



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Michael Felipe Dutra de Souza

**ABORDAGEM DA METALINGUAGEM EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO MÉDIO**

Campina Grande-PB

2013

MICHAEL FELIPE DUTRA DE SOUZA

**ABORDAGEM DA METALINGUAGEM EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Letras, sob
orientação da professora Dra. Maria
Auxiliadora Bezerra.

Campina Grande-PB

Novembro de 2013

MICHAEL FELIPE DUTRA DE SOUZA

**ABORDAGEM DA METALINGUAGEM EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO MÉDIO**

Aprovado em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Augusta Reinaldo (UFCG)
(Examinadora)

Prof^ª. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais uma bênção sobre a minha vida.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e deram suporte para a minha formação. Obrigado por todo esforço feito para que eu pudesse ter as condições necessárias para me desenvolver em todos os segmentos da minha vida.

À minha namorada Manuela Luz, por todo incentivo, confiança e compreensão.

À minha orientadora Auxiliadora Bezerra, sem a qual nada do que foi realizado seria possível. Por toda atenção, paciência e, sobretudo, pelas inúmeras orientações ao longo dos últimos anos, tanto pessoais quanto profissionais, tornando-se o melhor exemplo para minha vida.

À minha família, por toda confiança.

Aos meus amigos, por todo apoio e todas as palavras que contribuíram de maneira positiva.

À professora Maria Angélica de Oliveira, por prestar uma contribuição diferenciada em relação à prática da nossa profissão. Obrigado por sempre ter sido presente.

Aos professores e colegas de curso, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

MUITO OBRIGADO!

RESUMO

O objetivo geral desta monografia é analisar o uso da metalinguagem em coleções de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. E de modo específico, seus objetivos são: observar como o ensino/estudo da metalinguagem se encontra em duas edições de uma coleção didática de Ensino Médio, identificar a relação entre as propostas acerca da metalinguagem no manual do professor e o que se aplica no livro do aluno e descrever a influência das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) na composição dos livros didáticos. O *corpus* da pesquisa é constituído por coleções de livros didáticos de Ensino Médio de diferentes décadas, porém dos mesmos autores, tendo em vista que o foco é voltado para o ensino/estudo de metalinguagem. Para a realização da análise de tal *corpus*, estabelecemos como base teórica as teorias advindas dos estudos linguísticos e enunciativos sobre unidades linguísticas, especificamente a metalinguagem.

Palavras-chave: Metalinguagem, ensino, livro didático.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the use of metalanguage in High School Portuguese Language Textbook Collections. Specifically, its objectives are: to observe and understand how the metalanguage teaching/study is approached in high school teaching collections, to identify the relation between the metalanguage proposal in the teacher's manual and what can be applied to the student's book and describe the influence of the Curriculum Guidelines for High School (OCEM – Orientações Curriculares para Ensino Médio) in composing textbooks. This research corpus is made of high school textbook collections from many different decades, all by the same authors, given that the focus is on teaching/study metalanguage. To carry out the analysis of this corpus, it has been established as theoretical basis some theories that come from linguistic studies and language units enunciations, specifically metalanguage.

Keywords: metalanguage, teaching, textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. METODOLOGIA.....	10
1.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	10
1.2 DADOS DA PESQUISA	10
2. ENSINO DE LÍNGUA	11
3. METALINGUAGEM	14
4. LIVRO DIDÁTICO – DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO.....	17
5. ANÁLISE DE DADOS	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	422

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo estudo da metalinguagem se justifica pelo fato de que, com a introdução dos estudos linguísticos associados ao estudo de língua materna, é necessário que postulemos o lugar da metalinguagem e a função dela na aprendizagem. Verificamos como esse estudo tem sido desenvolvido no ensino médio, de acordo com o material didático, com as orientações oficiais e as orientações ao professor. A discussão se baseia nas propostas e aplicações desse ensino e as incoerências que essas apresentam ou podem apresentar.

Esta pesquisa identifica as perspectivas teóricas que fundamentam o conceito de *metalinguagem*, sobretudo nos anos mais recentes e a partir dos anos 90, quando as coleções em análise começam a considerar esse conteúdo de forma mais disseminada. Verificar a correspondência desse conteúdo, como ele se aplica e qual a relação dessa aplicação com a proposta do Manual para o Professor, observar a relação entre o Livro didático e as Orientações Oficiais, foram os interesses dessa pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos:

1. Como o ensino/estudo da *metalinguagem* é proposto em duas edições de livros didáticos do Ensino Médio?
2. Que relação há entre a proposta de ensino/estudo de metalinguagem no manual do professor e o que é proposto no livro do aluno?
3. Que relação há entre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o ensino/estudo da metalinguagem nos livros didáticos do ensino médio?

Para chegar-se às respostas para essas perguntas, esta monografia tem o objetivo geral analisar o uso da metalinguagem em coleções de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio; e como objetivos específicos:

- Observar como o ensino/estudo da metalinguagem se dispõe em duas edições coleção didática de Ensino Médio;

- Identificar a relação entre as propostas acerca da metalinguagem no manual do professor e o que se aplica no livro do aluno;
- Descrever a influência das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) na composição dos livros didáticos.

A relevância temática enfocada aqui, bem como a escolha pelo estudo da metalinguagem no ensino de língua portuguesa se deu por três diferentes fatores. O primeiro fator refere-se ao fato de que, embora haja muitos trabalhos voltados para o ensino de língua portuguesa, ainda notamos dúvidas e hesitações por parte dos professores do ensino médio ao desenvolverem seu trabalho em sala de aula.

O segundo fator é a elaboração do material didático orientado tanto pela gramática tradicional quanto pelos estudos linguísticos, o que pode provocar incoerências de orientação didática.

E o terceiro fator corresponde ao nosso interesse de auxiliar o professor em serviço. Para que este desenvolva um trabalho didático mais crítico em relação à seleção do material a ser usado e à busca de convergência entre o que é proposto do ponto de vista teórico-metodológico no manual do professor e nos documentos parametrizadores e o que é proposto no livro do aluno.

Esta monografia está dividida em 3 partes, além desta introdução.

No primeiro capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa: seu tipo, sua natureza e componentes referentes ao processo de pesquisa.

No segundo capítulo, que se subdivide, tornando suas partes específicas, discutimos alguns pressupostos teóricos referentes ao ensino de língua, ao conceito de metalinguagem, ao professor e ao livro didático.

O capítulo três destina-se a análise de dados, observamos os processos que ocorrem nas atividades dos livros didáticos de uma coleção em duas de suas diferentes edições ao longo dos anos.

1. METODOLOGIA

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de tipo descritiva, de cunho interpretativo, e classifica-se como de natureza qualitativa, pois se preocupa com a avaliação dos dados, em lugar da quantificação. Baseia-se em teorias advindas dos estudos linguísticos e enunciativos sobre unidades linguísticas, especificamente a metalinguagem. Para sua realização foram selecionadas coleções de livros didáticos de Ensino Médio de diferentes décadas, porém dos mesmos autores, voltado para o ensino/estudo de metalinguagem.

1.2 DADOS DA PESQUISA

Pesquisamos em coleções didáticas para o ensino médio de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães – PORTUGUÊS: LINGUAGENS, nas 3ª e 6ª edições, 1999 e 2008, respectivamente – os modelos e a teorização das questões propostas aos alunos. Foi feita uma observação no manual do professor (MP) das coleções selecionadas para verificar o que cada um apresenta acerca da metalinguagem. O livro do aluno também foi observado, atividades, propostas conceituais, para constatação ou não do que se propunha no MP. Outro aspecto de observação foi a contribuição ou influência dos documentos oficiais que orientam o Ensino Médio, como o estudo da metalinguagem é apresentado por essa orientação e até que ponto a formulação do material didático considera tal abordagem.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa no Brasil apresentou ao longo da história uma série de questionamentos. Tradicionalmente, esse ensino tende a se voltar para a gramática normativa (numa perspectiva prescritiva) e vários fatores históricos, sociais, entre outros, motivam essa tradição. Nas últimas décadas, com o avanço dos estudos da linguística e dos estudos sobre aprendizagem, algumas teorias se propuseram a descrever ou orientar os processos de ensino-aprendizagem.

