molengo e inerte. Só tens um remedio, o verdadeiro especifico do amarellão:

ANKILOSTOMINA FONTOURA

Disponível em: <<http://publicidadedasantigas.blogspot.com/>>. Acesso em: 4 abr. 2011. (adaptado)

Texto 3: Poema

Vedes, amig', o que o j' oy dizer de vés, assy deus mi perdon, que amades já outra e mi non, mays, se verdad' é, vingar-m' ey assy: punharey já de vos non querer ben e pesar-mh-á em mays que outra ren

Oy dizer, por me fazer pesar, amades vós outra, meu traedor, e, sse verdad' é, par nostro senhor, direy-vos como me cuyd' a vingar: punharey já de vos non...

E, sse eu esto por verdade sey que mi dizen, meu amigo, par deus, chorarey muyto destes olhos meus e direy-vos como me vingarey: punharey já...

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 193).

Considerando os textos indicados na Figura 1, sobre o tema “língua em mudança”, logo no início da seção, está o questionamento “Como é que é?”, interrogando sobre o português

falado no Brasil: se igual em todas as regiões ou manteve-se da mesma forma com o passar do tempo.

A atividade referente aos textos, na sequência, apresenta seis questionamentos, conforme indica a Figura 2.

Figura 2: Atividades sobre os textos 1, 2 e 3 do capítulo 2 do livro em análise

Estudos de língua e linguagem

1. Observe a escrita dos textos 1 e 2. O que você consegue perceber de diferente em relação à escrita de hoje?
2. O Texto 1 circulou entre as pessoas no ano de 1821. O Texto 2, no ano de 1935. Para você as diferenças na escrita foram erros de impressão ou têm alguma relação com o tempo em que foram escritos? Explique.
3. Compare a escrita da palavra *uma* nos textos 1 e 2.
 - a) O que há de diferente?
 - b) Considerando as datas de circulação dos dois textos, o que essa diferença demonstra em relação à nossa língua?
4. Agora observe o uso dos verbos nesta construção, no Texto 2:

Soffres de AMARELLÃO (ou opilação). Tens no sangue e nas tripas um jardim zoológico da peor especie.

 - Você ouve, hoje em dia, com frequência, esse tipo de construção (*solfres, tens*) nos jornais, revistas e programas de TV?
5. Leia novamente o Texto 3, escrito em português, no século XIII (quando a língua era chamada de galego-português):
 - Você consegue reconhecer a nossa língua aqui? Explique.
6. Depois de observar e analisar esses textos, o que se pode concluir em relação à língua: com o passar do tempo ela muda ou permanece a mesma?

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 194).

Como é possível verificar, os questionamentos 1, 2 e 3 remetem a observações sobre a escrita das palavras ontem e hoje, considerando os textos 1 e 2. O texto 3 leva o aluno a ter contato com a escrita do século XIII, estabelecendo comparações com a língua que ele conhece e, a partir disso, deve responder ao questionamento 5.

Os textos referidos foram apresentados para mostrar que língua apresenta um conjunto de variedades, representados através do subitem “Língua e mudança”. Na última questão da atividade da página 194 do livro em estudo, as autoras – baseadas em explicações presentes no livro FIGUEIREDO et al, 2012, p. 194, Guia do Professor) sobre “a língua muda no tempo” - salientam: “espera-se que os alunos concluam que a língua muda com o passar do tempo, tanto na grafia das palavras como no modo de pronunciá-las e de construir as frases”.

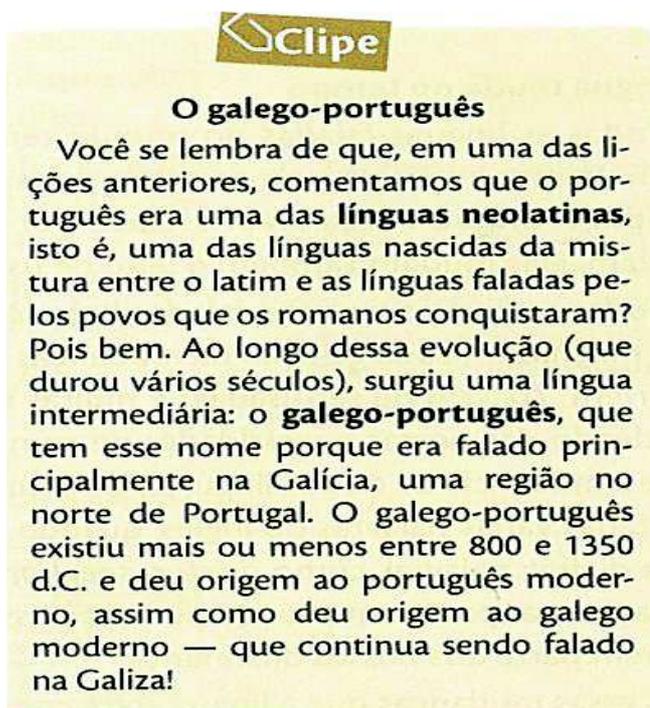
De acordo com Chagas (2014, p. 141), “o fato de as línguas passarem por mudanças no tempo é algo que pode ser percebido de mais de uma forma. Uma delas é o contato com pessoas de outras faixas etárias”. Como diz Coelho (2007, p. 11), “a língua que falamos hoje é resultado

de muitas mudanças ocorridas em épocas diversas: isso é a variação diacrônica. É uma prova de que a língua não é algo pronto, estagnado, definitivo; mas uma realidade dinâmica, em constante mudança”.

As mudanças na língua existem também porque cada geração traz formas diferentes de falar. Sabemos que surgem novas palavras, mudanças no modo de falar das pessoas, com vocabulários diferentes, além de contarmos com a influência de outras línguas no nosso rotineiro linguajar.

Os textos, portanto, possibilitam reflexão com o intuito de mostrar que há mudanças da língua no tempo, denominada pelas autoras (FIGUEIREDO et al., p. 192, Guia do Professor) como variação histórica ou diacrônica. Além disso, as autoras colocam observações sobre o fato, em forma de “clipe”, (na página 193), ressaltando que o português “era uma das línguas neolatinas”, como também fazendo menção ao galego-português, entre outras indicações, conforme é possível verificar na Figura 3.

Figura 3: Comentários sobre “O galego-português”, no capítulo 2



SAMPAIO, Albino Forjaz de. História da literatura portuguesa ilustrada. Paris/Lisboa: Aillaud/Bertrand, 1928. p. 120 (Fragmento).

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 193).

Após menção ao tema mudança linguística, que, como também indica o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 54), “refere-se às mudanças da língua que ocorrem de uma época para

outra”, colocamos nosso olhar sobre os quatro últimos textos da seção, por tratarem de língua e variação de forma sincrônica.

Os quatro últimos textos, considerando a obra de Figueiredo et al. (2012, p. 192, guia do professor), “possibilitam a observação das variações da língua num mesmo tempo, mas em “espaços” sociais diferentes”, que denominam como variação sincrônica.

Essas variações são apontadas como regionais (variação diatópica), sociais (variação diastrática) e situacionais (variação diafásica), já mencionadas na seção 2.1 deste trabalho. Numa observação sobre língua e variação, as autoras afirmam que:

dependendo do grupo social a que pertencemos e da nossa formação escolar, os nossos falares podem ser diferentes. Costumamos falar como falam as pessoas que nos cercam porque aprendemos a falar com elas e, no dia a dia, também nos comunicamos com elas. “Mas”, se desde pequenos frequentamos a escola, lemos muitos livros, o jeito de falarmos poderá ser diferente do jeito de falar de pessoas que nunca foram à escola e não convivem com livros. (FIGUEIREDO et al. 2012, p. 196, Guia do Professor)

As variações, como foi dito neste trabalho e reforçado pelas autoras da obra estudada, estão diretamente relacionadas ao grupo social do qual o falante faz parte. Além disso, há diferenças geográficas, sociais, situacionais, dentre outras, assimiladas pelos usuários da língua que evidenciam ainda mais variações. Considerando o local de referência para esse estudo, vale trazer um aspecto mencionado pelo Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Maranhão (2010, p. 54):

O português falado no Maranhão não é o mesmo português falado no Paraná, como também não é o mesmo que o de Pernambuco. Ainda é maior a diferença quando se compara o português do Brasil, com o português de Portugal. Os falantes não se comunicam de forma igual, nem mesmo dentro de sua própria cidade.

Tais considerações chamam a atenção para as variedades de muitos grupos sociais ou de comunidades que vão se instituindo nos diferentes espaços do país, com falantes de uma mesma língua, mas que podem não se entender de imediato devido à variedade linguística que os caracteriza. Podemos dizer, sob essa perspectiva, que nossa língua portuguesa é uma unidade de variedades que engloba todas as manifestações da fala, com suas incontáveis possibilidades.

Voltando-nos aos textos da sequência, podemos observar que o texto 1 e o texto 2 remetem às diferenças de pronúncia entre falantes brasileiros, evidenciando variações fonéticas relacionadas aos diferentes espaços sociais assumidos, neste caso, pelos personagens dos quadrinhos. A Figura 4, a seguir, apresenta os textos.

Figura 4: Textos 1 e 2 sobre língua e variação

Texto 1: tira do Urbanóide

1. Leia o boxe a seguir.

Para saber mais sobre**HQs**

As tiras, assim como qualquer tipo de história em quadrinhos, representam **situações orais** de comunicação. Quer dizer que os enunciados que aparecem nos balões são como se fossem **falados** pelas personagens, apesar de estarem escritos.

2. Agora, leia a tira e responda às questões.



SALLES, Diogo. *Urbanóide*. Disponível em:

<<http://www.diogosalles.com.br/urbanoide.asp>>. Acesso em: 27 set. 2010.

- a) Urbanóide, a personagem de barbicha, é um paulistano. A outra personagem também é paulistana? Explique com base, especialmente, na fala do primeiro quadrinho.
- b) Observe a fala do Urbanóide no último quadrinho. O jeito de falar e o sotaque – que fica marcado na escrita das palavras *sinixtro* e *valheu* – é de paulistano? Explique.
- c) Analise as palavras *estranho* e *sinixtro*. Qual está representando o sotaque paulistano e qual representa o outro sotaque?
- d) Afinal, o que aconteceu nessa tira?

Texto 2: tira do Mutum

Mutum, a personagem da próxima tira, mora na cidade e foi visitar a sua tia, que mora num sítio muito longe da cidade.



MOIZA. *Mutum*. Disponível em: <<http://universomutum.blogspot.com>>.

Acesso em: 15 abr. 2010.

Pronúncia diferente dos sons das palavras

O **sotaque** a que se referem as personagens da tira do Urbanóide tem relação com o modo como se pronunciam as palavras (ou frases) de uma língua. Ele pode ser tão variado quanto são variados os países em que se fala uma mesma língua, as regiões de um mesmo país, os diferentes grupos sociais que falam uma determinada língua.

Facilmente identificamos a variedade de sotaques de algumas regiões do Brasil, como, por exemplo, o sotaque nordestino, o gaúcho, o carioca, o mineiro, o paulista, o caipira paulistano e tantos outros.

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 195).

Observamos que as histórias em quadrinhos (HQs) representam a fala de pessoas que vivem em regiões ou espaços diferentes. Nesse caso, evidenciam-se as variações geográficas.

Os textos demonstram, portanto, variedades linguísticas de algumas regiões do país, remetendo-nos aos tópicos previstos no RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 54), quando se refere aos estudos linguísticos a serem oportunizados na escola quanto aos sentidos expressos por meio das variações linguísticas no que concerne à região, grupo social, situações de interlocução e entre diferentes gerações.

No “Texto 1: tira de Urbanoide”, percebemos dois personagens que, mesmo falando a mesma língua, deixam evidente as diferenças e o valor que atribuem às suas formas de falar.

A letra “a”, da segunda questão da atividade, explica que Urbanoide¹³ é um paulistano e questiona se a outra personagem também é paulistana. Pela fala da personagem, está claro na tira, no primeiro quadrinho, que o rapaz que inicia a conversa não é paulistano, uma vez que ele critica o sotaque do Urbanoide, que, segundo as autoras, “é um paulistano”. A questão “b” traz comentários com relação ao terceiro quadrinho sobre a pronúncia das palavras “sinixtro e valheu”, emitidas por Urbanoide, mas que remetem ao sotaque carioca, aqui marcado na escrita. Figueiredo et al. (2012, p. 195, Guia do Professor) recomendam que “nessa atividade o professor repita a leitura das palavras procurando ser caricatural e exagerando no sotaque”, a fim de que os alunos entendam que é um sotaque carioca. Nesse contexto, sob nosso ponto de vista, parece-nos que um personagem se vale da variante de fala do outro em tom de crítica. Se, sob essa perspectiva, analisarmos a resposta de Urbanoide no terceiro quadrinho, quando responde: “Tu tá com a razão, cumpadi”, é como se estivesse assumindo a crítica do carioca e, ao mesmo tempo, criticando o sotaque carioca também. Nesse sentido, parece-nos que os dois reproduzem os sotaques como forma de julgar as variedades da língua falada de cada um. A atitude desses personagens, pelo que temos frequentemente observado, não lhes é exclusiva. Cabe ao professor, a nosso ver, problematizar com seus alunos as diferentes ações dos falantes frente às variações linguísticas por eles vivenciadas. Tal orientação, pelo que nos foi possível observar, não se faz presente na obra.

Além disso, para que o aluno possa dar conta de forma produtiva das atividades, ele precisa conhecer minimamente as características desses falantes, ou seja, ter alguma noção sobre a forma de falar do paulistano e do carioca, que são os casos em estudo.

Ainda em relação ao tópico em discussão, vale dizer que Figueiredo et al. (2012, p. 195) explicam, em trecho apresentado ao lado da atividade relacionada ao Texto 1, intitulado

¹³ De acordo com as informações presentes no site <http://www.diogosalles.com.br/tirinhas.asp>, Urbanoide é um personagem criado pelo ex-chargista do Jornal da Tarde (SP), Diogo Salles, e habita a seção de quadrinhos do Jornal, desde 2007. Paulistano, personagem mal-humorado, cheio de gíngas e gírias, Urbanoide tem como hobby favorito falar mal da sua própria cidade, São Paulo, mas afirma que não quer mudar de lá.

“Pronúncia diferente dos sons das palavras”, que “O sotaque a que se referem as personagens da tira do Urbanoide tem relação com o modo como se pronunciam as palavras (ou frases) de uma língua”.

As variações são constantes nas falas de um determinado grupo social. Nesses usos, como foi possível verificar, há diferentes palavras que correspondem a um mesmo significado, mas que não devem ser consideradas como errôneas ou sem prestígio, como melhores ou piores, pois, como aborda o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, 48), “o mito de que o falar de determinada região ou comunidade é melhor ou mais bonito do que a de outra deve ser combatido, especialmente na escola, ambiente que deveria, mais do que qualquer outro, trabalhar a equidade nas relações”. Em contrapartida, afirma Faraco (2012, p. 47), “as variedades podem também acirrar a diversidade”, ou seja, muitas vezes os falantes preferem transgredir às suas características locais aderindo às variedades que são privilegiadas pela sociedade.

É interessante observar que a letra “c” da segunda questão da atividade toma como análise as palavras “estranho” (presente no primeiro quadrinho) e “sinixtro” (no último quadrinho) para que os alunos apontem o sotaque a que pertencem tais palavras. Para tal questão ser devidamente respondida, é necessário que os alunos tenham conhecimento desses sotaques. No trecho sobre “Pronúncia dos sons das palavras”, as autoras (FIGUEIREDO et al. 2012, p. 195) apoiam a lógica de que “facilmente identificamos a variedade de sotaques de algumas regiões do Brasil, como, por exemplo, o sotaque nordestino, o gaúcho, o carioca [...]”. Entendemos que, como brevemente anunciamos antes, se o professor não levar o aluno a esse conhecimento, não sabemos em que medida esse aluno do 6º ano será capaz de identificar as variedades por meio dos sotaques a partir das evidências que a questão oferece: identifica um falante paulistano e questiona se “a outra personagem também é paulistana”. Entendemos que, nesse caso, o professor precisa ter conhecimentos sobre variações regionais e interagir com seus alunos sobre esse assunto, a fim de que os mesmos possam responder adequadamente aos questionamentos apresentados na obra.

Precisamos retomar ainda a menção, mesmo que indireta, como dissemos, ao preconceito linguístico. No nosso entender, o PNLD 2014 (BRASIL, 2013) remete a este fato quando menciona a “intolerância à diversidade”. Defendemos que o assunto deva ser trabalhado com tenacidade pelo professor em sala de aula para que, como orienta o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 55), os alunos compreendam que as variantes linguísticas são “formas de evidenciação geográfica e social”. Essa questão do manejo do professor em sala de aula também é indicada por Rodrigues (2005), quando ressalta que o professor deve ser criativo para que, na sua prática em sala de aula, possa conduzir seus alunos para a construção de saberes.

Eis aqui uma situação propícia para tal ação do professor, pois o livro em análise não explicita essa necessidade.

Voltando-nos ao “Texto 2: tira do Mutum”¹⁴, é apresentada a conversa de uma pessoa da zona urbana, aqui evidenciada pelo personagem Mutum, com outra da zona rural, sua tia. No contexto apresentado, percebemos a presença da variação diastrática, considerada por teóricos como Fiorin (2014, p. 125), uma variação relacionada ao nível socioeconômico do falante. Nessa mesma direção, Coelho (2007, p. 13) chama atenção para “a diferença no sistema linguístico observada entre diferentes estratos da população, que têm entre si distinções sociais e/ou culturais decorrentes do nível de escolaridade, do local de origem (urbano/rural) etc.”

A graça da história nesse texto está no fato de que a palavra “fartura”, proferida por Mutum, foi entendida por sua tia como ausência de algo na mesa, como se estivesse faltando comida. Isso porque ela, que mora na zona rural, ao que tudo indica, faz uso da palavra “farta” para dizer “falta”. Tal relação levou-a a compreender a palavra fartura como falta e não como sobra, abundância, sentido atribuído por Mutum, já que havia muitos alimentos à mesa.