A perspectiva tradicional de ensino de língua materna de certa forma limita o aluno no que diz respeito à utilização da linguagem em suas práticas sociais, já que os usos da língua nem sempre condizem com a norma tradicional. Os estudos de letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo.

De acordo com a realidade do uso da língua, se faz necessário que o ensino se adeque a novas perspectivas que considerem as práticas de linguagem como centro das comunicações, das produções de sentido. Dessa forma, é pertinente que não abandonemos os conceitos tradicionais para embasar certas construções de conteúdos, mas que prioritariamente consideremos os eixos de leitura, escrita e análise linguística na orientação de ensino.

Marcuschi (2001) ressalta que o uso não transforma a língua simplesmente em instrumento, o que iria contra a noção de língua abraçada, a língua é vista como prática, como ação social. Ele caracteriza a importância de se aliar a gramática à produção de textos, já que uma depende da outra, mas observa que para a sociedade contemporânea tornou-se importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores e informações.

Em comum acordo com a linha de ensino de língua que prioriza o trabalho textual, comunicativo e reflexivo está a orientação oficial que rege o ensino no Brasil. Na década de 90 foi lançada a versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que posteriormente se tornariam Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). A noção de gênero textual é um dos aspectos de fundamentação desses parâmetros.

Além da noção de gênero textual propriamente, outras bases de fundamentação constam nesses documentos oficiais e no “Texto na sala de aula”

(1984) de João Wanderley Geraldi, professor do departamento de linguística da Unicamp e precursor do trabalho através da análise linguística no ensino de língua do Brasil.

Nessas bases teóricas se incluem a teoria sociointeracionista e as contribuições linguísticas de Scheneuwly e Dolz, Franchi e até mesmo Bakhtin. Esses autores, bem como suas teorias, centraram o direcionamento do ensino no indivíduo *aluno*, o que Geraldi (1984) chama de “inverter a flecha”, numa analogia ao ponto de partida para o ensino, que seria o texto do aluno.

O professor é parte fundamental do processo, uma vez que ele vai orientar e direcionar os alunos numa abordagem mais reflexiva do ensino. Pimenta e Lima (2004) expõem várias vertentes do ensino de acordo com as possibilidades do trabalho realizado pelo professor. Mas fica claro que a intenção é aproveitar a melhor parte de cada uma dessas vertentes a fim de se construir um “professor reflexivo”, aquele capaz de pensar o melhor caminho para suprir o maior número de deficiências dos seus alunos.

No formato de ensino idealizado agora existem eixos fundamentais para uma boa prática: leitura, escrita, reescrita e análise linguística. É através do conhecimento real dessas práticas que nos tornamos capazes de realizar o que foi proposto por Pimenta e Lima (2004) quanto ao melhor direcionamento do ensino de acordo com a situação específica.

Os documentos oficiais que orientam o ensino médio (OCEM) consideram as bases fundamentais para a elaboração do material didático escolar. Os materiais são elaborados com base na descrição explicativa dos conteúdos, geralmente através de fragmentos textuais como pano de fundo para as objetivações gramaticais. Esses materiais trazem atividades voltadas para o ENEM ou para outros vestibulares, o ensino acaba visando sempre o ingresso acadêmico.

Pensando no direcionamento do ensino e na orientação dos parâmetros em relação a um estudo mais reflexivo, notamos que os materiais didáticos acabam sendo um tanto superficiais em relação a uma construção de pensamento crítico. É como se a simples reprodução dos conteúdos mostrados de forma pouco aprofundada e a aplicação de exercícios voltados para a compreensão de alguns processos em relação a esses conteúdos fossem suficientes para o processo de aprendizagem.

O ensino acaba demonstrando uma falta de aplicação prática em relação à sua orientação pedagógica, no sentido de que este não considera, de maneira didatizada, a evolução linguística. A aprendizagem de hoje não abrange as diversas possibilidades de uso da língua e nem ao menos as críticas reflexivas que poderiam ser pensadas a respeito desses usos. Isso reflete um descumprimento das orientações das OCEM já que estão previstas as aplicações de uso consciente das normas gramaticais por parte do aluno, o que o tornaria capaz de produzir a partir dos recursos assimilados e não somente de reproduzir as regras de prestígio. A OCEM prevê:

Em síntese, deve-se assinalar é que uma análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos pode permitir que os alunos construam uma consciência linguística e metalinguística essencial para sua formação. Vale ressaltar que essa consciência só se alcança em razão de o aluno ser orientado, nas práticas de ensino e de aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer a contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente lingüísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero.(p.31)

O que também é previsto nas OCEM é a apreensão, por parte do aluno, das práticas de linguagem, o que vai possibilitá-lo de entender que a língua tem uma manifestação específica em relação à situação comunicativa na qual está envolvido. No aprofundamento dessas práticas de linguagem se justifica a importância da metalinguagem para descrever certos processos linguísticos a fim de fazer com que o aluno não só compreenda uma construção linguística, mas para que ele possa analisá-la e descrevê-la, transpondo o conhecimento da metalinguagem para a epilinguagem.

3. METALINGUAGEM

O conceito de metalinguagem necessita de discussões e definições que melhor orientem sua compreensão e aplicação, principalmente em contextos não acadêmicos. A atividade metalinguística caracteriza-se pela análise da linguagem como objeto de estudo, uma sistematização de noções descritivas sobre a língua.

Sendo assim, a produção textual acaba por não ser afetada pelos estudos gramaticais realizados pelo aluno, o aluno não incorpora às atividades os conhecimentos metalinguísticos adquiridos pelos estudos de gramática. Não tem sido feita, portanto, a necessária integração entre os dois domínios, ou seja, a atividade de produção de textos (atividade linguística) e a análise linguística voltada para a sistematização dos conhecimentos (atividade metalinguística) são ações desarticuladas, não construindo entre si nenhuma relação que possa garantir a compreensão dos conteúdos e procedimentos envolvidos em ambas as atividades. De acordo com Franchi (2006), a unificação dessas atividades:

Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre SUS própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. (p.97)

Contudo, a realidade do ensino de língua mostra um distanciamento entre as atividades, o que irá impedir a transferência do conhecimento relativo aos aspectos gramaticais da língua para a realização da tarefa de elaborar textos coesos e coerentes, numa conformação própria de cada tipo de texto que se escreve, na elaboração de cada gênero, com as considerações variáveis a cada situação comunicativa.

As atividades linguísticas só podem se desenvolver no âmbito escolar se a escola se tornar um espaço de interação social, se além das noções comunicativas simuladas houver também a possibilidade de debate, diálogo, argumentação com interlocutores reais, ou mesmo entre os próprios alunos, além é claro da interação com o próprio professor.

Por isso a atuação do educador se torna fundamental para a configuração de situações de uso específico de linguagem, com definições acerca do sentido real da escrita, da descrição, do relato e todos os mecanismos verbais da expressão social e cultural, a revista, o livro, o site, a literatura. Segundo as OCEM (2006) as atividades linguísticas e principalmente a metalinguagem devem contribuir para:

Em síntese, deve-se assinalar é que uma análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos pode permitir que os alunos construam uma consciência linguística e metalinguística essencial para sua formação. Vale ressaltar que essa consciência só se alcança em razão de o aluno ser orientado, nas práticas de ensino e de aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer a contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente lingüísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero. (p.31)

O mais relevante nessa avaliação é entender que a metalinguagem não serve apenas como critério de classificação dentro da gramática. Ela apresenta-se para levar o aluno a operar sobre sua própria linguagem, trazendo fatos ocorrentes em casos gramaticais para a prática linguística.

A metalinguagem tem que ser o caminho para a aplicação da atividade epilinguística, que seria essa prática que compara usos, expressões, modifica as construções, não obrigatoriamente segue a norma, cria e recria significações. De acordo com Franchi (2006), só sobre fatos relevantes da língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas.

A concepção de ensino deve ser sim aliada a construção do texto, mas é necessário que a usemos de modos diferentes, como conjunto de regras e noções construtivas e transformadoras das expressões de uma língua natural que as correlaciona com seu sentido e possibilitam a interpretação. Segundo a orientação curricular, o ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos.

Considerando os aspectos específicos da língua, a definição sobre gramática e as práticas de análise linguística, bem como as atividades de linguagem de modo

geral, entendemos que todos esses aspectos contribuem para uma melhor organização do ensino, da orientação para o professor e dos materiais didáticos, que a língua depende de cada uma dessas partes e elas não devem se colocar em oposição. Como definiu Possenti (1996):

Todas as sugestões feitas nos textos anteriores só farão sentido se os professores estiverem convencidos —ou puderem ser convencidos — de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (p.53)

O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido.

4. LIVRO DIDÁTICO – DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO

No que diz respeito ao material didático no ensino de língua materna percebemos a importância que o livro didático adquire no cotidiano escolar brasileiro, a maneira como o Livro Didático (doravante LD) de Língua Portuguesa trabalha o texto, especialmente os que se constituem a partir da mobilização das linguagens verbal e não-verbal (visual), já que grande parte dos textos que circulam socialmente é construída a partir da articulação de diferentes linguagens.

Obviamente, não se pretende aqui esgotar ou fechar o assunto, mas pontuar algumas questões que possibilitem um olhar crítico para este objeto, principalmente em relação à aplicação da metalinguagem, a aplicação de modo prático e não como descrita em Manuais Didáticos para o Professor.

O livro didático de língua portuguesa, seja para atender a objetivos pedagógicos ou para torná-lo um produto vendável, vai buscando, pelo menos aparentemente, simular um discurso de adequação às mudanças de concepção pelas quais passa o ensino de língua ao longo das décadas, para continuar garantindo seu espaço na sala de aula.

Segundo Bezerra (2001) o LD de Língua Portuguesa, nos moldes em que se apresenta hoje, com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e imagens, surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70. De acordo com a autora, nos anos 60, a concepção de texto subjacente limitava-se ao texto literário, por visar à expressão do belo, cabendo aos estudantes imitar, na escrita, os modelos consagrados.

Nos anos 70, por influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, a concepção de texto no LD começa a se ampliar, com a inserção, ao lado do texto literário, de textos jornalísticos e de histórias em quadrinho. Havia então uma ênfase excessiva nos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), que predominou até metade dos anos 80, quando começa a concorrer com uma concepção de texto de caráter pragmática, que leva em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, etc.

Na década de 80 (séc.XX) predominava no ensino do português brasileiro o conceito de gramática como conjunto de normas a ser seguido. Geraldí (1984),

influenciado pela linguística, analisa esse ensino, questiona a forma de abordagem da gramática e propõe o conceito de análise linguística como uma inovação para o ensino de língua materna. Para esse autor, o conceito de análise linguística corresponde ao estudo da língua em seu uso efetivo, depreendendo-lhe as regras que estão sendo seguidas. Assim, esse ensino se opõe à perspectiva apresentada pela gramática normativa.

A proposta de Geraldi é que o ensino de gramática seja desenvolvido a partir do conhecimento que o aluno demonstra ter sobre o assunto, e de como ele reflete sobre a língua. De acordo com essa perspectiva, ocorre a “inversão da flecha” em relação ao ensino (agora se parte do aluno para a busca do conhecimento). Tal postura revolucionou o ensino, que agora poderia ser mais construtivo, uma vez que se identifica melhor os problemas, as deficiências e se condiciona o método para uma melhor aprendizagem da língua.

Geraldi (op.cit.) observa a contribuição da linguística no aprendizado do português e critica a formação dos alunos na escola, julgando que estes são direcionados a responder modelos e não desenvolvem um nível de leitura satisfatório, nem tão pouco uma capacidade crítica relativa aos usos linguísticos. Isso contribui para que o aluno não perceba que toda palavra tem função e significado de acordo com o contexto em que está inserida e com seus referenciais, além de expressar uma relação por parte de quem fala com o interlocutor. É o que Franchi (2006) denomina de ‘cenário’, isto é, contextos específicos em que a língua está sendo usada pelos falantes.

Nesse momento, faz-se necessário direcionar o material didático às novas perspectivas que os dois autores (Geraldi e Franchi) introduziram no Brasil. Entretanto, as produções didáticas não foram elaboradas com as devidas considerações de forma prática, mas sim com a noção conceitual que começara a ser difundida. Os documentos que orientam o ensino também sofreram alterações e se direcionaram a um aspecto mais voltado ao texto e à linguagem.

As OCNEM (2006) nos trazem ainda para discussão a temática, que aborda a condição metodológica tanto para realização do trabalho pedagógico como para a proposição de conteúdos – objetos de conhecimentos (de ensino e de aprendizagem) – que não podem neutralizar a complexidade de que se revestem as atividades de linguagem – falada, escrita e ouvida, tomadas ora como instrumento

de interação, portanto como objeto de uso, ora como objeto de reflexão sobre os usos e formas que elas apresentam nos eventos de comunicação. Assim, em síntese, pode-se dizer que a produção de gêneros textuais escritos, de acordo ainda com as OCNEM, deve conduzir o aluno a conviver de forma não só crítica, mas também lúdica com situações de produção.

A orientação também postula a importância do trabalho do professor em relação ao posicionamento e uso sobre o livro didático, deixando claro que não deve ser esse o único suporte para o ensino de língua e que a própria formação do professor contribuirá para o desenvolvimento de outras formas de abordagem. Além disso, esses materiais só serão mais satisfatórios a médio prazo, com uma melhor incorporação das atividades linguísticas.

O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha dos conteúdos de gramática, mas de forma alguma poderá ser o único. (OCNEM, p.64)

Para composição do material didático de língua portuguesa, com as considerações sobre metalinguagem voltadas ao ensino de gramática, seria necessário que as modificações teóricas atingissem o eixo de ensino proposto pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelas OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), que são as instâncias de orientações oficiais. Isso ocorre gradativamente nos anos 90 e 2000, com a expansão e divulgação dos estudos sobre gramática considerando o aspecto linguístico, principalmente no âmbito acadêmico.

Tais estudos foram incluindo as concepções desenvolvidas em formato de orientação para elaboração de material didático. O que fica bem claro é que na década de 2000 se concretizaram os estudos introduzidos nos anos 80, com a expansão da produção acadêmica voltada novamente à gramática e ao seu ensino, com todas as caracterizações linguísticas que se difundiam com o passar dos anos. Por isso se justifica a diferença de formato entre as coleções analisadas, pertencentes a diferentes décadas.

5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta análise de dados, objetivamos identificar nos livros didáticos do ensino médio o conceito e/ou aplicação da metalinguagem ao ensino de língua portuguesa. A análise está dividida em concepções de linguagem, metalinguagem e ensino de língua e material didático, juntamente com o manual para o professor; e a exemplificação dos usos metalinguísticos voltados para as atividades propostas nos livros didáticos.