Dando continuidade a nossas reflexões, observemos o que é apresentado na ilustração da Figura 5.

¹⁴ De acordo com o que apresenta o site <http://www.moizazine.com.br/2010/09/tirinhas-mutum.html>, Mutum é um personagem criado por Moisés Gonçalves, desenhista *free-lancer* na empresa Moiza.

Produções. Esse personagem é um garoto atrapalhado que vive sempre se envolvendo em confusões, mas que sabe aproveitar sua fase de criança. Suas tirinhas são publicadas periodicamente no blog <http://UNIVERSOMUTUM.blogspot.com> e em vários jornais espalhados pelo Brasil.

Figura 5: Atividades sobre “Texto 2: tira do Mutum”

Estudos de língua e linguagem

1. Explique o que acontece nas duas cenas.
2. O que você pode perceber sobre o modo como a tia de Mutum fala?
3. Observe o significado da palavra *fartura*, usada por Mutum.

Fartura *s.f.* (sXIV) 1 estado de farto 2 quantidade mais do que suficiente; abundância 2.1 abundância de comestíveis ou provisões.

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – 3.0.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. (Fragmento).

 - a) Podemos dizer que a graça da tira se apoia no uso desta palavra. O que o menino quis dizer ao usar tal palavra?
 - b) Como a tia entendeu o que ele disse?
 - c) Levando em consideração o que você observou sobre a fala da tia, o que causou o mal-entendido?
4. A expressão do garoto, no segundo quadrinho, indica uma certa surpresa. Por quê?
5. Se o menino quisesse dar à sua fala o sentido que a tia deu, ele teria feito uso de uma palavra semelhante à que usou. O que ele diria?
6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar, recramá, fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: **mal, reclamar, faltando**.
 - a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto?
 - b) O que os dois grupos de palavras têm de diferente?
7. Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique.

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 196).

Há questionamentos sobre o texto que não aprofunda o assunto sobre a variante presente: a sétima questão traz algo que remete à maneira de falar das personagens. Mas o professor pode, também, aprofundar a discussão, compartilhando outros casos semelhantes, inclusive solicitando exemplos dos próprios alunos para que possam refletir ainda mais sobre as implicações desse caso no uso da língua.

Na pronúncia da palavra “farta” por “fartá”, vemos que a letra “b” da sexta questão alude sobre as mesmas, mas aqui ressaltamos que, no Guia do Professor (FIGUEIREDO et al., 2012, p. 196), as autoras esclarecem que “é importante que os alunos percebam que a troca do “l” pelo “r”, nestes casos, é criteriosa e se constitui como uma regularidade da variedade padrão”. Nesse sentido, é necessário o professor intervir com explicações a respeito do assunto.

Esperamos que, por meio das atividades propostas, o professor interaja com os alunos procurando explicar por que motivo Mutum e a tia apresentavam formas diferentes de falar a língua portuguesa. Esses registros reforçam o fato de que o falante se expressa de acordo com

o grupo social a que pertence, com sua formação escolar, e isso, como já dissemos, dá origem a falares diferentes.

Seguindo a discussão, trazemos ainda o “Texto 3: poema de cordel”, na Figura 6.

Figura 6: Texto “poema de cordel” e atividades

Texto 3: poema de cordel

Ai! Se sesse...

Se um dia nois se gostasse
 Se um dia nois se queresse
 Se nois dois se empareasse
 Se juntim nois dois vivesse
 Se juntim nois dois morasse
 Se juntim nois dois drumisse
 Se juntim nois dois morresse
 Se pro céu nois assubisse
 Mas porém se acontecesse
 de São Pedro não abrisse
 a porta do céu e fosse
 te dizer qualquer tulice
 E se eu me arriminasse
 E tu cum eu insistisse ⁱⁱ
 pra que eu me arresolvesse
 E a minha faca puxasse
 E o bucho do céu furasse
 Tarvez que nois dois ficasse
 Tarvez que nois dois caísse
 E o céu furado arriasse
 E as virgi toda fugisse

LUZ, Zé da. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/cordel-do-fogo-encantado/78514/>>. Acesso em: 4 abr. 2010.



Glossário

Arriminasse: do verbo *arri-
minar*, rebelar-se (palavra que
veio do português arcaico —
que não se usa mais — e que
permaneceu na fala alagoana e
pernambucana).

Arriasse: do verbo *arriar*, fazer
descer, cair.

Quem é

Zé da Luz

Severino de Andrade e
Silva, conhecido como Zé da
Luz, nasceu em Itabaiana, em
1904, e faleceu no Rio de Ja-
neiro, em 1965. Considerado
por alguns um poeta social,
seus cordéis reproduzem a
linguagem do povo.

Segundo Manuel Bandei-
ra, a obra de Zé da Luz não
representa a poesia culta dos
centros urbanos nem a poe-
sia dos repentistas. Ela é uma
voz única, que, embora tenha
sido registrada em poucos li-
vros, é conhecida em todo
o Brasil, principalmente no
Nordeste.

Você teve alguma dificuldade para compreender o texto?

Sobre o que se fala nele?

Identifique no texto as palavras que você consegue perceber que estão escritas de forma diferente daquela que você costuma encontrar em textos de livros, jornais e revistas.

- Como você costuma encontrar essas palavras escritas em jornais e revistas?
- Em uma dessas palavras também há a troca do l pelo r. Localize-a.

No poema, podemos observar o uso das palavras e frases com verbos sempre no modo subjuntivo, exprimindo um desejo condicionado pelo autor.

Embora tenhamos os usos de “nois < nós”, “juntim < juntinho”, “drumisse < dormisse”, “assubisse < subisse”, “tulice < tolice”, “cum < com”, arresolvesse < resolvesse”, “tarvez < talvez”, “virgi < virgem”, evidenciando uma escrita diferente da convenção ortográfica, o leitor compreende que o texto trata de uma pessoa apaixonada por outra, com quem pretende viver eternamente. A forma como são escritas algumas palavras e o desconhecimento de outras pode dificultar um pouco a compreensão.

É interessante chamar a atenção para a expressão “E tu cum eu existisse”. Além do fato de mostrar um uso que se diferencia da norma culta padrão, se for considerada a sequência silábica intervocabular (Tu cum, na linha 14), apenas a partir da pronúncia, alguém poderia entender como o nome de uma palmeira, “tucum”, e não com o uso que o autor fez, considerando a forma “tu com eu”. As variedades dos registros, que se diferenciam, por exemplo, deste gênero acadêmico, permitem a compreensão de que se trata de um poema que remete ao desejo de que haja, de fato, uma união.

Ao se manifestarem quanto a essas atividades aqui apresentadas, Figueiredo et al. (2012, p. 197, Guia do Professor) evidenciam que “é importante lembrar que, dependendo da variedade falada pelos alunos, eles não perceberão o potencial de variedade”. Nesse caso, indicam aos professores que fomentem seus alunos a discussões que os levem a compreender que as pessoas podem falar diferente, mesmo que façam parte de uma mesma região ou de um mesmo estado. Sugerem, ainda, que os professores façam a exibição de um videoclipe de Lirinha (vocalista do extinto grupo Cordel do Fogo Encantado) a fim de possibilitar a familiarização dos alunos com “o sotaque de origem do texto”.

Ressaltamos que as reflexões sobre o poema, com relação à variação não são apresentadas com maior clareza na atividade, pois o texto traz palavras como “drumisse”, “assubisse”, “tulice”. Mesmo não trazendo dificuldades para a compreensão do texto, os alunos podem questionar o porquê desses registros. A atividade ilustrada pela Figura 6 remete à grafia dessas palavras e outras existentes no texto, para que os alunos as identifiquem como palavras grafadas de forma diferente das encontradas em livros, jornais e revistas. Há, ainda, a letra “b” da terceira questão, na qual é solicitada a localização, no texto, de uma palavra que apresenta troca do “l” pelo “r”, que, no caso, é *tarvez/talvez*. Como o assunto já havia sido trabalhado anteriormente, na “tira do Mutum”, acreditamos que o aluno tenha condições de responder à questão.

Outro fato interessante no texto corresponde aos comentários sobre o autor do poema, no quadro intitulado “Quem é”, no canto direito da página, quando afirma que sua obra “não representa a poesia culta dos centros urbanos nem a poesia dos repentistas”, mas também não é vítima de atitudes preconceituosas e discriminatórias, por ser respeitado por algumas pessoas como um poeta social, uma vez que seus cordéis reproduzem a linguagem do povo. Nesse sentido, vale dizer que Zé da Luz (autor do poema) está além das quimeras dos preconceitos sociais, de que quem não fala ou não domina a língua padrão é inferior. Por meio do seu trabalho, valoriza o registro desses grupos, os quais, segundo Faraco (2012, p. 46), “têm estado na periferia da vida econômica e, por isso, distantes dos quinhões da riqueza material e imaterial da sociedade”. É preciso dizer ainda que o preconceito se faz muito presente entre as variedades da língua, principalmente em se tratando das diferenças regionais relativas ao Nordeste, Sul e Sudeste. Podemos exemplificar muito bem isso, começando pela elaboração do livro didático, que é centrado e tem como referências a cultura predominantemente do Sudeste e, algumas vezes, do Sul do país, o que faz com que os professores e alunos não enxerguem nos livros seus modos de vida, provavelmente desconsiderados.

Um fato que também exige reflexão é que, ao lado do poema, há um glossário com o significado da palavra “Arriminasse”, que veio do verbo arriminar, rebelar-se. No comentário sobre a palavra, quando menciona sua origem do português arcaico, com destaque de “que não se usa mais” e, em seguida, diz que “permaneceu na fala alagoana e pernambucana”, parece haver necessidade de uma informação que deixe claro que “não se usa mais” remete ao significado de arcaico, substituindo, por exemplo, a expressão “e que”, por “mas que”. Figueiredo et al. (2012, p. 198) comentam que essas diferenças no modo de construir as frases apoiam-se na lógica de que, “dependendo da variedade da língua, a forma como as palavras se organizam e se relacionam pode mudar”.

Retomando a colocação mencionada pelas autoras no parágrafo anterior, quando afirmam que, de acordo com a variedade da língua, as palavras podem mudar, trazemos o “Texto 4: tira do Tapejara, com expressões típicas de falantes da região Sul. Observemos o texto, como mostra a Figura 7, a seguir:

Figura 7: Língua e variação

Texto 4: tira do Tapejara

Tapejara, personagem criada pelo cartunista Louzada, é um representante típico dos habitantes dos pampas — os gaúchos — na região Sul do país.



LOUZADA. Tapejara. Disponível em: <<http://www.paginadogaucha.com.br/tapejara/9911.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

1. Identifique na tira palavras ou expressões típicas das pessoas dessa região. Caso não saiba quais seriam, selecione as que você não conhece.
2. Você sabe o que significam?
3. Se não souber, a seguir você encontrará dois trechos de um dicionário de expressões gaúchas. Veja se consegue localizar as palavras ou expressões que você identificou na questão anterior.

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 199).

No texto da Figura 7, vemos um personagem representante dos pampas gaúchos, região Sul do país, o qual foi criado pelo cartunista Louzada¹⁵. Registram-se no texto as expressões “Guria” (no primeiro quadrinho), “A la fresca” (no segundo quadrinho) que, nesse contexto, remetem ao uso de expressões utilizadas por um gaúcho como o Tapejara. Na sequência, como forma de conduzir os alunos a uma melhor compreensão das palavras expressas, o livro traz dois trechos de um dicionário de expressões gaúchas, ilustrado pela Figura 8.

¹⁵ Louzada, além de criador do personagem Tapejara, taura gauchesco, desenha tiras diárias para o jornal “Diário Gaúcho” (RS).

Figura 8: Trechos do dicionário gaúcho de Alberto Juvenal de Oliveira

[...]	O mesmo que <i>a la fresca</i> . Variação de <i>la pucha</i> .	A PAR DE – Expr. Estar junto de outro durante uma marcha.
A LA FARTA – Expr. Com muita fartura, com muita abundância.	A LAÇO E ESPORA – Expr. Com muita dificuldade, com muito trabalho e esforço.	À PATA DE CAVALO – Expr. À custa de muito esforço; com violência.
A LA FIJA – Expr. 1. Com certeza, sem erro. 2. Imediatamente.	À MEIA ESPALDA – Expr. Certo modo de laçar o boi, passando o laço pelo peito e lombo, e prendendo também um dos membros dianteiros.	A PÉ – Expr. Diz-se da pessoa que está sem montaria ou que esta é muito ruim.
A LA FRESCA – Interj. Interjeição que exprime surpresa, espanto. O mesmo que <i>a la pucha</i> . Variação de <i>la fresca</i> .	À MEIA GUAMPA – Expr. Pessoa levemente embriagada.	À PONTA DE FACA – Expr. Sem meio-termo; de maneira radical, sem concessão.
A LA GORDACHA – Expr. O mesmo que <i>a la farta</i> .	À MEIA RÉDEA – Expr. Galopar moderadamente.	A TALHO DE FOICE – Expr. A propósito, à feição.
A LA LOCA – Expr. De maneira impensada.	À MODA MIGUELÃO – Expr. De qualquer jeito; de maneira estabana, apressada.	A TALHO DE REBENQUE – Expr. Fazer o cavalo galopar para chegar ao destino mais cedo.
A LA PUCHA – Interj. Interjeição que exprime surpresa, espanto.		[...]
GUIZO – Subs. Chocalho com uma ponteira aguda que se coloca na picana para cutucar os bois que puxam uma carroça ou carreta	GURIZEIRO – Subs. 1. Gurizada. 2. Grupo de gurias.	GUSSANO – Subs. Molusco bivalve, da família dos teredinídeos. Tem aspecto de verme e cava galerias em madeira submersa, com a qual se alimenta, causando prejuízos às embarcações de madeira, embarcadouros e cais.
GURI – Subs. Criança do sexo masculino, menino, piazinho, garoto.	GURIZINHO – Subs. Diminutivo de <i>guri</i> .	GUSTAR – V. O mesmo que gostar, querer, admirar.
GURIA – Subs. Namorada, garota.	GURIZOTE – Subs. Guri quase rapaz; rapazote.	GUZERÁ – Subs. Diz-se de certa raça bovina originária de Guzerate (Índia) e muito desenvolvida no sul do Brasil.
GURITA – Subs. Cerros altos e imponentes, sobretudo os da serra de Caçapava.	GURNIR – V. 1. Trabalhar muito, com afinco. 2. Sofrer duramente, ou resistindo a dores, ou para obter alguma coisa. 3. Suportar incômodos ou dores: padecer.	[...]
GURIZADA – Subs. 1. Grande número de guris; criada. 2. Ação própria de guri, criancice.	GURUPI – Subs. Indivíduo que em leilões faz grandes lances fictícios, de combinação com o leiloeiro.	

OLIVEIRA, Alberto Juvenal de. *Dicionário gaú*
Porto Alegre: AGE, 2002. p. 11; 148-149. (Fragmer

Fonte: Figueiredo et al. (2012 p. 199-200).

Como dissemos, o texto 4 traz um vocabulário específico do contexto do personagem Tapejara. Observamos que a primeira questão da atividade, quando solicita que o aluno identifique expressões típicas de falantes da região Sul não consiste em desafio, já que é o único personagem com expressões bem originais.

Vale dizer também que, embora haja a apresentação de palavras do dicionário gaúcho, a expressão “Lasquei o esmalte!!!”, apresentada no último quadro, não é abordada no trecho do dicionário. Inicialmente, pensamos que seria uma expressão tipicamente gaúcha, pela forma como o conteúdo se apresenta e os termos são utilizados nos quadrinhos. Entretanto, ao darmos atenção à égua, pela forma das ilustrações, pareceu-nos que o animal estivesse com sede, e Tapejara estivesse dando-lhe água, pois parece haver “poças de água”, mas que, na verdade, são resultantes das lágrimas derramadas pela égua. Mesmo assim, a expressão “Lasquei o

esmalte” ainda não nos foi compreendida. Fizemos uma busca em dicionários e internet sobre o significado da expressão, e verificamos apenas nos casos em que “o esmalte utilizado para pintar a unha lasca”, ou seja, “começa, depois de seco, a se soltar da unha, ou a descascar”, como normalmente usados pelos gaúchos. Durante essa pesquisa, encontramos outra ilustração para essa tira, como podemos observar na Figura 9.

Figura 9: Tira do Tapejara



Fonte: <http://www.paginadogaicho.com.br/tapejara/9911.htm>

Ainda buscando compreender o uso da expressão “Lasquei o esmalte”, nessa versão, parece-nos que Tapejara puxou a rédea do animal com muita força a ponto de machucar-lhe os dentes. No primeiro quadrinho, há o uso de “TISK” que nos remete ao fato de a rédea passar por um dos dentes de forma abrupta, a ponto de “quebrar” ou “lascar” a superfície branca do dente, conhecida como esmalte. O segundo quadrinho deixa a entender que o animal chora (Biiiiiiiiiiii) e empaca de tristeza. No terceiro quadrinho, então, Tapejara “parece” descobrir que “quebrou” ou “machucou” o dente do animal que, como mostra por meio do “SNIF” e da expressão “solução”, está chorando. Uma vez que nossos dentes (assim como dos animais) contêm o esmalte que protege a parte interna contra a erosão ácida, deduzimos que este seja o significado da expressão “Lasquei o esmalte”, ou mais precisamente “esmalte” do dente. Até onde foi possível observar, não é possível considerar o uso de “lasquei o esmalte” como uma expressão exclusiva do dialeto gaúcho.

Assim, percebemos que situações como essa, em que o contexto não contribui para a compreensão, como aconteceu conosco e pode acontecer com o professor e com os alunos, que não conhecem tantas variedades, principalmente de regiões que não se referem à sua realidade, precisarão ser bem orientados pelo que apresenta o livro didático, ou, na falta disso, pelo professor, a fim de que não sejam prejudicados em relação à forma como o conteúdo é abordado. O professor, portanto, deve fazer alusão a esse fato, procurando interagir com os alunos sobre os falares das diferentes regiões, sobretudo sobre as diferenças existentes no vocabulário em que são usadas palavras diferentes para denominar uma mesma coisa, como no

exemplo “A la fresca”, que de acordo com trecho do dicionário gaúcho, conforme mostra a Figura 8, significa uma interjeição de surpresa ou espanto, expressa também como “Nossa!”, “Meu Deus”, “Ah, não!”; no caso de raiva ou contrariedade, poderia ser dita como “Droga!”, “Pôxa!”. Entendemos que, pela postura da personagem, deduzimos que pode ser contrariedade, pelo motivo de a égua ter empacado.