As duas edições analisada nesta pesquisa pertencem respectivamente à segunda metade das décadas de 90 e de 2000. Trazem uma abordagem mais voltada, ao menos em tese, ao aspecto textual. O que se observa na orientação, no Manual do Professor (MP) é que algumas noções apresentadas, que consideram o aprimoramento da produção textual e dos usos linguísticos como recursos de linguagem, nem sempre se concretizam de forma a cumprir tais pretensões no livro do aluno, na apresentação dos conceitos e principalmente das atividades.

A noção de metalinguagem aponta para um contexto muito restrito, diferentemente do que Franchi (2006) caracteriza sobre a culminância compreensiva das atividades metalinguísticas, através das atividades de epilinguagem e propriamente das de linguagem. Segundo Cereja e Magalhães (1999), os exemplos mais relevantes de linguagem com predominância de função metalinguística são as aulas e os livros de gramática e os dicionários. Em outro trecho vemos um exemplo de atividade metalinguística:

“Tomando a frase “vocês não tem amor próprio?”, do primeiro quadrinho, observe as combinações realizadas, isto é, sua estrutura sintática e as classes gramaticais que foram selecionadas para as combinações”. (CEREJA e MAGALHÃES, 1999, p.33)

Nos manuais para o professor dessas duas coleções, observa-se a concepção de metalinguagem que cada um apresenta e qual a correspondência de tal concepção na aplicação dos conteúdos dispostos na íntegra do livro. Em 1999 a

coleção já apresentava aspectos consideráveis sobre as mudanças no ensino de língua portuguesa e sobre abordagem de gramática. No que diz respeito a ensino de gramática, segundo o MP, a língua deixa de ser vista como conjunto de regras e passa a ser analisada como instrumento de interação social, forma de se expressar em função do outro através da linguagem.

Apesar dessa nova forma de abordagem, os conteúdos da gramática normativa não são abandonados, eles têm uma posição diferente na hierarquia de ensino, ou melhor, têm uma importância diferente com relação ao que se quer aprender/ensinar. O manual sugere que o estudo de certas categorias gramaticais (como por exemplo, *pronome* ou *sujeito*) pode ser um meio de se estudar outros aspectos da língua como o semântico ou mesmo questões contextuais (já que as categorias são fundamentais na construção de sentido), de variedade linguística, etc. Tal consideração prevê uma atividade epilinguística com suporte metalinguístico.

Outro aspecto que essa orientação traz em relação às mudanças de abordagens de ensino é o de se voltar ao texto, de modo mais integrado, ao discurso, ao contexto; em relação ao que se via antes a partir do estudo através das frases. A importância desse aspecto se dá pelo fato de que os contextos e situações de produção estão diretamente ligados à sugestão da análise linguística e ainda possibilita o partir-se da produção do aluno para explorar os conteúdos gramaticais, com o intuito de fazer os alunos se apropriarem da língua padrão.

De modo mais abrangente, a orientação para os professores não dispensa os aspectos normativos da gramática, mas percebe-se nela a presença também dos diferentes conceitos de gramática que afloraram realmente nos anos 90. O manual descreve os aspectos prescritivos e descritivos de gramática como componentes da obra, além de destacar também a gramática de uso e a gramática reflexiva. O principal ponto levado em consideração pelo manual em meio a tantas novas informações à época é em relação à década de 80 é a defesa pela alteração das prioridades de conteúdo e a introdução de novos conteúdos para se formar uma identidade para o ensino de língua portuguesa. Falta uma abordagem específica sobre metalinguagem.

Nos anos 2000, o que se observa a respeito do trato com a metalinguagem é que agora se tem uma perspectiva de ensino bem mais voltada para o texto do que se tinha nos anos anteriores. A concepção metalinguística se expande em diversos sentidos de acordo com cada foco de ensino ou de estudo; ela passa a ser o objeto que se estuda, o conteúdo, diferentemente dos anos anteriores, quando era vista como suporte para descrição do conjunto de regras ou simplesmente das normas a serem seguidas. Foi a concretização de uma crítica sobre gramática, despertada na década anterior com maior vigor e introduzida nos anos 80 de maneira mais tímida. É importante destacar que o ensino sempre foi observado como o foco de tais considerações e análises acerca das aplicações gramaticais.

Cereja (2002) é um dos autores que contribui consideravelmente para a revolução da visão gramatical com a consideração sobre metalinguagem, logo no início da década, ele coloca em prática os princípios dessa renovação ao considerar o texto, o contexto e a interação como fatores que direcionam e influenciam as leituras de sentido para caracterização gramatical. Esse autor sugere que discutamos sobre a prática de ensino de língua materna e também sobre as pesquisas linguísticas no âmbito acadêmico.

Tal sugestão tem seu valor sustentado pelo fato de que as produções acadêmicas, juntamente as discussões linguísticas, estão um tanto longe da prática de ensino da língua nos níveis fundamental e médio. Mesmo que se desenvolva, a princípio, no meio acadêmico, uma visão de gramática que considere as funções da linguagem, os diferentes contextos e a incitação dos alunos à reflexão, na prática da sala de aula o professor não sabia como aplicar tais inovações.

Outros autores confirmam algumas das inovações do ensino. Em sua crítica aos modelos de ensino de gramática o autor revela a influência das questões iniciadas por Franchi e Geraldi nos anos 80. Ele se apropria de técnicas de análise linguística para propor modelos de ensinar gramática baseados em conceitos e aplicações de “gramática de texto” nas escolas, ele ainda expõe que esses conceitos hoje são diferentes do que a linguística textual toma por objeto. O autor defende que o ensino de gramática deve desenvolver-se numa perspectiva de abordagem da língua e do texto, onde o maior interesse do professor e do aluno deve ser a observação dos recursos da língua e as implicações desses recursos

para que estes possam ser apropriados nas práticas discursivas, seja como enunciador ou como enunciatário.

Entretanto, para que algo se modificasse de fato no ensino, seria necessário que as modificações atingissem o eixo de ensino proposto pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelas OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), instâncias de orientações oficiais, o que ocorre gradativamente nos anos 90 e 2000, com a expansão e divulgação dos estudos sobre gramática considerando o aspecto linguístico, a metalinguagem, a análise linguística; principalmente no âmbito acadêmico. Os estudos foram incluindo as concepções desenvolvidas em formato de orientação para elaboração de material didático.

1. Análise da proposta de estudo e ensino da metalinguagem nas edições da Coleção PORTUGUÊS: LINGUAGENS da 3ª Edição e 6ª Edição.

Ao analisarmos as coleções, pudemos notar que houve um avanço considerável na teorização da metalinguagem, o que não implica necessariamente na construção de todos os exercícios e na validação de sua importância para aplicação das atividades. A tentativa era de atualizar formas de ensino para induzir os alunos a refletirem mais antes de lançarem respostas, tendo em vista que o saber do aluno estará sobreposto ao ato de decorar, ele depende das atividades linguísticas como postula Franchi (2006).

Em exercícios propostos através do material didático em estudo, da 3ª Edição – 1999, notamos que existiam questões de certo modo mais estruturais, diretas, que levavam o aluno a decorar termos e ordens, como se pode observar nos exemplos de 1 a 10, a seguir.

EXEMPLO 1 – Questão 02, página 39.

2 Na frase do 2º quadrinho há duas orações, ligadas por meio da conjugação *que*.

a) Esse período é composto por coordenação ou por subordinação? Por subordinação.

b) Observe como separamos as orações desse período:

Um viking nunca admite, que perdeu.
1ª oração 2ª oração

Sabendo que o verbo *admitir* é transitivo direto e, portanto, exige um objeto direto como complemento, qual é, no período acima, o objeto do verbo da 1ª oração? A 2ª oração.