É interessante frisar também que, nas questões 4 e 5 da atividade referente à tira do Tapejara, Figueiredo et al. (2012, p. 200) trazem propostas voltadas para “Pesquisa e ação” como forma de os alunos fazerem relações entre as palavras que são conhecidas e faladas em diferentes regiões do Brasil, como podemos observar, na Figura 10.

Figura 10: Atividade sobre o texto 4: tira do Tapejara

4. Aproveite e dê uma olhada em outras palavras e expressões do dicionário gaúcho.
 - a) Você acredita que todas essas palavras são conhecidas em todas as regiões do Brasil?
 - b) Se você não faz uso dessas palavras e tivesse que usar palavras próprias da sua região, com sentido semelhante a essas da tira, quais seriam elas?
 - c) Pense em alguma palavra que você acredita que seja muito própria da sua região e que, provavelmente, seja pouco conhecida em outros lugares do Brasil.
5. Além das expressões típicas do gaúcho, que outra característica gaúcha está presente na tira?

Fonte: Figueiredo et al. (2012, p.200).

Para maior clareza sobre as diferenças no vocabulário, Figueiredo et al. (2012, p. 200) explicam que:

como formamos diferentes grupos, as influências que cada um deles sofre de outras línguas acabam se refletindo em diferentes palavras que são usadas para fazer referência a uma mesma coisa, ou para serem usadas em um mesmo contexto com sentidos semelhantes.

Vemos que a colocação das autoras na citação mencionada faz alusão ao estudo dos textos correspondentes à língua e à variação, procurando explicitar que as diferenças existem porque a sociedade é formada de grupos que apresentam falares diferentes de acordo com a região, a comunidade a que pertencem, o grau de escolaridade etc., de forma que, na atividade, a letra “c” da quarta questão leva o aluno a refletir sobre as palavras usadas na tira, o significado das mesmas no contexto e, a partir disso, indicar que palavras próprias da sua região poderão ter o mesmo significado que “Guria” e “A la fresca”, por exemplo.

Vale refletir, portanto, que cada indivíduo traz sua identidade no modo de falar, que faz parte de sua cultura. Além disso, como afirmam Figueiredo et al. (2012, p. 201), “O jeito de falar de cada um nos dá uma identidade, porque ao mesmo tempo que nos faz semelhantes a um grupo também nos diferencia de outros”. Circulamos entre palavras formais ou informais, ditados populares, gírias, evolução das palavras, palavras novas, culturas diferentes. A maneira como usamos a língua faz parte do que somos e faz com que nos diferenciemos, seja pela evolução das palavras ou por meio das variedades linguísticas.

É importante termos em mente que a presença de modos diferentes de falar a nossa língua não nos dá o direito de discriminá-los, pois, como explicitam Figueiredo et al. (2012, p. 201), “Todas [as línguas] têm o mesmo valor para seus falantes e se prestam à comunicação, à interação entre nós”. Talvez, se os assuntos que remetem a conhecimentos de fonética e fonologia não fossem restritos, a realidade social dos falantes seria vista com mais relevância. As sugestões existem, pois, como podemos observar, o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 55) recomenda que os professores façam com que seus alunos compreendam que as variações linguísticas se dão através de evidenciação geográfica e social dos sujeitos. Assim, cada falante, dependendo da comunidade ou grupo social a que pertence ou mesmo da formação escolar, apresenta falares diferentes para uma mesma língua.

Seguindo o texto quatro, o livro traz, ainda, algumas orientações sobre “o uso da língua e as situações de comunicação”, que vão da página 201 a 205, com duas tiras, sendo uma de Urbanoide e outra da “turma do xaxado”¹⁶. Nesses quadrinhos, assim como nos outros casos, é possível verificar que cada personagem tem sua forma própria de falar. Essas duas tiras retratam sobre a linguagem formal e a informal, como forma de fazer alusão ao processo de variação estudado nos textos anteriores, elucidando que “na linguagem informal é comum aparecerem as gírias” (FIGUEIREDO et al., 2012, p. 202).

Na página 203 do livro, as autoras fazem um breve comentário sobre a língua oral e a língua escrita, fomentando ainda mais o estudo de língua e linguagem. Nessa perspectiva, vale retomar Fiorin (2014, p. 11), quando diz que:

¹⁶ A turma do xaxado foi criada pelo ex-cartunista baiano, Antonio Luiz Ramos Cedraz (falecido em setembro de 2014), que apresenta personagens tipicamente brasileiros, em que cada um tem o seu jeito de falar, pensar e agir, correspondente às várias classes econômicas, graus de instrução etc. É uma turminha heterogênea que vive de histórias com seus encantos e problemas, que não os faz perder a universalidade da experiência humana. De acordo com o link www.xaxado.com.br/turma/turma_xaxado.html, “XAXADO é neto de um famoso cangaceiro que vivia com o bando de Lampião. Sensível, alegre e sempre atento às belezas e problemas da vida no campo, Xaxado é como um sol ao redor do qual circulam todas as outras personagens e histórias da turma”.

tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. Como realidade material – organização de sons, palavras, frases – a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante.

Assim, cabe ao professor apresentar como as variedades se dão no meio social, conscientizando os alunos de que essas informações são necessárias para compreendermos os fatos linguísticos constantes no nosso dia a dia. Uma vez conhecedores de que não há problemas com a língua e nem com seus usuários, os alunos passarão a respeitar mais as variações existentes e, juntamente com os professores, aprenderão a lutar contra os preconceitos e discriminações que vivem enraizados na cultura da nossa sociedade, passando a compreender melhor o seu mundo e o mundo dos outros.

É bom lembrarmos que, quando trata da oralidade, o PNLD 2014 (BRASIL 2013) tem como meta verificar se os LD valem-se de estratégias didáticas orais nos trabalhos voltados para a leitura e escrita; se há valoração dos assuntos que tratam de variação e heterogeneidade linguística e, por fim, se os temas proporcionam uma forma de desenvolver nos alunos a capacidade de discussão em relação aos usos da linguagem oral. Notamos também que, nas práticas de oralidade evidenciadas pelo RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 56), recomenda-se que o professor procure, em suas aulas de língua portuguesa, explorar “as marcas linguísticas da oralidade em seu uso formal e informal”, levando os alunos a refletirem sobre os contextos trabalhados no momento das exposições orais. Entendemos que nesses aspectos o livro explora de forma clara e precisa o assunto, cabendo apenas ao professor ampliar essa abordagem por meio de informações complementares, considerando, por exemplo, os aspectos que indicamos em relação aos textos e às atividades sobre os mesmos.

Observamos que o livro traz, ainda, atividades sempre relacionadas a textos com imagens que, em nossa opinião, levam o alunado a buscar o sentido que as imagens oferecem. A proposta que as autoras trazem para esse estudo por meio da observação e da análise das imagens apresentadas parece dar conta da intenção de “levantar hipóteses a respeito de algum tópico linguístico” (FIGUEIREDO et al., 2012, p. IX). No que diz respeito à língua e à variação, observamos que, na atividade da página 201 do livro em estudo, são exploradas, primeiramente, as imagens, que fazem parte da linguagem não-verbal, para aproximar os alunos à compreensão sobre linguagem formal e informal. Esses fatos, a nosso ver, deveriam ser avaliados de forma mais profunda pelo PNLD na análise da obra.

Por outro lado, em se tratando de ortografia e pontuação, podemos aludir que a ortografia é explorada apenas como preceitos normativos, que se preocupa com as normas do escrever bem, assumindo que, à medida que escrevemos bem, falamos bem com as pessoas.

Na Unidade 3, procuramos analisar como se dá o estudo correspondente à ortografia (Capítulo 1) e à pontuação (Capítulo 2), entre as páginas 248-283. Ressaltamos que o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 56) trata desses assuntos como conteúdos básicos que remetem a “efeitos de sentido”, para pontuação e “Estudo de dificuldades ortográficas diversas” no que compete à ortografia. No Quadro 5, fazemos alguns comentários gerais sobre os assuntos abordados nos capítulos mencionados.

Quadro 5: Comentários sobre Ortografia e Pontuação da obra de Figueiredo et. al. (2012)

TÓPICOS	COMENTÁRIOS
1 ORTOGRAFIA	
1.1 Grafia das palavras: com r ou rr (p. 250-254)	Não existe explicação sobre a grafia de r e rr. O livro traz apenas atividade que, em nenhum momento, explica o uso do “R”, e em determinado momento apresenta que o verbo, na forma infinitiva, termina em “r”.
1.2 Grafia das palavras: com s ou z e terminações em -ês/-esa/ e -ez/ -eza. (p. 258-261)	Não existe conceito e as explicações sobre o uso das terminações são bastante breves.
1.3 Grafia das palavras: com -ão ou -am (p. 254-258)	São apresentados três textos, seguidos de atividade sobre o texto, sem nenhuma preocupação com o uso da língua.
1.4 Acentuação das palavras (p. 262-267)	Esta seção explora o assunto com maior aprofundamento, ou seja, com explicações sobre os tipos de acentos, assim como a tonicidade das sílabas, num processo de integração entre os eixos de ensino; deixando apenas de esclarecer sobre o acento prosódico, que é o da fala.
2 PONTUAÇÃO (p. 268- 283)	Os sinais de pontuação trabalhados nesta seção são “Dois-pontos”, “Travessão”, “Aspas” e “Parênteses”, sem explicações a respeito do uso desses sinais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esclarecendo o item 1 do Quadro 5, correspondente à ortografia, no que concerne às palavras grafadas com “r” e “rr” (1.1), percebemos, como já foi assinalado no quadro acima, a ausência de explicação sobre o emprego de tais letras, como, por exemplo, o contraste fonêmico e variações entre o “r” fraco e o “R” forte. Também no caso da grafia das palavras com -ão ou -am (1.2), verificamos informações bastante breves. Por esse motivo, não nos preocupamos em abordar os textos sobre o assunto.

No que diz respeito à grafia das palavras com “s” ou “z” e as terminações -ês/-esa e -ez/ - eza, na seção “Como é que é?” (FIGUEIREDO et al., 2012, p. 258), notamos

questionamentos sobre a forma correta de escrever palavras com essas terminações: “se há alguma regra que ajude ou é preciso memorizar a grafia de cada uma?”, o que poderemos observar na figura 11.

Figura 11: Atividade do tópico Grafia das palavras: com s ou z?

3. Grafia das palavras: com s ou z?

As terminações -ês/-esa e -ez/-eza

Como é que é?

Fineza ou finesa? Princesa ou princeza? Freguês ou freguez? Como saber a forma correta de escrever essas palavras? Há alguma regra que ajude ou é preciso memorizar a grafia de cada uma?

Você e seus colegas vão discutir a respeito.

1. Observe cada par de frases:

Ele ficou muito bravo durante o tempo em que você ficou fora.
A braveza / bravesa da criança durou até a mãe chegar.

Você estava certo de que tudo voltaria ao normal.
A certeza / certesa de que todos ficariam bem nos deixou tranquilos.

Tudo estava limpo quando ela chegou.
Ela admirou a limpeza / limpesa da casa.

a) A que outras palavras das orações estão ligadas as palavras *bravo*, *certo* e *limpo*, em cada uma das frases em que aparecem?

Fonte: Figueiredo et. al. (2012, p. 258).

É importante lembrar que há regras, mas há exceções e, muitas vezes, essas exceções são aprendidas com a prática da leitura e da escrita. Para Figueiredo et al. (2012, p. 258, Guia do Professor), “seria mais adequado trabalhar com os conceitos de substantivo e adjetivo” para melhor compreensão do assunto pelos alunos. Acreditamos que nem deveria haver menção ao ato de memorizar, a não ser que esse uso sirva como forma de reflexão para que o aluno não decore palavras, mas aprenda como elas são utilizadas na língua.

Evidenciamos que, em se tratando da grafia das palavras, o livro aborda apenas textos com exercícios que não exigem muita reflexão do aluno. Se considerarmos o que está no PNL D 2014 (BRASIL, 2013, p. 107), isso “provoca uma desarticulação entre os trabalhos de leitura e de conhecimentos linguísticos”. Como bem alude o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 56), em estudo sobre dificuldades ortográficas diversas, quando se trata de leitura, não significa apenas identificar palavras de forma aleatória: além da busca de sentidos através da interpretação, também é necessário que busquemos analisar a grafia das mesmas.

Ao considerarmos o tópico “Acentuação das palavras”, com seus respectivos correspondentes às oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, assim como tipos de acentos gráficos, trazemos Mussalim e Bentes (2012, p. 121), quando dizem que:

na tradição dos estudos gramaticais do português, a palavra “acento” costuma vir relacionada a um aspecto gráfico da escrita (ex.: acentos agudo, grave ou circunflexo). Entretanto, na Fonética, o termo *acento* está mais relacionado à noção de “tonicidade” da Gramática Tradicional – que divide as palavras do português em oxítonas (café), paroxítonas (casa) e proparoxítonas (lâmpada), de acordo com a posição da sílaba tônica (= acentuada) – do que com a de acento propriamente dita.

Uma vez que a fonética é o estudo dos fonemas, a acentuação é compreendida através da tonicidade. A fim de fazermos um breve esclarecimento sobre a abordagem do acento tônico e da sílaba tônica, trazemos a Figura 12.

Figura 12: Atividade 1 sobre acentuação das palavras

Estudos de língua e linguagem

4. Acentuação das palavras

Como é que é?

Como saber se uma palavra é acentuada graficamente ou não? E que história é essa de sílaba tônica? É importante saber disso?

1. Considere as palavras dos dois quadros e faça o que se pede.
 - a) Pronuncie as palavras do **quadro 1**, prolongando e intensificando o som das sílabas que estão destacadas.

Quadro 1

anzol – amável – livreiro – maná – maçã – carrapato – próximo

 - b) Faça o mesmo com o **quadro 2**.

Quadro 2

anzol – amável – livreiro – maná – maçã – carrapato – próximo

 - c) Que quadro apresenta as palavras com as sílabas destacadas corretamente para uma pronúncia adequada?

Fonte: Figueiredo, et al. (2012, p. 262).

Observamos que o assunto mencionado não traz uma explicação bem clara sobre tonicidade da palavra em se tratando de quando a tônica não é acentuada, pois sabemos que, em sílabas acentuadas, é fácil sabermos que as mesmas são tônicas, mas, quando não temos o acento, algumas pessoas têm dificuldade para identificar qual sílaba é proferida com maior intensidade.

Em se tratando das atividades, vale ressaltar que o livro, em alguns contextos, aborda exercícios que não exigem muita reflexão do aluno, como é o caso da letra “a” da segunda questão presente na Figura 13, como podemos observar:

Figura 13: Atividade 2 sobre acentuação das palavras

2. Agora leia, com um colega, a explicação do quadro a seguir.

Acento tônico e sílaba tônica

Quando pronunciamos palavras com mais de uma sílaba, uma dessas sílabas sempre sai mais forte e prolongada, com mais **tonos** que as outras. Isso quer dizer que em palavras com duas sílabas ou mais há sempre uma delas com **acento tônico**. A essa sílaba damos o nome de **sílaba tônica**.

Dependendo da posição que essa sílaba ocupa na palavra, esta pode ser classificada como **oxítona**, **paroxítona** ou **proparoxítona**. Contamos a posição da sílaba do final para o começo: **última**, **penúltima** e **antepenúltima**.



- a) Considerando a explicação do quadro, copie as frases a seguir no caderno e complete-as, substituindo o símbolo \blacklozenge pela expressão adequada.
- I. **Anzol** é uma palavra oxítona porque o acento tônico está na \blacklozenge .
 - II. **Carrapato** é uma palavra paroxítona porque o acento tônico está na \blacklozenge .
 - III. **Próximo** é uma palavra proparoxítona porque o acento tônico está na \blacklozenge .

Fonte: Figueiredo, et al. (2012, p. 262).

Mais uma vez insistimos: se considerarmos o que está no PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 107), tudo isso “provoca uma desarticulação entre os trabalhos de leitura e de conhecimentos linguísticos”.

Na página 263 do livro, Figueiredo et al. (2012) dizem que “às vezes a sílaba tônica recebe acento gráfico e às vezes não”, explorando apenas o acento gráfico, sem abordar de forma consistente o prosódico. Essa explicação está no guia do professor, quando Figueiredo et al. (2012, p. 262, guia do professor) sugerem que o professor “aproveite para enfatizar que nem todo acento tônico é marcado por acento gráfico, mas que todo acento gráfico (exceto o grave, usado apenas para marcar a crase) corresponde necessariamente a um acento tônico”.

Vale destacar também que, na página 264, as autoras (FIGUEIREDO et al. 2012) remetem à “Acentuação gráfica das oxítonas”, fazendo alusão aos “Tipos de acentos gráficos”, como o circunflexo (que acentua as vogais a, e, o com som fechado), o acento agudo (que também acentua as vogais a, e, o, mas com som aberto) e o grave, que é o da crase, conforme aborda o livro, em que observamos explicações favoráveis à aprendizagem, mas que também necessitam de um reforço do professor. O assunto traz o seguinte questionamento: “Quando as

oxítonas recebem o acento gráfico?”. Em seguida, são listadas diversas palavras, como mostra a Figura 14.

Figura 14: Sobre acentuação gráfica das oxítonas.

Estudos de língua e linguagem

▼ Leia esta explicação sobre acentos gráficos.

Tipos de acentos gráficos

Há três tipos de **acentos gráficos**: o **circunflexo** (^) para acentuar as vogais **a, e, o** que têm o som mais fechado (maiô, trânsito, referência); e o acento **agudo** (´) para acentuar as vogais **a, e, o** com som mais aberto (sofá, café, forró). O acento **grave** (˘) só é usado para indicar a **crase** (Fui à casa), um assunto que você verá mais tarde.

As vogais tônicas **i** e **u** sempre recebem apenas o acento **agudo**: físico, único.

- Agora, responda se você encontrou no texto todos os acentos que são citados. Dê exemplos.
- Copie do texto três palavras oxítonas e três paroxítonas sem acento gráfico na sílaba tônica.
- Retire do texto as palavras que receberam acento gráfico na sílaba tônica.
- Considerando o acento gráfico e a posição da sílaba tônica nas palavras, classifique as que têm mais de duas sílabas.

Então ficamos assim...

- Afinal, como saber se uma palavra é acentuada graficamente ou não?
- E que história é essa de sílaba tônica? É importante saber disso?

5. Acentuação gráfica das oxítonas

Como é que é?

Quando as oxítonas recebem o acento gráfico?

▼ Observe a seleção de palavras oxítonas apresentada no quadro.

café	tatu	coração	melão	Maomé	maná	forró
feroz	Mandaqui	papel	Bauru	feliz	chulé	buscapé
Pará	jiló	gibi	xadrez	cará	botox	também
amor	romã	carmim	urucum	botequim	veloz	carambó
jardim	batom	nenéns	marrom	amém	varal	parabéns

- Copie no caderno as oxítonas que recebem acento gráfico (na última sílaba).
- Nessa seleção de palavras, aparecem várias possibilidades de terminação das palavras oxítonas. Observe as terminações dessas oxítonas que você listou na questão anterior e circule-as, no seu caderno.

As palavras e o número de sílabas

As palavras podem ser divididas em **sílabas**. Dependendo da quantidade de sílabas, dizemos que uma palavra é **polissílaba** (quatro ou mais sílabas: *a-mi-gá-vel*), **trissílaba** (três sílabas: *ca-be-ça*), **dissílaba** (duas sílabas: *so-fá*) e **monossílaba** (apenas uma sílaba: *fê*). No texto *O Diabo Louro*, você listou alguns **monossílabos** acentuados graficamente: **é, chá, vê, pés, só**. Essas palavras foram acentuadas porque a única sílaba que as compõe é **tônica**. A semelhança das oxítonas, são acentuados graficamente os **monossílabos tônicos** terminados em **a(s), e(s), o(s)**.



Fonte: Figueiredo et al. (2012, p. 264).

Na sequência, há uma atividade solicitando que os alunos copiem no caderno as oxítonas que recebem acento gráfico. Consequentemente, o professor já deverá ter seguido as orientações de Figueiredo et al. (2012, p. 262-264) e explicado que o acento gráfico das oxítonas é na última sílaba, pois, com relação à análise do PNLD 2104 (GLD, p. 109), no que concerne à ortografia, acentuação e pontuação, o conteúdo em foco também “permite ao professor fazer opções em função dos objetivos de seu projeto pedagógico”, ou seja, o professor deve sempre, independente do material didático que lhe serve de base, buscar reflexões a respeito do assunto

e, juntamente com os alunos, procurar uma melhor forma de compreender as ideias das autoras e mesclá-las.

Neste estudo, é explorada, ainda, a divisão silábica (Figueiredo et al. 2012, p. 264), evidenciando o número de sílabas para classificá-las em monossílabas (uma sílaba), dissílabas (duas sílabas), trissílabas (três sílabas) e polissílabas (quatro sílabas).

Na acentuação gráfica das paroxítonas, abordada na página 265 do livro em análise, podemos observar uma lista de palavras, com pouca explicação sobre o assunto, uma vez que o tópico foi evidenciado na página 262 do livro. Na mesma página, entretanto, faz alusão sobre os encontros vocálicos (ditongo e hiato), como podemos observar, na Figura 15.

Figura 15: Lista de palavras sobre acentuação gráfica das paroxítonas.

Então ficamos assim...

A partir do que observou, que regra você formularia para explicar em que situações usamos acento gráfico nas oxítonas?

6. Acentuação gráfica das paroxítonas

Como é que é?

Também dá para saber quando acentuar graficamente as paroxítonas pelo final das palavras?

▼ Veja uma lista de paroxítonas acentuadas graficamente.

húmus	útil	bíceps	tórax	caráter
zíper	vírus	safári	lápiz	tênis
repórter	horrível	abdômen	hífen	mártir
amável	júri	táxi	biquini	fórceps
vários	considerável	fútil	fênix	cônsul
pênsil	pólen	mágoa	próton	nêutron
vírus	bônus	fácil	fórum	médium
álbuns	ímãs	sótão	bênçãos	gérmen
sério	imundície	rêdea	ingênuas	várzea
árduo	espontâneo	amêndoa	-sofrível	calvície
vôlei	ágeis	fêmea	órfão	tátil

- Observe o final das palavras e as reorganize em diferentes grupos, de acordo com as terminações. Para facilitar a sua tarefa, comece da primeira palavra e procure outras com a mesma terminação e vá montando quantos grupos você achar necessários. Faça esse trabalho no caderno, baseando-se no modelo a seguir. Crie quantos grupos forem necessários.

Grupo 1	húmus,
Grupo 2	
Grupo 3	

Então ficamos assim...

Considerando o agrupamento de palavras paroxítonas acentuadas graficamente, em que casos temos que acentuá-las?

Ditongo e hiato

Nas palavras *saúde* e *herói* aparecem duas vogais juntas. Em ambas há um **encontro vocálico** (encontro de vogais e semivogais). Separando estas palavras em sílabas, teremos: *sa-ú-de* e *he-rói*. Em *saúde*, as vogais ficaram em **silabas diferentes** porque uma não depende da outra para ser pronunciada. A essas ocorrências chamamos de **hiato** (que significa intervalo, lacuna). Em *herói*, pronunciamos os dois sons juntos, porque um som depende do outro. O som /i/ não pode ser separado do som /ó/. Temos uma vogal e uma semivogal que ficam juntas, numa **mesma sílaba**. Essa ocorrência é chamada de **ditongo**.

Na página 266, que trata da “Acentuação gráfica das Proparoxítonas”, há uma lista de palavras acentuadas graficamente, entre elas: “autêntico, súbito, crônica, próximo, catástrofe, pérola” etc. Figueiredo et al. (2012, p. 266) ressaltam que,

de acordo com a última reforma ortográfica, as palavras terminadas em –ia, -io, -ie, -ua, -oa, -ea, -eo, a que nos referimos seriam consideradas proparoxítonas. Entretanto, a maioria dos livros didáticos continua apontando-as como paroxítonas terminadas em ditongo. Seria importante esclarecer a diferença entre essas paroxítonas supostamente terminadas em ditongos crescentes e as terminadas em ditongos decrescentes. Neste último caso, as palavras serão sempre paroxítonas, porque a pronúncia é sempre de uma vogal + semivogal (que “junta” a pronúncia das duas em uma mesma sílaba). É o caso de palavras como *jóquei*, *vôlei*, *fáceis*.

Exemplos como estes também são fomentados por Calmon (2009, p. 24), no Guia da Reforma Ortográfica Especial. Assim, o professor, de posse de todas essas informações, terá respaldo para explorar o referido assunto com seus alunos de forma clara e consistente.

Ainda em relação às proparoxítonas, Faraco (2012, p. 153) destaca que,

nas palavras proparoxítonas (relativamente raras em português), há uma sílaba fraca medial. [Mas] Poderá ocorrer em alguns contextos, a supressão dessa vogal: diz-se *abobra* e não *abóbora*; *oclos* e não *óculos*; *chacra* e não *chácara*. São palavras de uso muito frequente e que se transformam em paroxítonas (acentuação básica do português) pela supressão da vogal fraca medial, o que é favorecido pelo fato de a última sílaba começar por /l/ ou /r/: a supressão da vogal faz resultar um encontro consonantal normal da língua.

Observamos, então, que, para o professor trabalhar com seus alunos situações como essas, é necessário que analise primeiramente como se dá o processo da oralidade, que está presente na pronúncia das pessoas: algumas pronunciam de forma rápida, outras de modo mais pausado, o que não depende só da escolaridade, mas da pronúncia individual da cada falante.

O capítulo 2, correspondente à Pontuação (p. 268- 283), Figueiredo et al. (2012, p. 268 do guia do professor) esclarecem que a proposta para o estudo do assunto “visa introduzir a discussão sobre a importância da pontuação para facilitar uma leitura mais fluente do texto”.

O capítulo apresenta três seções:

- 1) “a organização do texto em frases e os sinais de pontuação”, com um texto inicial, “Mãe”, que é um trecho de uma crônica de Rubem Braga, sem nenhuma pontuação, com a finalidade de o aluno fazer a leitura do referido texto e tentar organizá-lo, colocando a pontuação adequada;
- 2) “a pontuação em textos que fazem uso do discurso direto e indireto”, como forma de levar os alunos à discussão sobre que sinais poderão ser usados em textos com discurso direto e indireto que envolve a oralidade e a escrita;

- 3) “Juntando tudo...”, como o próprio nome já diz, pela proposta das autoras, alunos e professor devem procurar fazer uma síntese de tudo que foi aprendido sobre ortografia como forma representativa do uso da língua escrita e oral, pois, como sabemos, a pontuação tem a função de representar, na escrita, pausas e entoações da fala, assim como segmentar frases e parágrafos em textos com uso dos discursos direto e indireto.

Detectamos que a página 272 do livro (conforme Figura 16) traz os sinais de pontuação a serem trabalhados: “Dois-pontos”, “Travessão”, “Aspas”, e “Parênteses”, os quais não são explorados devidamente, a nosso ver. Buscando o guia do professor, encontramos explicações sobre tais sinais e sugestões para o preenchimento do quadro na questão 2. Para esse preenchimento, portanto, há necessidade de explicações prévias sobre os referidos sinais.

Figura 16: Atividades sobre sinais de pontuação

Estudos de língua e linguagem

1. Faça o levantamento dos sinais de pontuação que aparecem no texto.
2. Agora você vai se concentrar nos usos de alguns desses sinais. Copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com o que se pede.

Sinais de pontuação	Para que foi usado?
Dois-pontos	
Travessão	
Aspas	
Parênteses	

3. A presença desses sinais de pontuação ajudou você a ler e compreender melhor o texto? Explique.
4. Você fez a análise dos usos desses sinais em um texto mais próximo da esfera literária. Agora, veja o uso de alguns desses sinais em outros dois gêneros de texto, um da esfera científica e outro da esfera jornalística.

Texto 1



Os homens-lobo

A imagem mostra um guerreiro humano e outro com cabeça de lobo. Os vikings acreditavam que Odin inspirava em seus guerreiros um furor tão terrível que eles se convertiam em animais e lutavam como tais. Eram chamados *berserkir*, que significa “os que têm aspecto de urso”, ou *ulfhednar*, “os que têm pelo de lobo”. A *Ynglingasaga* conta sobre eles: “Atacavam sem proteção, raivosos como cães ou lobos, mordendo seus escudos, fortes como ursos ou touros. Matavam seus inimigos, e ficavam invulneráveis ao fogo e ao ferro. É o que se chama furor dos *berserkir*”.

As pessoas acreditavam que esses guerreiros transformavam-se efetivamente em lobos e que, quando passavam por essa transformação, eram capazes de matar a todos os que atravessassem seu caminho. A crença nos homens-lobo foi espalhada pela Europa Central e do Norte. E atualmente, graças ao cinema, a lenda do homem-lobo (ou lobisomem) é conhecida em todo o mundo.

Religiões e culturas. Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008. p. 65.

Fonte: Figueiredo et. al. (2012, p. 272).

Após a reflexão apresentada, ressaltamos que o livro tem seus pontos negativos no que diz respeito a algumas atividades mencionadas anteriormente, mas existem aspectos positivos, principalmente no que se refere à acentuação das palavras. O próprio PNLD 2014 afirma que

esta coleção contribui para uma melhor aprendizagem, uma vez que aduz que os textos são bem organizados com orientações para a produção de textos. Observamos esse aspecto na exposição das atividades bem criativas no que tange à “Leitura e produção de textos”, recomendando rodas de leituras que convidam os alunos a refletirem sobre a importância do ato de ler. Além disso, os textos são voltados para assuntos que fazem parte da vida dos adolescentes.

No que concerne ao uso da oralidade, a coleção aborda como proposta o diálogo em sala de aula com orientações específicas e detalhadas a respeito do assunto, representando práticas de uso da linguagem em diferentes contextos letrados.

Nesse sentido, de acordo com o PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 108), no eixo da oralidade, “verifica-se certa concentração de atividades no volume do 6º ano em relação aos demais”. Também entendemos que o livro em análise (6º ano) aborda uma variedade de atividades que possibilita ao professor desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

No trabalho com os conhecimentos linguísticos, são propiciadas tarefas que envolvem noções de língua e linguagem, consideradas relevantes para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita, trazendo orientações a respeito do trabalho com as unidades.

No que diz respeito ao trabalho do professor, o PNLD 2014 (BRASIL, 2013 p. 109) diz que:

cabará ao professor selecionar os textos, as atividades e os tópicos mais pertinentes aos seus objetivos e ao nível de suas turmas, considerando a grande variedade de propostas e sugestões apresentadas e as especificidades de cada um de seus cadernos. Para tanto, será preciso considerar a orientação metodológica adotada pela coleção. Quanto aos conhecimentos linguísticos, além de fazer opções teórico-metodológicas quanto ao tratamento que dará a esse eixo, o professor deverá selecionar, a seu critério, as atividades a serem realizadas, tendo em vista o acervo considerável apresentado pela coleção.

Assim, o professor tem de ter conhecimentos prévios que respaldem a “orientação metodológica adotada pela coleção”, como afirma na citação mencionada. Os saberes pedagógicos, como esclarece o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 25), “envolvem os conhecimentos didáticos que orientam a organização e a operacionalização do trabalho pedagógico, incluindo os conhecimentos, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos a partir das necessidades reais”. Nesse sentido, o professor tem o LD como um recurso para suas buscas e aprimoramentos do seu trabalho em sala de aula. O professor pode, então, refletir, relacionar os conteúdos com as necessidades do cotidiano escolar e, como elucida o RCLPEF (MARANHÃO, 2010), “produzir conhecimento a partir da prática” em sala de aula.

Após as considerações apresentadas, retomamos o PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 106), no qual é apresentado o quadro esquemático com os pontos fortes e fracos que resultam da análise do livro. No que diz respeito ao nosso foco de estudo, aponta-se como ponto forte “A flexibilidade de escolhas no tratamento dos conhecimentos linguísticos” e como ponto fraco “A redução da presença de variação linguística e predominância de gêneros do universo urbano”. Percebemos a flexibilidade na abordagem dos assuntos relacionados aos conhecimentos linguísticos, mas no Caderno que corresponde aos Estudos de Língua e Linguagem, nas unidades que trazem reflexões sobre variação, observamos o tratamento bastante breve quanto à variação. Apesar dos diversos exemplos, deveria explorar com mais profundidade a diversidade linguística nacional e os gêneros que não pertencem exclusivamente ao universo urbano. Percebemos ainda que o livro investe em um trabalho sobre o sistema de escrita – especialmente importante no ensino fundamental – explorada por meio de diferentes estratégias didáticas, sempre visando à convenção escrita.

Por fim, como Figueiredo et al. (2012, capa do guia do professor) afirmam, a coleção objetiva “garantir aos professores adquirirem autonomia em seu trabalho e ajudar os alunos a adquirirem autonomia de ação e de pensamento”, ressaltando que o livro traz sugestões de como os conteúdos devem ser estudados e de como as atividades devem ser realizadas. Não há dúvidas quanto à importância dessas informações aos professores, mas, como observamos, há aspectos que merecem atenção, considerando as reflexões apresentadas. Retomamos também o papel do livro didático, que é um recurso para o professor, mas não deve ser único e suficiente.

Para dar continuidade ao estudo, trazemos, na seção seguinte, o outro livro investigado.

6.2 VONTADE DE SABER PORTUGUÊS

Numa visão geral, de acordo com o exposto pelo PNLD 2014 (BRASIL p. 115), “Os eixos da leitura e dos conhecimentos linguísticos são os mais explorados nesta coleção”.

Este livro, assim como o LD Singular & Plural, compõe uma coleção de quatro livros, distribuídos de acordo com cada nível das séries finais do Ensino Fundamental. A coleção é de autoria das professoras Rosemeire Aparecida Alves Tavares¹⁷ e Tatiane Brugnerotto Conselvan¹⁸, publicada pela Editora FTD, em 2012, 1ª. edição.

¹⁷ Rosemeire Aparecida Alves Tavares é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com especialização em Língua Portuguesa pela mesma Universidade e, além de autora do livro em estudo, é professora de Português em escolas da rede particular de ensino.

¹⁸ De acordo com informações encontradas no LD, Tatiane Brugnerotto Conselvan é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com especialização em duas áreas (Literatura Brasileira e Língua

Na coleção, buscamos nos ater apenas ao volume do 6º ano, porque verificamos que este é o volume que mais aborda assuntos relacionados à oralidade e aos conhecimentos linguísticos que estão no foco de nossa investigação.

O objetivo da escolha do livro deu-se por ser o Livro Didático adotado pelas escolas públicas do município maranhense no qual residimos. A outra obra analisada, adotada por escola privada, em paralelo a esta, permite-nos observar semelhanças e diferenças entre os dois livros em análise.

Para iniciarmos a análise, seguimos os mesmos preceitos do livro analisado anteriormente (Singular & Plural). Percorremos o sumário do livro na intenção de buscarmos as unidades dos capítulos correspondentes a assuntos relacionados aos estudos sobre fonética e fonologia. Após a busca, fizemos uma leitura sobre a análise do livro pelo PNLD, com o fim de, no decorrer da nossa análise, podermos constatar a correspondência entre abordagem dos conteúdos e a visão do PNLD sobre os mesmos.