No exemplo 1, a questão é puramente classificatória e leva o aluno a reproduzir uma ideia decorada por ele. Quando se pergunta, na letra a, se o período é composto com coordenação ou por subordinação, o aluno deve apenas optar por uma resposta que será direta, simples. Na letra b, a única questão que se pede ao aluno é o complemento do verbo da 1ª oração, que é uma resposta que indica reconhecimento de função sintática e sua nomenclatura.

O exercício não constrói aqui o que Geraldi (1984) indica a respeito da assimilação dos conhecimentos da língua, não prioriza o aspecto textual voltado para o gênero e não cumpre com as orientações para o professor, que classifica a língua como instrumento de interação social.

EXEMPLO 2 – Questão 01, página 42.

1 Complete os períodos a seguir com a oração subordinada substantiva indicada entre parênteses:

a) O fato é Δ . (predicativa) d) Tinha certeza Δ . (completiva nominal)

b) Não podemos duvidar Δ . (objetiva indireta) e) Lamento Δ . (objetiva direta) Respostas pessoais

c) É bom Δ . (subjativa) Professor: Sugerimos verificar oralmente se os alunos, de fato, completam as lacunas com as orações substantivas.

No exemplo 2, as respostas serão diferentes de aluno para aluno, mas eles apenas terão que completar as orações de modo que se classifiquem como oração subordinada substantiva, ou predicativa, ou completiva nominal, entre outras. A esta questão, o aluno trará respostas objetivas e, mais uma vez, de ordem classificatória. Esse tipo de questão não avalia as construções textuais dos alunos, limita-os ao recorte da frase e a metalinguagem, ela prioriza o caráter sistemático de algumas construções da língua, assim como explica Franchi (2006).

EXEMPLO 3 – Questão 05, página 43.

5 Na frase do anúncio ao lado, a oração *vacine seu cão* é subordinada substantiva objetiva direta ou apositiva? Por quê?

Objetiva direta, porque exerce a função de objeto direto do verbo das orações principais: Os carteiros pedem / (Os carteiros) imploram.



(Veja, 28/8/96.)

No exemplo 3, é proposta ao aluno uma questão contextualizada, ou melhor, com um texto, mas esse texto não se aplica à análise linguística, não considera a metalinguagem, ele acaba sendo um pressuposto para se cobrar do aluno um reconhecimento da classificação das orações, segundo a tradição gramatical.

Diferentemente do que Franchi (2006) e Geraldini (1984) consideram, ao serem citadas atividades epilinguísticas e metalinguísticas: “Análise linguística é uma teoria voltada para o estudo da língua tendo como ponto de partida o gênero textual. Explora, assim, questões meta e epilinguísticas.

EXEMPLO 4 – Questão 02, página 98.

2 Na linguagem escrita, por razão de clareza e concisão, deve-se evitar a repetição do conectivo *que*. No caso do emprego das orações subordinadas adjetivas, um dos recursos é empregar o adjetivo no lugar da oração. Veja um exemplo:

Em seus textos, você deve usar uma letra *que pode ser lida*.
Em seus textos, você deve usar uma letra *legível*.

Reescreva as frases a seguir, transformando as orações subordinadas adjetivas em adjetivos:

- Por favor, não faça um discurso *que não tem fim*. infindável
- Ele sente pelo filho adotivo um amor *que não se pode definir*. indefinível
- São marcas *que não se podem apagar*. indelévels
- Este é um tipo de tarefa *que não se executa*. inexequível
- É um texto *que não se pode entender*. ininteligível
- Este é um argumento *que não se pode refutar*. irrefutável

No exemplo acima, o aluno irá reescrever frases e se basear em um modelo já explicitado. Neste caso, ele seguirá o comando descrito no enunciado e provavelmente trará respostas corretas, porém, sem considerações reflexivas acerca desses usos. Portanto, não há um vínculo com a metalinguagem enquanto atividade que busca identificar funções com base nas estruturas linguísticas dentro do texto.

EXEMPLO 5 – Questão 01, página 171.

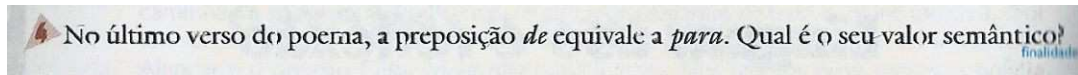
Leia as frases a seguir, observando o valor semântico dos adjuntos adverbiais destacados. Depois transforme-os em orações subordinadas adverbiais introduzidas por conjunção, com valor semântico equivalente:

- Para esses resultados*, o menino muito se esforçou. A fim de obter esses resultados...
- O ladrão fugiu da prisão *sem a resistência dos policiais*. ... prisão sem que os policiais resistissem.
- Estudará Medicina *após a conclusão do serviço militar*. ... assim que tiver concluído o serviço militar.
- Meu amigo chegou *com o começo da chuva*. ... assim que começou a chuva.

No exemplo acima o aluno irá observar os adjuntos adverbiais que estão destacados, e, em seguida, irá transformá-los em orações subordinadas adverbiais introduzidas por conjunção com um mesmo valor semântico. Neste exemplo, o aluno provavelmente trará um conhecimento prescritivo de conjunções e de estrutura das orações subordinadas adverbiais, sem ao menos entender o motivo de tal transformação, quando usá-la, por que usá-la, entre outros pontos que seriam interessantes que fossem trazidos ao aluno.

Desse modo, não se constrói uma atividade linguística, nem no sentido da identificação das estruturas linguísticas (metalinguística), nem no que diz respeito à função dessas estruturas (epilinguística).

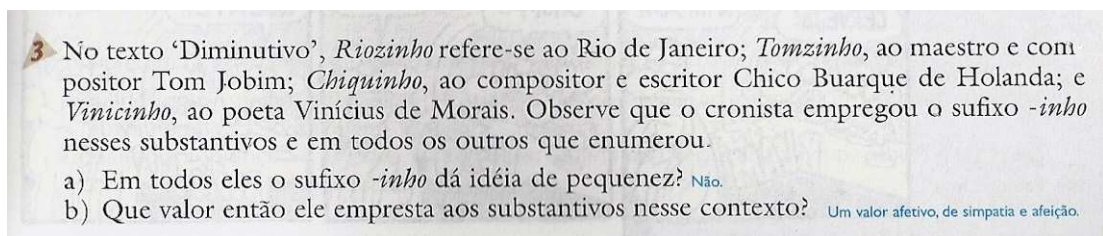
EXEMPLO 6 – Questão 04, página 194.



Notamos uma questão curta, com especificação direta de questionamento, sem muitas informações em seu enunciado. A questão pressupõe uma resposta específica também, que seria “finalidade” como valor semântico da preposição “de” que é equivalente a “para” no contexto da questão. O que interessa a nós, pesquisadores, é entendermos que nesta questão o aluno se voltará a um assunto que lhe foi ministrado provavelmente há pouco tempo (tendo em vista que os exercícios propostos são aqueles referentes ao capítulo que se está estudando em sala de aula).

Dessa maneira, o aluno identifica o que se pede na questão não pela atividade proposta, ou pela aplicação de um contexto de uso da língua, mas sim por se encontrar estudando o capítulo daquele conteúdo, conforme o exemplo 3, desta seção, o texto não aborda a noção linguística e sim, serve como base para uma aplicação de conceito normativo.

EXEMPLO 7 – Questão 03, página 219.



A questão que foi trazida ao aluno foi a respeito do sufixo “inho”. A pergunta feita na letra a é simples: se em todos os casos citados o sufixo “inho” dá ideia de pequenez. O aluno rapidamente irá ler os substantivos trazidos pela questão e dará

a resposta. Na letra b, o aluno deve mostrar qual valor o sufixo traz aos substantivos. Nesta questão o aluno apenas irá se preocupar com o conteúdo que lhe é exposto e na ideia de diminutivos, trazendo respostas simples e básicas.