O livro “Vontade de saber Português” é composto de seis unidades, sendo cada uma delas correspondente a dois capítulos. Assim, como o foco do nosso trabalho nos remete aos estudos voltados à oralidade e aos conhecimentos linguísticos, apresentamos, primeiramente, a organização de cada unidade, como mostra o Quadro 6, que segue:

Portuguesa) pela universidade onde concluiu a graduação. Além de autora do livro “Vontade de saber Português”, é professora de Português em escolas da rede particular de ensino.

Quadro 6: Assuntos relacionados à oralidade e conhecimentos linguísticos¹⁹

UNIDADES	CAPÍTULOS	ASSUNTOS ABORDADOS
1 A arte de se comunicar	Capítulo 1 Como eu me comunico Capítulo 2 Mens@gem p/ você	A língua em estudo <ul style="list-style-type: none"> • A língua e suas variações • Gíria • Variedade regional. Ampliando a linguagem <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem da internet A língua em estudo <ul style="list-style-type: none"> • Pontuação • Tipos de frases
2 Histórias que divertem e ensinam	Capítulo 2 Qual a moral da história?	A língua em estudo <ul style="list-style-type: none"> • Letra, fonema e dígrafo
3 Há algo de estranho no ar!	Capítulo 1 Histórias de arrepiar Capítulo 2 Entre o medo e a coragem	A língua em estudo <ul style="list-style-type: none"> • Sílabas, encontro vocálico e encontro consonantal A língua em estudo <ul style="list-style-type: none"> • Uso da vírgula
5 O prazer de ler	Capítulo 1 Livro: um amigo sempre presente	A língua em estudo <ul style="list-style-type: none"> • Sílabas tônicas • Oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas • Monossílabos átonos e monossílabos tônicos.
6 Heróis: fantasia ou realidade	Capítulo 1 Heróis ou não heróis: eis a questão! Capítulo 2 Os heróis estão entre nós	A língua em estudo <ul style="list-style-type: none"> • Acentuação de monossílabos tônicos e de oxítonas • Acentuação das paroxítonas e das proparoxítonas.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012). Adaptação.

O trabalho que concerne aos conteúdos em foco, concentra-se basicamente nas seções denominadas “A língua em estudo”, da qual integram os tópicos específicos listados no quadro, como por exemplo, no capítulo 1, da Unidade 1, “A língua e suas variações”, “Gíria” e “Variedade regional”. Passaremos assim a analisar cada conteúdo conforme apresentado no

¹⁹ A Unidade 4, correspondente ao tema “Meio ambiente: responsabilidade de todos”, assim como o capítulo 2, da Unidade 5, “De página em página uma emoção” e o capítulo 1, da Unidade 2, não foram apresentadas por não abordarem assuntos relacionados ao foco do trabalho.

LD, com a finalidade de observarmos até que ponto os mesmos cumprem com as metas do PNLD 2104, no trabalho com eixo da oralidade e dos conhecimentos linguísticos, como indica o Programa do LD.

A página de abertura do tema “A língua em estudo”, do Capítulo 1, trata da língua e suas variações, apresentando assuntos sobre variedade linguística, normas urbanas de prestígio, variedades da língua e gíria, como podemos observar na Figura 17.

Figura 17: Página que inicia o tópico “A língua e suas variações”

A língua em estudo

A língua e suas variações

Refletindo e conceituando

Leia a tirinha abaixo, da Turma do Xaxado. Cada um dos personagens dessa turma apresenta uma forma própria de se expressar.

Observe uma cena entre os personagens Zé Pequeno e uma repórter.

Xaxado: Xaxado 3: 365 tiras em quadrinhos, de Antonio Cedraz. Salvador: Cedraz, 2008. p. 55. v.1.

- 1 Nessa tirinha, ocorre uma situação que gera humor. Explique qual é essa situação.
- 2 Observe as falas dos personagens da tirinha. A linguagem empregada pela repórter é semelhante à empregada por Zé Pequeno ou é diferente? Explique.

Na tirinha apresentada, é possível perceber que, embora a repórter e Zé Pequeno sejam falantes da mesma língua, eles a empregam de modo diferente. Essa diversidade é denominada **variedade linguística**.

A repórter emprega as **normas urbanas de prestígio**. Essas formas são utilizadas em livros, jornais, telejornais, revistas, correspondências a autoridades etc., ou seja, empregadas em situações formais de comunicação. Zé Pequeno usa uma forma de falar empregada principalmente no dia a dia, em situações informais e com pessoas com quem se tem mais intimidade e afinidade.

Conhecer as variedades da língua

Ao conhecermos essas variedades, percebemos que há diversas formas de se fazer uso da língua, que podem variar, por exemplo, de acordo com o nível social e a escolaridade, a idade, a região onde a pessoa vive ou já viveu e com quem ela está se comunicando. Isso mostra que não há uma forma correta e outra incorreta de falar. No entanto, é importante ressaltar a necessidade da utilização das normas urbanas de prestígio em registros formais de comunicação.

Gíria

Releia um trecho do texto “Engano”.

- Ah, é mesmo! E por falar nisso, como tá a LU?
- A LU sofreu muito, mas agora tá boa, até já arranjou outro namorado, o GU. Cê manja?

- 1 Observe a palavra em destaque e escreva com que sentido ela foi empregada nesse contexto.

Essa palavra é característica da fala dos jovens, grupo social ao qual RÊ e FÊ pertencem. No entanto, atualmente, ela quase não é mais empregada.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 27).

Observamos que os assuntos contidos nesta página remetem às indicações do RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 55), quando se referem aos estudos linguísticos, mais especificamente quanto aos conteúdos previstos para o 6º ano, ao recomendar que os professores procurem conduzir o aluno ao entendimento com relação às variantes linguísticas. Apesar de haver menção ao que se entende como “variedade linguística” e normas urbanas de prestígio, entendemos que há pouca reflexão sobre o assunto, pois as explicações são reduzidas. Por exemplo, deveria haver mais aprofundamento sobre a primeira proposta de reflexão, no item 1 (na Figura 16), quando é indicado que, na tirinha, ocorre uma situação que gera humor e solicita explicação sobre essa situação. Entendemos que, para o aluno explicar o fato solicitado, o professor precisa informar que o que se verifica na tira está relacionado a uma variedade linguística que deve ser respeitada. Tavares e Conselvan (2012, p. 27) remetem a isso quando comentam que “não há uma forma correta e outra incorreta de falar”. Embora de forma breve, o LD pode contribuir para o conhecimento dos alunos sobre “o respeito às variedades regionais e sociais da língua”, como destaca o PNLD 2014 (BRASIL, 2013), a fim de evitar o preconceito.

Vale ressaltar ainda que Tavares e Conselvan (2012, p. 27), versando sobre “as normas urbanas de prestígio”, aludem a situações formais e informais de comunicação, que remete ao que é elucidado pelo RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 56), quando, reportando-se à prática da oralidade, recomenda que os professores procurem explorar as marcas linguísticas típicas da oralidade no que concerne ao seu uso formal e informal. Como o livro aborda o assunto, principalmente no tópico “Conhecer as variedades da língua” (p. 27), quando afirmam que “a língua pode variar de acordo com o nível social e a escolaridade, a idade, a região onde a pessoa vive ou já viveu e com quem ela está se comunicando”, cabe ao professor ampliar as discussões para promover mais conhecimento aos alunos. Ele pode explorar as variações linguísticas de forma que os alunos passem a compreender que nada acontece por acaso; que as variações são presentes na fala, no comportamento do ser humano e que acontecem, como já frisamos, de acordo com a região, aspectos socioculturais e faixa etária, entre outros fatores.

No tópico “Variedade regional”, o livro traz um excerto de um poema escrito pelo maranhense Catullo da Paixão Cearense²⁰, que evidencia os falares do sertanejo nordestino, como podemos observar na Figura 18.

²⁰ De acordo com as informações expressas no Livro Didático em estudo, Catullo era poeta, músico e cantor popular; representou de forma expressiva toda a riqueza da cultura sertaneja nordestina (TAVARES E CONSELVAN, 2012, p. 29)

Figura 18: Tópico “Variedade regional”

Variedade regional

O texto a seguir é um trecho de um poema escrito pelo maranhense Catullo da Paixão Cearense (1863-1946). Como poeta, músico e cantor popular, Catullo representou de forma expressiva toda a riqueza da cultura sertaneja nordestina, a qual conhecia tão bem.



Apois sim: se o seu doutô,
nhô môço e seu câpitão,
nhá dôna e seu coroné
e mais o patrão quizé
a minha históra iscutá,
não faço questã... E, inté,
posso agora cumeçá.

Digo a mêcê, dênde já,
que eu levei a vida intêra
pulos sertão, a viajá.
Os sertão lá do Ciará,
de Pernambuco e Baía,
Paraíba e Maranhão,
cunhêço, cumo cunhêço
os dêdo aqui desta mão.
Mas porêrn sou naturá
doutras terra, meu patrão.
Num rancho todo cercado
dum rocadão de mandiôca,
dum grande mandiôcá,
eu nací im trinta e nove,
na serra de Ibitipóca,
que é lá prás Mina Gerá.
[...]



Catullo da Paixão Cearense. Braz Macacão. In: Guimarães Martins (Org.), *Luar do Sertão e outros poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.], p. 143.

- 1 Nesse poema, o eu lírico (a voz que fala no poema) emprega palavras e expressões que levam o leitor a construir a sua imagem. Com base nessa constatação, como você imagina que seja o eu lírico desse poema?
- 2 O trecho do poema está organizado em dois blocos, chamados de **estrofes**. Cada uma das linhas de uma estrofe recebe o nome de **verso**. Leia novamente o poema em voz alta e observe que, no final de alguns versos, há palavras que apresentam semelhança de sons, isto é, que rimam entre si. Essas palavras dão ritmo e sonoridade ao poema. Identifique na primeira estrofe quais são as rimas.
- 3 No poema, o eu lírico se propõe a contar sua própria história para o leitor. Qual história está sendo narrada?
- 4 Transcreva do poema exemplos de variedade regional.
- 5 A linguagem empregada no poema é típica de algumas regiões do Brasil. Quais?

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 29).

Nas atividades propostas para o tema, observamos que a reflexão sobre o texto remete à literatura e aos conhecimentos linguísticos decorrentes da leitura do texto, pois, dentre cinco questionamentos, constatamos que os três primeiros tratam de literatura, quando as perguntas remetem ao espaço eu lírico, versos e estrofes. Consideramos necessário também mencionar que a 4ª pergunta solicita que o aluno “transcreva do poema exemplos de variedade regional”, enquanto a 5ª, além de afirmar que a linguagem empregada no poema é típica de algumas regiões do Brasil, questiona as regiões. Acreditamos que aqui o professor já pode ir

problematizando o assunto com seus alunos, pois o conceito de variedades regionais encontra-se apenas na próxima página do LD, como podemos observar na Figura 19. Em outras palavras, para poder saber quais trechos do poema correspondem a uma variante regional, os alunos precisam conhecer as variantes possíveis dos diversos locais do Brasil para, depois, identificar o que o texto apresenta.

Figura 19: Conteúdos sobre “Variedades regionais”

- 6** Em sua região, utiliza-se essa forma de falar? Comente.

O poema de Catullo é marcado por uma linguagem típica de determinadas regiões brasileiras. As diferentes formas de falar, que variam de região para região, são denominadas **variedades regionais**. Podemos perceber esse tipo de variedade, por exemplo, entre a fala de um baiano e a de um gaúcho; de um mineiro e de um carioca.

Praticando

Anote no
caderno

- 1** Leia o trecho da letra de música.

A gíria é a cultura do povo

[...]

Se liga no papo, maluco, é o terror
Bota fé compadre, tá limpo, demorou
Sai voado, sente firmeza, tá tranquilo
Parei contigo, contexto, baranga, é aquilo

[...]

Elias José Alves Júnior; Wagner Chapell. Extraído do site:
<<http://letras.terra.com.br/bezerra-da-silva/430884/>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

- a) Nesse trecho da letra de música, foram empregadas apenas gírias. Observe o título da canção e explique o sentido dele, relacionando-o com o trecho.
b) Qual é o sentido das gírias empregadas no trecho da letra de música? Explique.

- 2** O território brasileiro é extenso e algumas regiões são muito diferentes umas das outras, como na maneira como os falantes denominam certos alimentos, objetos etc. A palavra **menino**, por exemplo, corresponde a **piá** em Santa Catarina e a **guri** no Rio Grande do Sul.

- a) Consulte um dicionário para encontrar algumas variações das palavras a seguir.

tangerina

mandioca

meio-fio

semáforo

- b) Dependendo da região do país, alguns brinquedos e brincadeiras também podem receber diferentes nomes. Veja como são conhecidas a **amarelinha** e a **pipa** em alguns estados brasileiros.

[...]

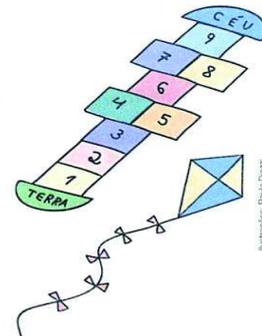
A **academia** ou **cademia** é conhecida como **amarelinha** ou **marelinha**, no Rio de Janeiro, **maré**, em Minas Gerais, e recentemente **avião**, no Rio Grande do Norte. Na Bahia dizem **pular macaco**.

Luis da Câmara Cascudo. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Melhoramentos, 1979. p. 7.

[...] arraia (Bahia), pipa (Rio de Janeiro), papagaio e pipa (São Paulo), pandorga (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), quadrado, tapioca e balde (Nordeste e Maranhão).

História das pipas, pandorgas e papagaios. Extraído do site:
<www.brasilcultura.com.br/cultura/historia-das-pipas-pandorgas-e-papagaios/>. Acesso em: 1 mar. 2011.

Como são conhecidas essas brincadeiras na região onde você vive?



Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 30).

Notamos que, nas atividades da Figura 19, Tavares e Conselvan (2012) trazem, na letra “b” da segunda questão, exemplo de brinquedo e brincadeira que podem receber diferentes

nomes, considerando as palavras “amarelinha” e “pipa” como exemplos, pois, de acordo com os lugares e/ou regiões, podem receber denominações diferentes:

[..] é “amarelinha ou amarelinha” no Rio de Janeiro, “maré”, em Minas Gerais, “avião”, no Rio Grande do Norte e “pular macaco”, na Bahia;

“arraia” (Bahia), “pipa” (Rio de Janeiro), “papagaio e pipa” (São Paulo), “pandorga” (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), “quadrado, tapioca e balde” (Nordeste e Maranhão).

(TAVARES e CONSELVAN, 2012, p. 30)

Nesse ponto, sugerimos que, para o professor explicar essas variações a que Tavares e Conselvan (2012, p. 30) denominam como “regionais”, deve falar mais sobre variações ou variedades linguísticas e variantes, pois, como destaca Bagno (2007, p. 57, apud COELHO, 2007, p. 56), há diferenças entre variedades e variantes. Estas são maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, ou seja, vários nomes dados a um mesmo objeto, como o caso da palavra pipa. As variedades, por sua vez, são explicadas através de variações diatópicas, social e histórica.

Em se tratando de “gíria”, no título do poema do item 1, conforme a Figura 17, o livro não explora muito o assunto, mas cabe ao professor oportunizar o estudo sobre o tema. O PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 119), como já dissemos, orienta para que, no tratamento didático dado aos conhecimentos linguísticos, através dos conteúdos abordados, os professores procurem aprimorar o conhecimento dos alunos, levando-os à reflexão para uma melhor compreensão do assunto.

Ressaltamos que os capítulos apresentam uma sequência fixa quando trazem um texto de entrada para o capítulo seguinte. Do capítulo 1 para o capítulo 2, por exemplo, as autoras preocuparam-se em incluir um texto do “Chico Bento”, ilustrado na Figura 20, que apresenta as personagens brincando com uma máquina de datilografia como se fosse o teclado de um computador, e uma moldura representando o monitor do qual faz parte o Zé Lelé, mensageiro, neste caso. A inserção dessa história em quadrinhos, pelo que podemos verificar, tem como objetivo interagir com o assunto que virá na sequência.

Figura 20: Quadrinhos do Chico Bento, na seção “Interação entre textos”

Interação entre os textos

Nos e-mails de Rachel e Tati, você viu que esse meio de comunicação permite trocar informações sobre diversos assuntos. Na HQ a seguir, Chico Bento, Rosinha e Zé Lele resolveram brincar de trocar mensagens. Observe.



Chico Bento: Tati Mensagem para você, de Maurício de Sousa. Chico Bento, n. 455. São Paulo: Globo, 2005, p. 56

Em seguida, é apresentada a seção “Ampliando a linguagem”, que explora a visão da linguagem constante na internet.

Figura 21: Proposta para o tema “Linguagem na internet”

Ampliando a linguagem

A linguagem da internet

Na **Leitura 2**, vimos a troca de mensagens entre duas pessoas via e-mails. Nas mensagens, elas utilizaram uma linguagem comum entre os usuários da internet. O trecho da HQ a seguir mostra um personagem que faz uso constante dessa linguagem. Observe.



1. Ao se aproximar de Cebolinha e Cascão, Bloguinho diz a seguinte frase: “Bloguinho entra na sala...”.
 - a) Essa frase é empregada na internet. Em quais situações você acha que isso ocorre?
 - b) Com que sentido ela foi empregada pelo personagem na HQ?
2. Em sua opinião, por que há, no cabelo do Bloguinho, o símbolo @?
3. Quais expressões típicas da internet são empregadas por Bloguinho?
4. Em sua opinião, por que o nome do personagem é Bloguinho? Comente.

A linguagem representada nos balões de fala de Bloguinho reflete a linguagem que ele usa ao se comunicar pela internet.

Esse tipo de linguagem é característico de uma variedade linguística conhecida como “internetês”. Como a internet exige muita agilidade, os internautas criaram essa forma de comunicação rápida, que utiliza, por exemplo, abreviações.

O “internetês” é uma variedade linguística que pode ser empregada em alguns gêneros digitais, tais como bate-papos, blogs, msn, enfim nas redes sociais. Além disso, ela é comumente empregada em mensagens instantâneas de celular, também a fim de agilizar a comunicação.

5. O personagem Bloguinho acessa a internet constantemente. E você, costuma acessar a internet? Com que frequência?

Fonte: Tavares e Conselvan (2012 p. 41-42).

Acreditamos que a linguagem da internet tenha sido abordada no livro com o intuito de mostrar, através do personagem Bloguinho, que é uma forma de nos comunicarmos no mundo virtual. É preciso refletir sobre esse uso em sala de aula, até porque a sociedade da qual os alunos e professores fazem parte vem acompanhando o que é lançado pela tecnologia. Em

outras palavras, o acesso à internet, seja por meio de computador ou celular, é muito comum entre quase todas as classes sociais.

Compreendemos que a nova geração está muito envolvida com as novidades que os avanços científicos e tecnológicos oferecem. Assim, a escola não pode estar alheia a esses progressos, uma vez que o computador em sala de aula dá oportunidade ao aluno de buscar conhecimentos. Isso se aproxima ao que assevera o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p, 39), quando lembra que:

tecnologias como a internet, possibilitadas pelo computador, têm sido de grande valia no processo de comunicação, sobretudo, por romperem as barreiras da distância e por flexibilizarem o tempo e o espaço durante o processo de ensino aprendizagem. Elas vêm desenvolvendo papel importante na relação educador/educando, considerando a imensurável possibilidade de troca de informações e possibilidade de expressão que se abre ante os dois, contribuindo assim para descentralizar as relações de poder no espaço de aprendizagem, voltado para o paradigma que centraliza o educador como único detentor do conhecimento.

Assim, o professor deve estar preparado para essas mudanças, buscando ampliar os estudos e assumir essa nova perspectiva para o ensino-aprendizagem.

As colocações apresentadas no livro em estudo são bem amparadas por meio da linguagem apresentada nos quadrinhos. É interessante observar que, na página 42 do livro em estudo, Tavares e Conselvan (2012) evidenciam que o uso da linguagem usada nos balões entre as personagens Bloguinho e Cebolinha “é característico de uma variedade linguística conhecida como *internetês*”, a qual é uma variedade empregada nas redes sociais e que, atualmente, é a linguagem mais usada entre as pessoas, seja por celular ou computador, através de palavras que são abreviadas, trazendo praticidades no momento do envio de mensagens. Na busca de algumas palavras, encontramos no próprio LD em análise palavras que as autoras (FIGUEIREDO e CONSELVAN, 2012, p. 38) retiraram de um texto de e-mail, escritas de forma abreviada: “vc” (você), “tb” (também), “blz” (beleza), “mto” (muito), “deprê” (depressão), “Kra” (cara), “msm” (mesmo). Obviamente que, além dessas palavras, existem muitas outras que circulam no dia a dia dos falantes.

Assim como o fazem as autoras, ressaltamos que os *emoticons* são também formas de linguagem empregadas com a finalidade de transmitir mensagens que traduzem emoções. Vemos exemplos desse recurso na página 43 do livro didático em estudo, presente na Figura 22, que segue:

Figura 22: Informações sobre Emoticons e smiles na seção “Praticando”.

Praticando Anote no caderno

1 Atualmente, a troca de mensagens entre as pessoas é feita com muita praticidade. Pode ser via internet ou por meio de celulares — torpedos, sms (serviço de mensagem curta) —, entre outras. Veja uma troca de mensagens por meio do envio de torpedos pelo celular.

a) Identifique e escreva quais são os significados dos termos destacados a seguir, empregados nas mensagens.

fla
vow
fmz
vlw
fds
dah

b) Escreva outras abreviações comumente empregadas em mensagens via internet ou celular. Em seguida, crie uma mensagem a ser enviada a um amigo via celular.

Emoticons e smiles

Os *emoticons* (*emotion* = emoção; *icons* = ícones) ou *smiles* também são outra forma de linguagem empregada pelos usuários da internet. Eles são construídos por meio das diversas possibilidades de combinação dos caracteres do teclado do computador. Esse recurso é empregado para intensificar as expressões das emoções do texto escrito, complementando-o e dando a ele um alto grau de informalidade.

Emoticons







Emoticons construídos no teclado

:) sorriso	: O espanto	: \$ vergonha	S2 coração, amor
: D gargalhada	:: ** beijos	->-> entediado	= X segredo

Alguns *emoticons* receberam influência dos **animes** (animação japonesa) e **mangás** (histórias em quadrinhos japonesas).

Exemplos:
 (^_^) sorriso; - , - ... cansado; O_O muito assustado.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 43).

Observamos que, além dos exemplos citados, a Figura 21 apresenta, ainda, imagens de dois celulares mostrando a troca de mensagens com abreviações. No caso dos *emoticons*, o LD traz apenas quatro, mas sabemos que há uma infinidade. Os apresentados trazem o significado na ordem: “dando língua”, “Não diga!”, “Super feliz” “Chateado” e “Provou algo delicioso”. Dessa forma, observamos que a oralidade e a escrita são descartadas do processo de comunicação, uma vez que os *emoticons*, ícones ou carinhas, como são conhecidos, são muito utilizados em qualquer rede social no processo de comunicação entre as pessoas, tornando-o, neste espaço, mais ágil e divertido. Nesse sentido, é bom lembrar que as autoras (TAVARES e CONSELVAN, 2012, p. 43) dizem que esse tipo de registro é uma forma de “linguagem aceita apenas na internet e em mensagens via telefone celular”. Fora desses contextos, em situações formais da comunicação, não é apropriado utilizá-los.

Sabemos que o uso do computador e da internet em sala de aula ainda é um grande desafio no Brasil e, mesmo que alguns de seus recursos não sejam apropriados para situações formais do uso da língua, a aula de Língua Portuguesa, face a essas novas tecnologias é fundamental, uma vez que os alunos já vêm para a sala de aula com conhecimento prévio sobre tais recursos tecnológicos. Diante disso, poderemos pensar nos procedimentos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, abarcando os recursos da tecnologia, pois, como recomenda o RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 39), as novas tecnologias de informação e da comunicação, denominadas TIC, permitem o acesso à informação e apregoam a diversidade cultural de um povo através de utilização dos recursos variados que pertencem às gerações de diferentes localidades, mas que não deixam de promover a comunicação entre as pessoas.

É nesse pressuposto que a integração das TICs às atividades realizadas em sala de aula ou fora dela contribui para que o professor-educador se preocupe em selecionar o que há de melhor para expor em suas aulas o que pertence ao mundo do aluno, adotando novas abordagens que envolvam a leitura e a escrita, por exemplo. Uma dessas abordagens corresponde ao que diz respeito ao uso do computador para armazenamento e acesso de textos orais e escritos, pois o professor pode trabalhar fazendo comparações entre a língua oral e a escrita, abrangendo tanto a ortografia, quanto a pontuação e a acentuação das palavras, entre tantos outros aspectos que podem ser explorados.

Ainda no primeiro capítulo, na seção da língua em estudo, as autoras trazem assuntos relacionados à pontuação, conforme ilustra a Figura 23.

Figura 23: Refletindo e conceituando Pontuação

A língua em estudo

Pontuação

Refletindo e conceituando

Leia o anúncio publicitário ao lado e observe como a pontuação foi empregada de uma maneira não muito comum.

- 1** Que pontuação foi empregada de forma expressiva nesse anúncio?
- 2** Que efeito o emprego dessa pontuação causou ao texto?
- 3** O anúncio foi produzido a fim de comemorar o Dia do Motorista. Explique a relação entre essa comemoração e a pontuação empregada.
- 4** Em sua opinião, o uso constante da pontuação no anúncio dificultou a compreensão do texto? Comente.

Esse. Anúncio. É. Assim. Mesmo. Com. Uma. Série. De. Pontos. Um. Atrás. Do. Outro. Porque. É. Para. Lembrar. A. Você. Que. Hoje. É. Dia. De. Homenagear. O. Motorista. De. Ônibus.

25 de julho, Dia do Motorista. SETPA

Os sinais de pontuação na Língua Portuguesa

Na língua falada, fazemos uso de diferentes recursos para indicar expressividade, como os gestos, os sons, as expressões corporais. Na língua escrita, como não dispomos desses recursos, utilizamos sinais de pontuação para representar a entonação, isto é, o tom de voz que o falante emprega na fala e, também, para fazer ligações entre palavras e partes do texto, construindo o sentido de cada enunciado.

Além do ponto-final, há outros sinais de pontuação que usamos na produção de textos. Veja a seguir.

▪ ponto de interrogação ?	▪ vírgula ,	▪ aspas “ ”
▪ ponto de exclamação !	▪ reticências ...	▪ travessão —
▪ dois pontos :	▪ ponto e vírgula ;	▪ parênteses ()

Praticando

Anote no
caderno

- 1** A forma como a pontuação é empregada em um texto está diretamente relacionada ao sentido que se pretende expressar. Assim, uma mesma frase pode apresentar sentidos diferentes, dependendo de como está pontuada. Leia as frases a seguir.
 - I** Meu pai chegou? Não vou esperá-lo!
 - II** Meu pai chegou? Não? Vou esperá-lo.

a) Qual das frases indica que a pessoa vai esperar o pai, que ainda não havia chegado?

b) Qual das frases indica que a pessoa não quer esperar o pai, que ainda não chegou?

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 44).

Como mostra a Figura 23, há um anúncio que apresenta o “ponto final” a cada palavra, com questionamentos sobre o uso deste sinal, como forma de explorar o conteúdo. O livro traz todos os sinais, mas sem nenhuma explicação produtiva sobre os mesmos. Mesmo assim, Tavares e Conselvan (2012, p. 44) fazem bons comentários sobre a utilização desses recursos, explicando que, além da pausa na fala e entonação da voz, os sinais de pontuação reproduzem, na escrita, nossas emoções, intenções e anseios, além de fazerem ligações entre palavras e partes do texto, o que é bem enfatizado por Masip (2014, p. 116) naquilo que ele denomina como “Transcrição ortográfica da quantidade portuguesa”, quando desenvolve as noções expressas e os usos de ponto, vírgula, ponto e vírgula e crase. O PNLD 2014 não esboça nenhum comentário

sobre o assunto, apenas esclarece, em outras palavras (BRASIL, 2013, p. 119), nos pontos de análise da obra que, no tratamento didático voltado para o eixo dos conhecimentos linguísticos, percebeu que o livro tenta produzir compreensão e reflexão sobre o assunto, com a intenção de, posteriormente, fazer com que o aluno seja capaz de estabelecer conceitos sobre o tema explorado.

O último assunto deste capítulo é “Tipos de frases”, que traz uma seção chamada “Refletindo e conceituando”, com um texto de Luís Fernando Veríssimo em forma de diálogo para contextualizar a história com os sinais de pontuação, como podemos observar na Figura 24.

Figura 24: Refletindo sobre frases

Tipos de frases

Refletindo e conceituando

Leia o texto a seguir, de Luis Fernando Verissimo, atentando para a fala em destaque.

Dois preguiçosos estão sentados, cada um na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

— Será que está chovendo?

O outro:

— Não sei.

— Acho que está.

— Será?

— Não sei.

— Vai lá fora ver.

— Eu não. Vai você.

— Eu não.

— Chama o cachorro.

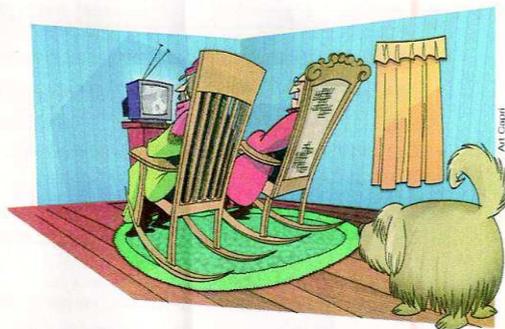
— Chama você.

— **Tupi!**

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

— E então?

— O cachorro tá seco...



Luis Fernando Verissimo. Os preguiçosos. In: O Santinho. © by Luis Fernando Verissimo. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 47).

Na sequência, traz o conceito sobre frase, que nos parece claro. Depois disso, aborda uma comunicação através de uma tirinha, seguida de explicações e exemplificações sobre frases exclamativas, declarativas, interrogativas e imperativas, apresentadas na Figura 25.

Figura 25: Conceituando frases

Cada uma das frases da tirinha foi pronunciada com uma finalidade pelos respectivos personagens: expressar surpresa, fazer uma pergunta, informar algo.

De acordo com o sentido que desejamos transmitir em uma mensagem, por exemplo, fazemos um questionamento, damos uma ordem, fazemos um pedido, exclamamos alegria ou surpresa ou ainda fazemos uma afirmação sobre algo, empregamos diferentes tipos de frases. Veja a seguir.

- **Exclamativa:** é finalizada com ponto de exclamação e pode expressar sentimentos em relação a algo: surpresa, emoção, admiração.

Exemplo: Que dia agradável!

- **Declarativa:** geralmente termina com ponto-final, mas pode ser finalizada, em alguns casos, por ponto de exclamação. É empregada em respostas, e também para contar ou informar algum fato. A frase declarativa pode ser afirmativa ou negativa.

Exemplos: Ele me deu uma boa notícia.

“Eu pedi para o seu desejo **não** acontecer.”

- **Interrogativa:** geralmente é finalizada com ponto de interrogação (**interrogativa direta**), mas pode terminar com ponto-final (**interrogativa indireta**). É empregada para indicar perguntas.

Na tirinha a seguir, há uma frase interrogativa direta. Observe-a.



Fernando Gonsales. *Níquel Náusea: Botando os bofes para fora*. São Paulo: Devir, 2002. p. 13.

Veja outros exemplos: Quantas pessoas vão ao teatro? (interrogativa direta)

Preciso saber quantas pessoas vão ao teatro. (interrogativa indireta)

- **Imperativa:** pode terminar com ponto-final ou de exclamação e é usada para expressar ordem, desejo, pedido.

Exemplos: Estude para a prova.

Deixe-me entrar!

Cuidado!

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 47)

Dando sequência à análise do livro, o assunto trabalhado é “Letra, fonema e dígrafo”, que fazem parte do segundo capítulo, correspondente à segunda unidade, com as subseções “Refletindo e conceituando” e “Praticando”. Observemos a primeira subseção que consta na Figura 26.

Figura 26: Abordagem sobre letra, fonema e dígrafo.

Letra, fonema e dígrafo

Refletindo e conceituando

1 Leia uma estrofe de um poema da escritora Marina Colasanti.

[...]
De antigo passado
e jeito futuro
movimento puro
ar sofisticado
é o **gato**, de **fato**. [...]



Marina Colasanti. O gato. In: Marina Colasanti e outros. Caminho da poesia. São Paulo: Global, 2006.

O que diferencia as palavras destacadas no poema?

Praticando

Anote no caderno

1 Faça com um colega o exercício "palavra puxa palavra". Escolha um dos pares de palavras a seguir e forme outra palavra, trocando apenas uma letra. Depois, passe a vez para o seu colega para que ele também forme outra palavra.

carro – cabo

mão – são

2 Leia a seguir o trecho de um poema.

[...]
No **sssilêncio** um assobio
sela num sono os sons
que não darão nem um pio.



Eiza Bieritz von Döllinger de Araújo. Sons. In: _____ Caderno de segredos. São Paulo: FTD, 1992, p. 10. (Fala poética).

a) Agora, releia o trecho em voz alta e escreva o som que predomina nele.
b) Em sua opinião, por que a palavra em destaque no poema foi grafada dessa forma?
c) Qual palavra apresenta um dígrafo formado pelo som predominante no poema?

Fonte: Tavares e Conselvan (2012 p. 92-93).

Para iniciar o estudo sobre letra, fonema e dígrafo Tavares e Conselvan (2012, p. 92) trazem uma estrofe de um poema da escritora Marina Colasanti²¹, com a finalidade de explicar que as palavras destacadas (gato/fato) apresentam certa semelhança quanto ao som, mas se diferenciam quanto ao significado. Essa passagem está explicado na página seguinte, que corresponde à Figura 27.

²¹ Conforme busca eletrônica, Marina Colasanti é uma escritora e jornalista ítalo-brasileira, que nasceu na então colônia italiana da Eritreia, em 26 de setembro de 1937. A escritora viveu a sua infância na Líbia, tendo voltado à Itália, onde viveu onze anos até migrar para o Brasil, em 1948, por motivo da difícil situação vivida na Europa após a Segunda Guerra Mundial. A informação foi retirada de https://pt.wikipedia.org/wiki/Marina_Colasanti.

Figura 27: Mais reflexões sobre fonema, letra e dígrafo.

As palavras destacadas no poema apresentam certa semelhança quanto ao som, mas se diferenciam em relação aos seus significados.

Na fala, as palavras são representadas por sons que possuem significados. Na escrita, os sons são representados pelas letras. Leia, em voz alta, as palavras abaixo.

gato – fato – bato – cato – pato – mato

Ao pronunciar essas palavras, observamos que há uma diferença de significado entre elas. Essa diferença é marcada pela mudança de uma única unidade sonora (som). Assim, essas palavras diferenciam-se pela troca da primeira unidade de som (/g/, /f/, /b/, /c/, /p/, /m/).

As unidades sonoras que diferenciam as palavras acima são chamadas de **fonemas**. Geralmente, o fonema é indicado entre duas barras inclinadas (/ /).

É importante não confundir fonema com letra. **Fonema** é a menor representação sonora da fala; a **letra** é a representação gráfica e visual do fonema.

2 Será que o número de letras que forma uma palavra sempre corresponde ao mesmo número de fonemas? Leia em voz alta as palavras em destaque no quadro. Em seguida, escreva o número de letras e de fonemas de cada uma delas. Veja o exemplo. pessoa → p-e-s-s-o-a (6 letras); /p/ /e/ /s/ /o/ /a/ (5 fonemas, pois pronunciamos o **ss** de uma só vez, ou seja, duas letras que representam apenas um som).

churrasco táxi centopeia

Por meio dessa atividade, é possível observar que algumas palavras apresentam duas letras para representar um só fonema. Essa combinação de letras recebe o nome de **dígrafo**.