A metalinguagem não pode ser só o objeto da representação de uma nomenclatura gramatical, ela precisa desenvolver uma sistematização da língua que permita ao aluno orientar-se e multiplicar suas possibilidades de construções textuais.

Em alguns casos, na coleção da 3ª Edição (1999), pudemos notar que houve preocupação dos autores em induzir os alunos a pensarem um pouco mais, de modo que foram impostas questões que os levassem a pesquisar, ler, entender e se adaptar a novos usos, para que só assim lançassem respostas. Em alguns destes casos, vimos a importância da metalinguagem, como nos exemplos a seguir:

EXEMPLO 8 – Questão 04, página 97.

Leia este anúncio:

Até você, que anda achando que não se pode confiar em mais ninguém.
 Até você, que acha que vai demorar 100 anos para as coisas melhorarem.
 Até você, que acha que de onde menos se espera é que não sai nada mesmo.
 Até você, que vive dizendo que se ganhasse na loteria sumiria da cidade.
 Até você, que vive querendo mandar tudo para o diabo que o carregue, vai dizer, ainda que com um pé atrás:
 Muito Obrigado pela Linha Viva

A Eletropaulo Metropolitana está iniciando a implantação, em São Paulo, da Linha Viva. Um sistema onde a manutenção da rede elétrica é feita sem interromper o fornecimento de energia.

E pra você, aquele abraço.



Salomon Curyrowicz/Pulsar

(Adaptado de: Folha de S. Paulo, 4/10/98.)

Observe a pontuação dada a cada um dos parágrafos. O emprego da vírgula entre *você* e *que* depende do sentido que o autor pretende dar ao enunciado.

Considerando uma oração adjetiva explicativa, a vírgula explicita informações já conhecidas a respeito do interlocutor.

a) Que efeito de sentido provoca o emprego da vírgula nesse contexto?

b) Levante hipóteses: nas diversas vezes em que é empregado, o pronome *você* refere-se a um único interlocutor ou a vários? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: É possível que a vários, pois cada uma das pessoas identificadas pelo pronome você manifesta diferentes opiniões.

c) Supondo que fossem vários interlocutores, o que eles teriam em comum? O pessimismo.

d) Considerando que há um encadeamento de idéias entre os vários períodos, que sinal de pontuação poderia substituir o ponto? Para fechar a oração adjetiva iniciada depois de você, é normal o emprego da vírgula; entretanto, como há um encadeamento de vários períodos, o ponto-e-vírgula seria mais aconselhável.

No exemplo 8, o aluno é levado a refletir um pouco mais do que nos exemplos já citados. Aqui, ele irá refletir em sentidos, em conhecimentos já vistos anteriormente, e deverá buscar em seus conhecimentos alguns que lhe auxiliem na hora de responder. Na letra a, o aluno deve entender o sentido da vírgula, ele deve pensar na fala, na oralidade, no momento em que utiliza tal expressão, para aí sim gerar uma resposta.

As letras b e c são um pouco mais específicas, porém, também requerem reflexão para que se atinja a resposta esperada. A letra d faz uma consideração que levará o aluno a refletir sobre ela, tratando do encadeamento de ideias entre os períodos. Nesta questão, pede-se ao aluno que explique qual o melhor sinal de pontuação a ser utilizado para substituir o ponto. O aluno deverá refletir para que chegue a resposta correta.

A pontuação pode ser associada à atividade metalinguística, desde que esta aborde questões de significado e que aplique os conceitos de coesão e de coerência, considerando a produção textual através da seleção de recursos para aprimorar o texto.

EXEMPLO 9 – Questões 03, 04, 05 e 06, página 225.

Leia a seguinte tira para responder às questões 3 a 6.

(Quino. *Mafalda*, nº 4. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 73.)

- 3 No 1º quadrinho, tanto na fala de Mafalda quanto na de Miguelito, que termo da oração aparece isolado por vírgula? O vocativo: *Mafalda*, no 1º balão; *Miguelito*, no 2º
- 4 No 2º quadrinho:
 - a) O que o emprego das reticências depois da palavra *Ah* sugere? Que Miguelito está em dúvida, hesitante.
 - b) Por que foi empregada a vírgula depois da palavra *não*? Para isolá-la, pois ela é um advérbio e está no início da frase.
- 5 No 3º quadrinho, a palavra *papelzinho* está entre aspas. Por quê? Para indicar que a palavra não foi empregada em seu sentido próprio.
- 6 Justifique o emprego do ponto de exclamação na oração do 4º quadrinho. Enfatiza a indiferença do menino em relação ao significado atribuído ao dinheiro.

No exemplo 9, nas questões 03, 04, 05 e 06, são tratados termos referentes à tira de Mafalda. Na questão 03, o aluno deve apontar qual termo da oração está sendo isolado pela vírgula. Esta é uma questão mais direta e simples. Porém, as questões que procedem utilizam mais a teoria da metalinguagem. Na questão 04 o aluno deve responder o que as reticências sugerem na tira, além de responder o motivo pelo qual a vírgula foi empregada depois da palavra “não”. Na questão 05 o aluno deve explicar o motivo das aspas na palavra “papelzinho”, e na questão 06 o aluno deve explicar o motivo do ponto de exclamação na oração do 4º quadrinho.

Da questão 04 à 06 o aluno terá a necessidade de refletir e buscar conhecimentos já vistos por ele anteriormente, pensando na linguagem que é usada no quadrinho e no ensino que lhe foi exposto. Assim como as OCEM (2006) avaliam: “o que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido”.

EXEMPLO 10 – Questão 02, página 227.

Leia esta tira de Jim Davis:

a) Na tira, Garfield reclama de várias coisas. O que, na verdade, o incomoda? *Incomoda-o a rotina.*

b) Observe o emprego das vírgulas e das reticências nas falas do gato. De que modo esses sinais de pontuação confirmam e reiteram aquilo de que reclama Garfield?

As vírgulas e as reticências, unindo termos de mesmo valor, reforçam a idéia de que tudo se repete dia após dia.

(Garfield leva o bolo. São Paulo: Cedibra.)


O exemplo 10 traz uma questão em que é apresentada uma tira de Garfield e é proposto que o aluno explique primeiro o motivo do incômodo de Garfield (letra a). Em seguida, na letra b, o aluno deve observar as vírgulas e as reticências que estão

deve responder se o período é composto por coordenação ou subordinação. Na letra b, é dado um período e solicitado que o aluno aponte qual é a oração principal e a oração subordinada.

Outra vez a atividade metalinguística é comprometida em função da apresentação da regra gramatical. A sugestão de trabalho (conforme orientação do MP) com a metalinguagem não se concretiza.

EXEMPLO 12 – Questão 01 e 02, página 86.

Leia este cartum, de Geandré:



1. Na fala do assaltante há um período composto por subordinação. Observe como separamos as orações desse período:

Este é o último poder aquisitivo | que me resta.

A oração *que me resta* está subordinada à oração anterior por meio do conectivo *que*, um pronome relativo.

a) Que palavras, expressas anteriormente, esse conectivo substitui? o último poder aquisitivo
b) Qual é a função sintática do pronome relativo nesse contexto? A de sujeito.

2. O texto também poderia ter sido construído assim:

Este é o último poder aquisitivo *restante*.

a) A que classe gramatical pertence a palavra *restante*? À classe dos adjetivos.
b) Que função sintática ela desempenharia nesse contexto? A de adjunto adnominal.

O exemplo 12 é composto por duas questões que se baseiam no cartum de Geandré. Na questão 01, as letras *a* e *b* giram em torno de um pronome relativo, e é pedido ao aluno que mostre quais as palavras substituídas por ele, além de explicitar sua função sintática. Logo, a metalinguagem não serve para o aluno construção de

uma condição reflexiva ou consciente de uso da língua, a noção dela aqui é puramente descritiva.