Existem dígrafos **consonantais**, como no caso das palavras pessoa (**ss**), churrasco (**ch**, **rr**), palha (**lh**), parque (**qu**), guia (**gu**), piscina (**sc**), desça (**sc**), exceto (**xc**), e dígrafos **nasais**, em que as letras **m** e **n** indicam que a vogal anterior tem som nasal: lâmpada (**am**), manta (**an**), sombrio (**om**), fundo (**un**).

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 93)

A figura dá sequência às palavras identificadas na estrofe do poema com as palavras, como “gato- fato- bato –cato- pato- mato”, com o intuito de mostrar que as mesmas “se diferenciam pela troca da primeira unidade de som”. Observamos que houve conceito de fonema, letra e dígrafo de forma bem explicativa, mas a atividade deu-se de forma reduzida: apenas quatro questões. Entretanto, as (poucas) questões das atividades exigem reflexão mais profunda do aluno. São questões bem elaboradas, que requerem muita atenção na resposta, principalmente a segunda questão do item “refletindo e conceituando”, que é longa, exigindo (re) leitura para melhor compreensão. Diante de questionamentos com essas características, mais informações sobre o assunto são necessárias, para que o aluno tenha elementos suficientes para dar conta da problematização apresentada.

Acreditamos que o assunto letras, fonema e dígrafos requer aprofundamento no 6º ano. Este também é um estudo direcionado ao trabalho com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos previstos pelos PCN (BRASIL, 1998), pois afirmam que “essa simplificação do

trabalho com a oralidade decorre, em grande parte, do despreparo de alguns professores, formados em faculdades que não abordam o tema e por vezes, sequer debatem conceitos preliminares a qualquer discussão sobre língua, como variação linguística, norma culta, etc.” Como percebemos, o livro em estudo aborda o assunto. Cabe ao professor explorar a oralidade como recomenda o RCLPEF (MARANHÃO, 2010). Ressaltamos que o próprio PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 119) faz referência à redução do trabalho com a oralidade e afirma que esse assunto precisa ser ampliado em sala de aula de forma que contemple outros gêneros orais.

Na página 133, Tavares e Conselvan (2012) retomam o uso da pontuação, mais especificamente o uso da vírgula, esclarecendo que o seu uso é adequado para “representar pequenas pausas e indicar mudanças de entonação”.

Em continuação à análise do LD “Vontade de saber português”, no eixo dos conhecimentos linguísticos, o capítulo 1, da unidade 5, enfatiza a sílaba tônica, procurando refletir e conceituar as diferentes posições da tonicidade, apontando sua classificação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, assim como uma breve explicação sobre monossílabos átonos e tônicos. A Figura 28 ilustra esse tema, como podemos ver, na figura que segue:

Figura 28: Tópico sobre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Em uma palavra, a sílaba pronunciada com mais intensidade recebe o nome de **sílaba tônica**, que pode ser acentuada graficamente ou não. Já a sílaba pronunciada com menos intensidade é denominada **sílaba átona**.

Oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas

As sílabas tônicas podem aparecer em três posições diferentes nas palavras. Para cada posição ocupada pela sílaba tônica, as palavras podem ser classificadas em:

- **Oxítonas** – a última sílaba é tônica: **sofá**, **mexer**, **fugir**, **vaivéns**.
- **Paroxítonas** – a penúltima sílaba é tônica: **lindo**, **bolacha**, **dicionário**, **insônia**.
- **Proparoxítonas** – a antepenúltima sílaba é tônica: **prático**, **pêssego**, **ônibus**, **Rômulo**.

É importante lembrar que nas oxítonas e nas paroxítonas nem sempre a sílaba tônica recebe acento gráfico. No entanto, as proparoxítonas sempre são acentuadas.

Monossílabos átonos e monossílabos tônicos

Na Língua Portuguesa, há palavras constituídas por apenas uma única sílaba, chamadas de **monossílabas**. De acordo com a intensidade da sua pronúncia, essas palavras podem ser assim classificadas:

- **monossílabos tônicos**: são pronunciados com maior intensidade. Exemplos: **pá**, **só**, **dê**, **mês**.
- **monossílabos átonos**: são pronunciados com menor intensidade. Exemplos: **tu**, **mim**, **bis**, **sol**.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012 196).

Observamos que os assuntos tratados são bem contextualizados, explorando a posição da sílaba tônica de forma relevante. Contudo, a atividade da seção “praticando” traz palavras como *secretaria* e *medico*, evidenciando o fato de que, quando recebem a acentuação gráfica, mudam de significado. Em “*medico*”, por exemplo, temos uma palavra paroxítona, um verbo; quando recebe o acento, “*médico*”, torna-se proparoxítona, substantivo, como podemos observar na Figura 29.

Figura 29: Praticando acentuação das palavras.

Praticando Anote no caderno

1 Leia o seguinte cartaz de ofertas de vagas de emprego.

Hospital Municipal
Temos vagas para:

- Secretaria
- Especialista em aparelhos ortopedicos
- Medico ortopedista
- Técnico em radiologia

Interessados enviar currículo para: hospitalmunicipal@saude.com.br

a) Em sua opinião, o cartaz deixa claro quais profissionais estão sendo procurados?

b) Nesse cartaz, os nomes dos profissionais estão escritos sem a acentuação adequada. Identifique quais palavras não receberam a acentuação e reescreva-as adequadamente.

c) De acordo com a sílaba tônica, como são classificadas essas palavras?

2 Em alguns casos, a acentuação gráfica pode mudar o sentido do que se pretende expressar.

a) Sobre a primeira vaga anunciada, o que causa dúvida ao leitor? Explique o sentido com que esses termos podem ser empregados.

b) A terceira vaga é para *médico* ortopedista. No entanto, na Língua Portuguesa, há também a palavra **medico**. Explique o seu significado.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012 196).

Complementando o estudo sobre a sílaba tônica, Tavares e Conselvan (2012, p. 233) exploram a acentuação dos monossílabos tônicos e de oxítonas de forma bem compreensiva e, como último assunto abordado no livro, as autoras apresentam a acentuação das paroxítonas e das proparoxítonas, contextualizando com o assunto sobre a sílaba tônica. Vale ressaltar que, no trabalho sobre os três últimos temas que se referem à sílaba tônica e à acentuação gráfica, o

RCLPEF (MARANHÃO, 2010, p. 56) recomenda que devem seguir as regras gerais e a compreensão do novo acordo ortográfico.

Vale dizer ainda que em alguns momentos os assuntos abordados no livro não se inter-relacionam. Entendemos que as autoras deveriam ter situado todos os assuntos em uma sequência lógica como ocorreu com o tema “A língua e suas variações” para o tema “A linguagem da internet”. Essa organização não foi verificada no que diz respeito à abordagem dos conteúdos relacionados à ortografia e pontuação, pois estavam distribuídos ao longo da obra. É possível que as autoras tenham uma intenção para essa organização, mas não a consideramos amigável, por provocar certa dispersão no tratamento dos temas.

De acordo com a análise realizada pelo PNLD 2014, o livro apresenta pontos fortes e fracos nas suas abordagens. No que concerne aos pontos fortes, o PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 116) apresenta questões relacionadas com a oralidade e, em se tratando de pontos fracos, realça a abordagem superficial e reduzida da variação linguística. Nós também percebemos que o livro apresenta pouca explicação sobre variação linguística propriamente dita, mas, da forma como o livro apresenta o assunto, a intenção de Tavares e Conselvan (2012) parece ser a de atingir as metas recomendadas pelo PNLD 2014, as quais estão mencionadas neste trabalho.

Pelas observações feitas, cremos que, diante das atividades (mesmo restritas), as imagens e os textos ilustrativos são suficientes para o desenvolvimento de um trabalho relevante sobre a língua portuguesa, seus usos e características. Mesmo que haja reflexão sobre aspectos de obediência às normas da gramática, acreditamos que, em relação ao eixo dos conhecimentos linguísticos, há preocupação para que se promovam reflexão sobre os fatos com atividades que propõem um trabalho voltado para a compreensão sobre o uso da língua. Quanto ao eixo da oralidade, não vemos diferença da análise feita pelo PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 119), quando afirma que as atividades relacionadas à oralidade “buscam uma articulação com as leituras feitas, com a produção dos textos escritos e com o estudo da linguagem”. Na verdade, pelo que percebemos no livro, o trabalho com a oralidade é realizado através de leitura e produção de textos escritos, assim como a interpretação dos mesmos que se dá na exploração da linguagem por meio de troca de ideias.

6.3 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE OS LIVROS EM ANÁLISE

Em se tratando do livro “Singular & Plural”, Figueiredo et al.(2012), como já mencionado na análise, destinam um caderno composto de três unidades para tratarem de questões relacionadas à língua e linguagem. Em nossas reflexões, foram explorados o capítulo

2 da primeira unidade e a unidade três, denominados como “A língua como um conjunto de variedades”, “Ortografia” e “Pontuação”.

No livro “Vontade de saber português”, de Tavares e Conselvan (2012), foram considerados sete capítulos assim denominados: “A língua e suas variações”, “A linguagem na internet, Pontuação e Tipos de frases”, “Letra, fonema e dígrafo”, “Sílaba, encontro vocálico, encontro consonantal”, “Sílaba tônica”, “Acentuação de monossílabos tônicos e oxítonos” e “Acentuação das paroxítonas e proparoxítonas”, por se referirem ao tema de estudo.

Pelo fato de nosso trabalho ter considerado, a partir do PNLD 2014, o eixo dos conhecimentos linguísticos e o eixo da oralidade, elaboramos um quadro-resumo, a fim de sintetizar, após nossos estudos das obras, até que ponto os conteúdos abordados são compatíveis com as metas indicadas no PNLD 2014 (BRASIL 2013) e RCLPEF (MARANHÃO, 2010). No que diz respeito ao eixo da oralidade, verificamos se as obras: i) utilizam-se de estratégias didáticas orais nas abordagens de leitura e da produção de textos; ii) valorizam e trabalham variação e heterogeneidade linguística; iii) propiciam o desenvolvimento de capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem. Em seguida, fazemos comentários relacionados ao eixo dos conhecimentos linguísticos, a fim de identificar em que medida i) exploram os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de leitura, de produção de textos orais e escritos; ii) oportunizam reflexões sobre o respeito às variedades regionais e sociais da língua; iii) promovem discussões sobre os conceitos abordados.

Acompanhemos as observações do Quadro 7, que traz comentários sobre os itens em estudo.

Quadro 7: Metas Consideradas pelo PNLD 2014

METAS CONSIDERADAS PELO PNLD 2014			
EIXO DA ORALIDADE	A obra se vale de estratégias didáticas orais nas abordagens de leitura e da produção de textos?	Efetivamente valoriza e trabalha a variação e a heterogeneidade linguísticas?	Propicia o desenvolvimento de capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral?
EIXO DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	A obra explora os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos nas situações de leitura, de produção de textos orais e escritos?	Oportuniza reflexões sobre o respeito às variedades regionais e sociais da língua?	Promove discussões sobre os conceitos abordados?
Singular & Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem	No livro há usos de estratégias que visam a relacionar fala e escrita, sendo mais exploradas no caderno de leitura e produção textual, com exposição de atividades bem criativas. Muitas vezes, recomendam rodas de leitura. O livro propicia tarefas sobre língua e linguagem que são consideradas relevantes para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita, embora ainda presenciemos conteúdos relacionados às normas da gramática empregados de forma isolada.	O livro trata dos casos de pronúncia e grafia de r/rr, ês/esa, és/eza; ão/am, assim como a acentuação das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. São propiciadas tarefas sobre língua e linguagem, relevantes para o desenvolvimento da oralidade e da escrita em sala de aula. Há reflexões sobre as variedades regionais e sociais da língua, incluindo a linguagem formal e a informal e a língua padrão. Aborda a língua com reflexões sobre variação e variantes.	Para que os alunos desenvolvam a capacidade de discussão sobre o uso da linguagem em diferentes contextos, o livro sempre aborda, nas atividades, propostas de diálogo em sala de aula. O livro traz seções denominadas “Como é que é?”, “Então ficamos assim...”, “Pesquisa em ação”, que têm como objetivo promover discussões acerca dos assuntos abordados.
Vontade de Saber Português	O trabalho com a oralidade, através de leitura e produção de textos se dá na exploração da linguagem por meio da troca de ideias. O uso da língua é evidenciado, ainda, através do estudo de letra, fonema e dígrafo. O livro apresenta algumas atividades voltadas para obediência às normas gramaticais, mas há reflexões sobre os fatos linguísticos com textos, conceitos e atividades voltados para a compreensão do uso da língua.	Evidencia a língua e suas variações, explorando marcas típicas da oralidade através de situações formais e informais de comunicação, assim como a variedade regional. Entretanto, os assuntos não foram explorados com aprofundamento. Por outro lado, o livro traz um tema importante sobre a internet, mostrando que, de acordo com Tavares e Conselvan (2012, p. 42) “esse tipo de linguagem é característico de uma variedade linguística conhecida como internetês”. Trata da variedade linguística apresentando as situações formais e informais, mas não aborda as variantes com maior clareza.	Os assuntos abordados são sempre explorados em textos que promovem discussões através de interpretações e reflexões sobre o uso da linguagem oral. As discussões são apresentadas em seções intituladas “Refletindo e conceituando” e “Praticando”, com textos que promovem troca de ideias.

Fonte: Comentários gerais sobre os livros didáticos em estudo, a partir do que recomenda o PNLD 2014.

Ao refletirmos sobre os livros, podemos observar que, embora predomine um tratamento reflexivo dado aos temas abordados, ainda há algo de tradicional presente nos textos e atividades, como, por exemplo, o fato de que alguns textos não condizem com a realidade dos alunos. Além disso, há atividades que primeiramente apresentam textos e questionam sobre os elementos gramaticais abordados, ou seja, como se trabalhasse a gramática de forma isolada, no caso do tópico sobre ortografia. Isso, muitas vezes, impossibilita o aluno de compreender melhor os fenômenos linguísticos e utilizar a língua com mais segurança.

De acordo com o quadro, observamos que, em alguns pontos, os conteúdos abordados nos livros didáticos estão coerentes com as recomendações do PNLD 2014 (BRASIL, 2013), principalmente nas atividades relacionadas à variação e à heterogeneidade linguística, com destaque para o livro Singular & Plural- Leitura, produção e estudos de linguagem, pois explorou bastante os temas, com diversos exemplos e reflexões presentes na obra. Entretanto, sabemos também que ainda há muito a aperfeiçoar, pois, mesmo com a aprovação do PNLD, observamos que as autoras muitas vezes apresentam temas sem muita ligação com a realidade ou cultura dos alunos e até mesmo dos professores, isso foi verificado no estudo sobre as variantes linguísticas e as variedades regionais, uma vez que parecem privilegiar algumas variantes em detrimento de outras. Dessa forma, nossa proposição é que a construção do livro didático seja realizada, ou de forma descentralizada, ou seja, trabalhada regionalmente, ou que procurem caracterizar todas as regiões, buscando e valorizando suas culturas.

Outro fato a comentar é que, muitas vezes, os LD em análise, limitam-se em expor o assunto em apenas um capítulo, como é o caso do “Vontade de saber português”, quando aborda, por exemplo, sobre “Letra, fonema e dígrafo”, sílaba tônica e acentuação das paroxítonas e proparoxítonas de forma bem reduzida. Salientamos, contudo, que isso não implica que os livros não sejam adequados para o empreendimento de um bom trabalho em sala de aula.

É necessário que o professor esteja sempre em constante atualização, acessando pesquisas variadas, participando de cursos de aperfeiçoamento que contribuam para uma melhor consolidação dos conhecimentos. A escola também deve conduzir o professor, reforçando o seu trabalho através do planejamento do currículo voltado para o Projeto Político Pedagógico, tendo sempre em vista as necessidades dos alunos.

Mas vale ressaltar que, apesar de os livros didáticos analisados não tratarem de modo ainda mais significativo os temas em foco, não se trata, em hipótese alguma, de medir a capacidade de seus autores com relação ao conteúdo abordado. Tudo é coerente ou incoerente

em ou para determinada situação. Se, para alguns professores, os livros deixam a desejar, para outros, esses livros são recursos primordiais que, quando aprimorados com informações complementares, deixam de ser um “arranjo” e passam a contribuir para o ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar como os conteúdos que remetem à fonética e à fonologia, voltados à oralidade e aos conhecimentos linguísticos, são abordados em dois livros didáticos de português do 6º ano, procurando verificar se as atividades voltadas a esses campos de estudo são coerentes para o ensino e para o uso da língua. Um dos livros estudados foi “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), adotado por uma escola privada de um município maranhense. A outra obra, adotada por escolas públicas de um município maranhense, é “Vontade de saber português”, de Tavares e Conselvan (2012). Nesta pesquisa, portanto, voltamo-nos às referidas obras, com o apoio de documentos orientadores em relação ao próprio livro, como o PNLD 2014 (BRASIL, 2013), e os RCEMLP (MARANHÃO, 2010), que remete aos conteúdos considerados básicos para os anos finais do Ensino Fundamental. Embora tenha sido nossa meta inicial, não observamos como os professores trabalham os referidos conteúdos, optando por considerarmos apenas as explicitações dos livros. Entendemos que olhar para o trabalho em sala de aula seja bastante pertinente para futuras pesquisas, a fim de verificar como o professor se vale das propostas disponibilizadas pela obra.

Assim, tendo em vista que nosso trabalho está voltado a conhecimentos que remetem às áreas de estudo da fonética e da fonologia, trouxemos para discussão o que é levado em consideração no trabalho com a oralidade e conhecimentos linguísticos, a partir do que foi proposto na avaliação dos livros didáticos desta pesquisa, conforme o PNLD 2014. Procuramos também observar se o que é abordado nos livros é compatível com o que é orientado pelos documentos que pertencem aos órgãos governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - RCLPEF (MARANHÃO, 2010). Buscamos, ainda, a partir da análise, verificar se o tratamento dado ao assunto mencionado nos livros didáticos em análise dá subsídios para que os alunos possam refletir sobre o uso da língua.