Na questão 02, pede-se do aluno que ele aponte qual a classe gramatical de uma palavra (letra a) e em seguida que aponte sua função sintática. Estas são questões básicas e simples, que apenas sugerem que o aluno dê respostas acerca dos conceitos de sintaxe.

EXEMPLO 13 – Questão 01, página 184.

1. Leia as seguintes frases de caminhão e indique as circunstâncias que as orações subordinadas adverbiais expressam.

- a) *Se ferradura desse sorte*, burro não puxava carroça. condição.
- b) Passarinho não come pedra *porque sabe o bico que tem*. causa.
- c) Preguiça é o hábito de descansar *antes de estar cansado*. tempo
- d) Seja paciente na estrada *para não ser paciente no hospital*. finalidade.
- e) Sou grande *porque respeito os pequenos*. causa.
- f) *Se me vires abraçado com mulher feia*, separa que é briga. condição.

Neste exemplo o aluno deve fazer a leitura de cada “frase de caminhão” e analisar em qual circunstância a oração subordinada adverbial está sendo expressa. Sendo assim, o aluno dará respostas objetivas, como o próprio MP comprova em seu caderno de respostas, manual este que traz a noção conceitual de um ensino reflexivo, com foco nas relações sociais e culturais através dos textos e com enquadre metalinguístico.

EXEMPLO 14 – Questão 03, página 206.

3. No balão maior, há um período composto por coordenação:

Ou tá pulando na avenida ou balançando numa rede.

- a) Quantas orações há nesse período? Duas.
- b) Que conjunção liga as orações? A conjunção *ou*.
- c) Qual é o tipo de relação que essa conjunção estabelece entre as orações?
- adição
 - alternância
 - conclusão
 - explicação
 - oposição
- d) Como é classificada a conjunção que estabelece esse tipo de relação? conjunção coordenativa alternativa

No exemplo 14, a questão trazida é bastante estrutural, com abordagem específica sobre conteúdo de gramática. Na letra *a* o aluno deve apenas apontar quantas orações existem no período, na letra *b* indicar a conjunção que liga as orações. Na letra *c* o aluno deve optar por algum tipo de relação que essa conjunção estabelece entre as orações, dos que são indicados. Na letra *d* o aluno deve indicar a classificação da conjunção que estabelece a relação que foi apontada na letra *c*.

A análise aqui não compreende os pressupostos das OCEM (2006) no que diz respeito a metalinguagem. A atividade metalinguística pressupõe a diversificação dos recursos de fala e escrita dos alunos, a capacidade de operar sobre a língua em diferentes contextos de uso e não simplesmente o ato de identificar e reproduzir conceitos.

EXEMPLO 15 – Questão 02, página 310.

2. Leia estas regras sobre a concordância do adjetivo que se refere a vários substantivos:

- Adjetivo referente a vários substantivos de gêneros diferentes:
 - quando *posposto*, concorda com o mais próximo ou fica no masculino plural:

Dedicava todo seu tempo ao comércio e à navegação *costeira* (ou *costeiros*).

- quando *anteposto*, concorda com o mais próximo, se funcionar como adjunto adnominal; se for predicativo (do sujeito ou do objeto), pode concordar com o mais próximo ou ficar no plural:

Nunca vi *tamanho* desrespeito e ingratidão.
adjunto adnominal

Permaneceu *fechada* a janela e o portão.
predicativo do sujeito

Encontrei *abandonados* a sala e o pátio.
predicativo do objeto

- Dois ou mais adjetivos referentes a um substantivo determinado por artigo admitem duas concordâncias:

Estudo as *línguas* italiana e francesa.
Estudo a *língua* italiana e a francesa.

Re-escreva as frases seguintes, fazendo a devida concordância das palavras indicadas entre parênteses:

- O leitor pulou (longo) capítulos e páginas, porque achou o livro grosso. *longos*
- O poeta escreveu capítulos e páginas (compacto). *compactos/compactas*
- O advogado considerou (perigoso) o argumento e a decisão. *perigosos/perigoso*
- Comprei uma casa e um carro (usado). *usado/usados*
- Os alunos e as alunas (aprovado) pretendem fazer um coquetel e um baile (bastante) agradáveis. *aprovadas/aprovados – bastante*

Neste exemplo, o aluno irá fazer a reescrita das frases e colocar as palavras entre parênteses na devida concordância. Neste caso, o aluno deve apenas ficar atento para que não haja falta de concordância nas frases, o que é, nesta série escolar, simples e rápido.

Para os alunos, desde cedo, serão iniciados os processos de alfabetização, onde já haverá um acúmulo de saberes da própria língua, possuindo, portanto, um conhecimento linguístico, em decorrência da utilização da língua em suas ações diárias conforme postula Geraldí (1984). Com início em atividades epilinguísticas, os alunos que a atual didática busca preparar irão se deparar com uma gama de indagações e reflexões que lhes serão impostas com o objetivo de lhes fazer brincar com a linguagem, sem se prender a regras, mas formar ideias sistematizadas, das quais sairá o ensinamento. Deste modo, os alunos que assim forem preparados, estarão exercendo uma atividade metalinguística.

Os exemplos a seguir nos trazem questões da coleção da 6ª Edição dos livros em estudo, e nos mostram o que, de fato, a metalinguagem tem buscado se inserir

no âmbito didático, mesmo que isso ainda não se concretize da forma mais adequada.

EXEMPLO 16 – Questão 04, página 94.

Leia este poema, de Afonso Romano de Sant'Anna:

O leitor e a poesia

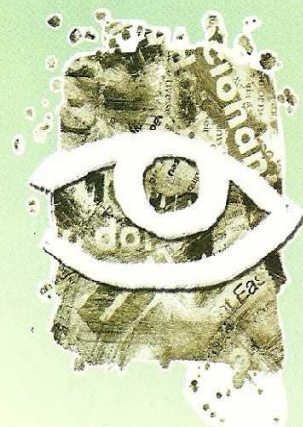
Poesia
 não é o que o autor nomeia,
 é o que o leitor incendeia.

Não é o que o autor pavoneia,
 é o que o leitor colha à colmeia.

Não é o ouro na veia,
 é o que vem na bateia.

Poesia
 não é o que o autor dá na ceia,
 mas o que o leitor banqueteia.

(Afonso Romano de Sant'Anna. *Melhores poemas*. 3. ed. Seleção de Donald Schuler. São Paulo: Global, 1997. p. 150.)



4. Observe que tanto o pronome relativo quanto a oração adjetiva têm fundamental importância na construção dos sentidos do poema.
- a) Como se classificam as orações adjetivas empregadas no texto? *orações subordinadas adjetivas restritivas*
- b) Considerando o tema e a finalidade do poema, responda: Por que as orações adjetivas foram empregadas com tanto destaque? *Como o objetivo do poeta é definir o que é poesia, é natural que empregue expressões apropriadas para indicar características, como adjetivos ou orações adjetivas. No caso, ele optou por orações adjetivas.*

No exemplo 16, temos um poema e uma questão proposta. Na letra *a* temos uma questão mais estrutural, porém, contextualizada. Além da preocupação dos autores em contextualizar as questões ao poema, ainda podemos perceber que neste exemplo os autores introduziram uma forma de teorização da metalinguagem na letra *b*.

Quando se pede que o aluno responda o motivo pelo qual as orações adjetivas foram empregadas com tanto destaque, percebemos que os autores induzem o aluno a refletir sobre a linguagem utilizada e só então lançarem uma resposta. O texto passa a ter um enquadre mais adequado de acordo com a aplicação de sentido.