Foi possível verificar, por meio dos objetivos indicados aqui, que os livros em estudo, mesmo aprovados pelo PNLD 2014, ainda trazem alguns pontos que merecem atenção quanto aos conhecimentos linguísticos e à oralidade, por evidenciarem abordagens reduzidas sobre variação linguística. Ao nos valermos da expressão “reduzidas”, como também assevera o PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 116), em sua análise, quando diz que o livro traz “reduzida presença de variação linguística”, de certa forma, queremos dizer que a produção do livro

didático traz referências e culturas voltadas demais para a região Sudeste, praticamente não considerando a cultura de outras regiões, como Norte e Nordeste. Diante disso, questionamos: como trabalhar a variedade linguística e suas variantes, se as culturas das outras regiões não são explícitas no LD?

Acreditamos que seria bem mais adequado se a elaboração do LD ocorresse de forma descentralizada ou regionalmente. Se isso não for possível, o professor de língua portuguesa deve explicar em sala de aula as variedades da língua e seus contextos, evitando que não haja confusão no momento da apresentação das variantes.

Como sabemos, não existe nenhuma comunidade em que todos se expressam da mesma forma, por isso, não há como estabelecer um padrão linguístico, já que os usuários da língua possuem uma linguagem de acordo com os parâmetros históricos, geográficos e sociais. As pessoas fazem parte de classes sociais diferentes, e essas diferenças se refletem na linguagem em uso. Além disso, como sabemos, as comunidades vão se desenvolvendo, se misturando e surgem outras variedades de língua.

Também consideramos que os livros, ao tratarem sobre variações, poderiam abordar as diversas regiões, ou quem sabe, expor o mapa do Brasil, ou atlas linguísticos, com a finalidade de mostrar a distribuição das regiões, evidenciando as diferentes culturas existentes no país. De certa forma, com tais estratégias, contribui-se para o processo da interdisciplinaridade, pois, uma vez explorando as variações regionais de forma bem mais prática e discutindo sobre a cultura dessas regiões, automaticamente o livro expõe um trabalho interdisciplinar. A partir daí, cabe ao professor desenvolver estratégias consideradas relevantes para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, apresentando não só uma única fonte para direcionar o ensino-aprendizagem de língua.

Asseveramos, assim, que o livro didático, por melhor que seja, deve ser ampliado com outras fontes e atividades que contemplem a realidade local dos alunos, pois, considerando que, atualmente, há um grande número de livros didáticos, há necessidade de que o professor esteja preparado para o ensino, que leve os alunos ao encontro de conhecimentos necessários para atuar como usuário da língua nas mais diferentes situações.

Por outro lado, há necessidade de conceitos que traduzam uma melhor compreensão a respeito dos assuntos que se referem aos conhecimentos relacionados à fonética e à fonologia. Vemos ainda atividades que se voltam para a obediência às convenções da língua, como no caso da ortografia, que ainda é trabalhada de forma rasa, apenas com o objetivo do escrever e falar bem, sem a preocupação com o uso da língua, ou seja, por meio de atividades de

identificação, correção de palavras erradas, seguidas de exercícios que, muitas vezes, não condizem com o contexto do assunto trabalhado. Nesse sentido, entendemos que, para o professor desenvolver um melhor trabalho sobre ortografia, por exemplo, deverá incentivar os alunos à leitura, de forma que isso também os leve à produção de gêneros textuais.

Nesse pressuposto, devemos lembrar que o professor necessita conduzir o processo de ensino ou troca de conhecimentos, em sala de aula, com uma metodologia que dê conta de todas as particularidades que o livro didático oferece, procurando estabelecer uma relação entre os textos e as atividades em consonância com o assunto trabalhado.

Observando os pormenores sobre os livros didáticos considerados na nossa análise, quanto ao livro “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), assim como traz o PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 106), percebemos a flexibilidade na abordagem dos assuntos relacionados aos conhecimentos linguísticos. No caderno que corresponde aos Estudos de Língua e Linguagem e nas unidades que trazem reflexões sobre variação, observamos o tratamento bastante breve à variação, embora com diversos exemplos, sem explorar com mais profundidade a diversidade linguística nacional e os gêneros que não pertencem exclusivamente ao universo urbano. Ressaltamos que o livro aborda aspectos do sistema de escrita explorando-o por meio de diferentes estratégias didáticas.

A partir do que foi possível verificar quando procedemos às reflexões sobre os capítulos do livro, encontram-se diversas sugestões de como os conteúdos devem ser estudados e de como as atividades devem ser realizadas. Ressaltamos a importância dessas informações aos professores, mas, como observamos, há diversos aspectos que merecem atenção e que não se fazem presentes na obra. E, sob essa perspectiva, voltamo-nos ao fato de que o livro didático não deve ser único e suficiente recurso ao professor, principalmente em relação aos conhecimentos que deve passar a seus alunos sobre a língua na sua diversidade e diferença.

Quanto à obra de Tavares e Conselvan (2012), “Vontade de saber Português”, vale dizer que, diante das atividades (mesmo restritas), as imagens e os textos ilustrativos são suficientes para o desenvolvimento de um trabalho relevante sobre a língua portuguesa, seus usos e características. Mesmo que haja reflexão sobre aspectos de obediência às normas da gramática, acreditamos que, em relação ao eixo dos conhecimentos linguísticos, há preocupação para que se promova reflexão sobre os fatos com atividades que propõem um trabalho voltado para a compreensão sobre o uso da língua. Pelo que percebemos no livro, o trabalho com a oralidade

é realizado através de leitura e produção de textos escritos, assim como a interpretação dos mesmos que se dá na exploração da linguagem por meio de troca de ideias.

Embora predomine um tratamento reflexivo dado aos temas abordados, há ainda o fato de que alguns textos não condizem com a realidade dos alunos. Além disso, há atividades que primeiramente apresentam textos e questionam sobre os elementos gramaticais abordados, ou seja, como se trabalhasse a gramática de forma isolada, como no caso do tópico sobre ortografia. Isso, muitas vezes, impossibilita o aluno de compreender melhor os fenômenos linguísticos e utilizar a língua com mais segurança.

De modo geral, os conteúdos abordados nos livros didáticos estão coerentes com as recomendações do PNL 2014 (BRASIL, 2013) e com o RCLPEM (MARANHÃO, 2010), principalmente nas atividades relacionadas à variação e à heterogeneidade linguística, com destaque para o livro “Singular & Plural-Leitura, produção e estudos de linguagem”, que explorou bastante os temas, com diversos exemplos e reflexões presentes na obra.

Outro fato a comentar é que, muitas vezes, os LD em análise, limitam-se em expor o assunto em apenas um capítulo, como é o caso do “Vontade de saber português”, de Tavares e Conselvan (2012), quando aborda, por exemplo, sobre Letra, fonema e dígrafo, sílaba tônica e acentuação das paroxítonas e proparoxítonas de forma bem reduzida.

Contudo, não podemos fazer considerações negativas sobre como o professor desenvolve o seu trabalho em sala: se apenas segue o que aborda o livro didático sem nenhum aprofundamento ou se busca interagir com os alunos, mostrando como se processa o uso da língua no ensino da fonética e da fonologia.

Ressaltamos, por fim, que a pesquisa contribuiu para o aprofundamento do nosso conhecimento sobre como a oralidade e os conhecimentos linguísticos são tratados nos dois livros didáticos apresentados. Além das constatações possibilitadas por nossa análise, é preciso retomar o papel do livro didático na sala de aula, para o professor e para os alunos. Não basta uma avaliação rigorosa sobre sua forma e estrutura no que tange aos eixos da oralidade e dos conhecimentos linguísticos, como propõe o PNL 2014, nem se os conteúdos indicados pelo RCLPRM estão evidenciados na obra. Há a necessidade de que o professor assuma seu papel como mediador entre seus alunos, os livros didáticos e os conhecimentos sobre a língua e seus usos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A.A.G. (2003). **A avaliação dos livros didáticos: para entender o PNLD**. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. – **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2011
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. – 4. Ed.- Porto Alegre, 2005.
- BORSTEL, C.N.Von. **Fonética e a prática de ensino/aprendizagem**. Uniletras, Ponta Grossa, v.2. 353-366, jul. /dez. 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____; MACHADO, Veruska Ribeiro (Organizadoras). **Os doze trabalhos de HÉRCULES: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábolas, 2013.
- BRASIL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética: uma entrevista com Luiz Carlos Cagliari. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **Revel**. Vol. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. - 11 ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CALMON, Andréa. **Guia da Reforma Ortográfica Especial**. 1ª. ed. São Paulo: On line, 2009
- CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.) et al. **Introdução à linguística: I. Objetos teóricos**. – 4. ed.- São Paulo: Contexto, 2014.
- COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. O tratamento da variação linguística no livro didático de português. **Dissertação**. (Mestrado). Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2007.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULARD, Shirley. **Singular e plural-leitura, produção e estudos da linguagem (6º ano)**: Moderna, 2012.
- _____. **Singular e plural-leitura, produção e estudos da linguagem (6º ano)**: Moderna, 2012. (Guia do Professor)

- FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2014.
- GONZÁLEZ, César Augusto. Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo programa nacional do livro para o ensino médio de 2009. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2013.
- Guia de livros didáticos PNLD 2014: **Língua Portuguesa**: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013
- HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer. **Introdução à teoria fonológica**. In. BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- LAJOLO, M. **em aberto**: livro didático e qualidade de ensino. Brasília, ano. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar.,1996.
- MALMBERG, B. **A fonética: no mundo dos sons da linguagem**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular – Língua Portuguesa**: ensino fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano – São Luís, 2010.
- MASIP, Vicente. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. - 1ª. ed.- São Paulo: Editora EPU, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação Básica. – EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8784:edital-pnld-2016>
Acesso em 25/07/2015.
- NERY, Marta Maria de Almeida. Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de português do Ensino Fundamental: algumas sugestões. **Dissertação** (Mestrado) UFB: Salvador -BA, 2008
- PINTO, J.M.C., 1998 – **Gramática de Português**, Lisboa, Plátano (2ª. ed.)
- _____, 1998 – **Saber viver a linguagem**. Um desafio aos problemas de Literacia, Porto, Porto Editora.
- RODRIGUES, Sónia Valente. Fonética e fonologia no ensino de língua materna: modos de operacionalização. **Artigo**. Faculdade de Letras da Universidade de Porto. Centro de Linguística do Porto. 12 e 13 de setembro de 2005.
- SÁ, Edmilson José de. É assim que se fala. **Revista língua portuguesa**. Editora Escala, 2015.
- SANTANA, Arthur Pereira. **O livro didático do português**: uma análise da oralidade. DELER/UFMA: São Luís –MA, 2011.
- SCHARDOSIM, Chris Roves, TROMBETTA, Naissara. **e-escrita** Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3, número 2, Maio/Ago. 2012.

SCHMITT, T. (2012). Para além do padrão? Variação linguística na coleção didática Links. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Letras). Universidade do vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS.

SEARA, Izabel Christine et. al. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**. Florianópolis: LLV/ CCE/ UFSC, 2011.

SILVA, Thaís Cristófaró. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. -10. Ed.- 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves e CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de Saber Português**. - 1.ed.- São Paulo: FTD, 2012.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi, SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Artigo**. Vitória da Conquista, v.4, n.4, p. 83-102, jan. /jun. 2008.

ANEXOS

ANEXO -ASSUNTOS ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

1. Singular & Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem²²

LIVRO	UNIDADE	CAPÍTULOS	OBSERVAÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM
6º Ano		1.Língua, linguagem, discurso e sentidos	Esta seção aborda o estudo de língua e linguagem, através de desenhos e tirinha, como forma de mostrar que as linguagens são sistemas de signos usados para a comunicação e para a ação.
		2.A língua como um conjunto de variedades	O capítulo trabalha com as variações de língua falada. Nesta seção há uma subseção que aborda a língua e variação partindo dos textos “Tira do Urbanoide” e “Tira do Mutum” que foram produzidos nos dias de hoje e refletem sobre as questões de variações em situações orais. Nesta seção, discorre ainda, sobre o preconceito linguístico. A seção é recheada de atividades.
		1.Gramaticalidade da língua	A seção apresenta conceituação sobre língua, acompanhado de um esquema com sugestões de acréscimos básico a este.
		2.Frase e oração	Os capítulos não apresentam assuntos específicos de Língua e Linguagem.
		3.Classes de palavras	O capítulo não apresenta assuntos específicos de Língua e Linguagem
		4.Substantivo: a classe de palavras que nomeiam as coisas do mundo	O capítulo não apresenta assuntos específicos de Língua e Linguagem
		5.As classes de palavras que especificam os substantivos	O capítulo não apresenta assuntos específicos de Língua e Linguagem
		1.Ortografia	A seção apresenta grafia das palavras com “r” ou “rr”, assim como grafia das palavras com “-ão” ou “am”; fazendo uma retrospectiva ao estudo das letras do alfabeto: vogais e consoantes;

²² FIGUEIREDO, Laura de et al. **Singular & Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem**. -1. Ed.- São Paulo: Moderna, 2012.

6º Ano			<p>Na grafia das palavras com “s” ou “z” faz menção às terminações -ês/ -esa e -ez/eza</p> <p>Nesta seção apresenta a Acentuação das palavras mencionando a acentuação das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, objetivando dizer que os acentos são sinais acessórios da escrita.</p>
		2.Pontuação	<p>Nesta seção trabalha “A organização do texto em frases e os sinais de pontuação com o propósito de introduzir discussões sobre a importância da pontuação para facilitar uma leitura mais fluente do texto.</p>

2. Vontade de Saber Português²³

LIVRO	UNIDADE	CAPÍTULOS	OBSERVAÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM
6º	1.A arte de se comunicar	1.Como eu me comunico	<p>Apresentação de imagens que expressam a arte de comunicar através de linguagens diferentes e “Ampliando a linguagem”, com estudo sobre a linguagem verbal e não verbal.</p> <p>Na produção escrita aborda histórias em quadrinhos não verbal, com o propósito de mostrar aos alunos que não existe HQs apenas constituídas por imagens e palavras.</p> <p>Explora o processo de comunicação, discutindo ideias e construindo valores, partindo do texto “O engano”, de Alexandre Azevedo. Há ampliação da linguagem através de diálogos entre os textos e consulta ao dicionário, assim como produção oral tendo como base, a conversa telefônica.</p> <p>Na seção “A língua em estudo”, há indicações sobre a língua e suas variações.</p>
		2.Mens@gem p/vc	<p>Na seção ampliando a linguagem é apresentado uma história em quadrinhos que retrata sobre a linguagem da internet e na seção da “Língua em estudo”, o estudo é dirigido à pontuação e tipos de</p>

²³ TAVARES, Rosemeire Aparecida Aves, CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de Saber Português**. 1.- ed.- São Paulo: FTD, 2012.

		frases com conceituação e reflexão sobre os assuntos.
	1.De volta à terra da fantasia	Na seção “Ampliando a linguagem” são apresentados dois diálogos retirados dos contos “O Rei Sapo” e “Branca de Neve e os sete anões”, seguidos de atividade sobre pontuação (-) e (“ ”) que indicam a separação entre a fala dos personagens e do narrador. Nesta mesma seção tem um diálogo em Tirinha (O melhor do Hagar 1) com o objetivo de trabalhar pontuação e reescrever os diálogos da tirinha.
	2.Qual a moral da história?	Na seção “Ampliando a linguagem” é apresentado um trecho retirado da fábula “A assembleia dos ratos”, com a finalidade de estudar os sinônimos, mas sem muita exploração. Na seção “O estudo da língua” apresenta reflexão e conceituação sobre Letra, fonema e dígrafo. Ótima oportunidade para trabalhar o aparelho fonador, mas não foi aproveitado; aborda apenas uma simples atividade que não exige muita reflexão.
	1.Histórias de arrepiar	A seção “Ampliando a linguagem” aborda um pouco de reflexão sobre a linguagem coloquial, apontando que esta é empregada em situações informais, apresentado traços da fala cotidiana; aborda, ainda, assunto sobre sílaba, encontro vocálico e encontro consonantal, fazendo uma ressalva para a diferença entre EC e dígrafo.
	2.Entre o medo e a coragem	Nesta seção traz o uso do dicionário para ampliar a linguagem e o uso da vírgula como recurso para aprimorar a produção de textos e compreensão dos enunciados.
	1.Não deixe a natureza ir embora!	No “Ampliando a linguagem” mostram recursos de linguagem em anúncios públicos. Como o capítulo trata do meio ambiente, é louvável um dos anúncios que traz a imagem de uma torneira pingando e a mata atlântica em cima do cano, onde está também a frase “Vai lavar as mãos para o abandono da mata atlântica? Aproveita enquanto tem água”. Este anúncio tem dois sentidos “a preservação do verde e evitar o desperdício de água. Na atividade é explorado a ideia veiculada no anúncio e a associação entre a frase em destaque e a imagem. Proposta de atividade: pesquisas em revistas e jornais sobre recursos de linguagem estudados

			nesta seção para posterior apresentação em sala de aula.
		2.Lixo é coisa séria!	Nesta seção observamos estudo de textos para explorar elementos coesivos e Interação entre os textos, que pode articular com os eixos dos conhecimentos linguísticos.
		1.Livro: um amigo sempre presente	Proposta de apresentação de livro, com o objetivo de incentivar a leitura por meio de troca de experiência. Na seção “a língua em estudo” o LD reflete sobre a Sílabas tônicas e suas diferentes posições nas palavras; assim como os monossílabos (átonos e tônicos).
		2.De página em página uma emoção	Na seção “Explorando a linguagem” traz atividade com uma questão sobre sinônimos
		1.Heróis ou não heróis: eis a questão	Faz interação entre textos, discutindo ideias e construindo valores sobre os mesmos. Na seção “A língua em estudo”, reflete e conceitua sobre Acentuação de monossílabos tônicos e de oxítonas.
		2.Os heróis estão entre nós	Na seção “A língua em estudo” reflete e conceitua sobre Acentuação das paroxítonas e proparoxítonas, mas com pouca atividade.