EXEMPLO 17 – Questões 05 e 06, página 213.

5. Às vezes, apesar de não haver conectivos ligando certas orações, é possível observar certo tipo de relação semântica entre elas, como se a conjunção estivesse implícita. Veja estes exemplos:

Estou procurando a passagem há uma hora, não achei. (mas / oposição)
 Você não foi à minha casa ontem, estou aqui hoje. (por isso / conclusão)
 Passou perto do banco, resolveu entrar. (e / adição)

a) No poema, é possível observar a existência de um nexos semântico entre as orações. De que tipo é esse nexos? Um nexos com valor semântico de adição.

b) Esse valor equitativo entre as orações faz crer que, para o eu lírico, os elementos enumerados — asa, azul, terra, sêmen, etc. — apresentam o mesmo grau ou diferentes graus de importância na constituição da visão do inferno? O mesmo grau de importância.

6. Observe no último verso do poema o valor semântico da palavra *e*, única conjunção empregada no poema. Como você sabe, essa conjunção normalmente indica *adição*. Considerando o contexto, verifique se, de fato, a conjunção *e* apresenta esse valor semântico. Caso não, qual seria o seu real valor semântico? Justifique sua resposta.

A conjunção *e* tem o valor semântico de aditiva se considerarmos a ideia de que a morte ("acaba") e a vida ("continua") se somam e se sucedem naturalmente; tem valor semântico de adversativa se considerarmos a oposição entre os verbos *acabar* e *continuar*.

Para que servem as orações coordenadas?

As orações coordenadas, por estabelecerem relações sintáticas e lógicas mais simples do que as subordinadas, são frequentemente empregadas em textos que visam à comunicação direta com o público.

É o caso, por exemplo, de textos como receitas, folhetos informativos, cartazes e até mesmo o do jornal falado de rádio e televisão. Nesses textos, quando não se emprega o período simples, a preferência normalmente é pelo período composto por coordenação.

No exemplo 17 podemos perceber que existe uma preocupação dos autores em inserir um poema e baseado nele fazer os questionamentos referentes às questões 05 e 06. Sendo assim, na letra *a* da questão 05 o aluno deve apontar um nexos semântico existente entre as orações, o que irá levá-lo a refletir sobre o sentido de cada oração. Na letra *b*, há a continuação da necessidade do aluno em refletir sobre valores semânticos, o que vai fazer com que ele reflita ainda mais. Na questão 06, o aluno deverá indicar o valor semântico de uma conjunção de acordo com o contexto, e justificar sua resposta. A abordagem de uma atividade linguística faz com que o aluno procure interpretar os conceitos para usar recursos de metalinguagem.

EXEMPLO 18 – Questão 04, página 215.

4. Leia o cartum e o anúncio a seguir.



(Mario Dimov Mastrotti, org. *Humor pela paz e a falta que ela faz*. São Caetano do Sul: Virgo, 2002. p. 10.)

Reprodução

NO DIA DAS MÃES:
 () VOCÊ ESCOLHE UM PRESENTE COMUM
 E A SUA MÃE DA UM DESCONTO.
 () VOCÊ ESCOLHE UM PRESENTE ESPECIAL
 E QUEM DA O DESCONTO É A CECÍLIA DALE.

25% de desconto

Cecília Dale

(IstoÉ – São Paulo, nº 1 804.)

Tanto no texto em destaque no anúncio quanto na frase do cartum é empregada a conjunção e. Entretanto, a relação estabelecida entre as orações pela conjunção e não é a mesma nas três situações em que ela ocorre.

- Observe a relação entre o contexto do cartum e o enunciado "Sim, interceptamos o objeto". Com que objetivo provavelmente os pilotos se aproximaram da pomba? Com o objetivo de derrubá-la, matá-la.
- Ao identificarem o "objeto", os pilotos resolvem escoltá-lo. Nesse contexto, que relações semânticas a oração "e decidimos escoltá-lo" pode estabelecer com a oração anterior do enunciado? Relação de adição ou de oposição.
- No enunciado do anúncio há dois períodos compostos. Observe o sentido da palavra *desconto* em cada um deles. De acordo com o contexto de cada um, que tipo de relação semântica a conjunção e estabelece entre as orações? Em ambos, relação de adição e de oposição.

No exemplo 18, temos uma grande contextualização. Nesta questão, na letra a, é cobrado do aluno que explique o cartum e a fala das personagens. Na letra b, é cobrado do aluno que explique a relação semântica entre as orações presentes no

cartum, o que vai gerar maior reflexão do aluno para lançar a resposta. Na letra c, tratando de períodos compostos, os autores do livro pedem que o aluno indique o valor semântico da conjunção “e”.

Notamos então uma preocupação em contextualizar e cobrar conhecimento do aluno ao mesmo tempo, fazendo com que ele reflita na linguagem e lance respostas coerentes, não partindo da ideia de decorar apenas as regras e lançar respostas breves e diretas. Há uma clara intenção de não conceber o ensino de maneira estreita, com uma prática mais voltada à significação assim como orienta Franchi (2006).

Através dos exemplos retirados dos livros da 3ª edição e da 6ª edição da coleção estudada, notamos que as questões que estavam sendo lançadas ao aluno eram bastante diretas, estruturais, ou restritas, o que não lhes possibilitava refletir nas regras gramaticais, apenas identificá-las ou mesmo reaplicá-las. Neste sentido, o aluno deixava de se preparar para um uso fora do exercício, em outros contextos. Com a utilização da metalinguagem nos livros didáticos da língua portuguesa, o aluno pode participar mais de exercícios propostos em sala e, de fato, instruir-se dos assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu observar e analisar como a metalinguagem se dispõe em livros didáticos para o ensino médio; as relações teorizadas sobre metalinguagem nos Manuais para o professor, desses livros didáticos; e a orientação curricular oficial para a composição desses materiais didáticos no que diz respeito a metalinguagem.

De todo o exposto, podemos concluir que os livros didáticos não abordam a perspectiva da metalinguagem da forma mais adequada, ou conforme a orientação curricular prevê. O trabalho de reflexão e de operação que o aluno poderia fazer sobre os textos que produz, tendo como suporte as leituras, análises e confrontações de seus textos com textos sociais da mesma natureza em livros didáticos, permitiria o desenvolvimento de um processo pelo qual o aprendiz pode lidar com os usos da linguagem escrita em contextos situacionais específicos.

Os materiais didáticos parecem apontar para sentido de, paulatinamente, irem incorporando ao seu sistema anterior de conhecimentos os dados presentes na discussão epilinguística, porquanto ela conduz o aluno a uma dupla tarefa: refletir sobre a adequação de um recurso lingüístico para a construção de determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão. É a sua capacidade de escrever textos em consonância com os usos lingüísticos adequados a essa tarefa e coerentes com o contexto de situação dentro da qual se encaixa a produção escrita do aluno amplia-se, possibilitando-lhe produzir textos cada vez mais extensos e de melhor qualidade.

É essencial, no entanto, que o processo de ensino-aprendizagem destinado à formação do aluno produtor autônomo de sua língua em textos se estabeleça num contexto interativo, com a devida noção da metalinguagem como recurso. O professor assume o papel de estimular as trocas verbais entre todos os participantes desse processo e, com isso, proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento metalinguístico, em seus alunos, dos conceitos necessários ao domínio cada vez mais amplo da tarefa de produzir linguagem.

Uma futura pretensão da pesquisa é se desenvolver, em um nível de graduação mais elevado, visando o auxílio ao professor com o resultado de análises, mostrar possibilidades ao estudo de *metalinguagem* e levá-lo a perceber as diferenças entre o que se propõe e o que se aplica sobre esse conteúdo, assim o professor será mais crítico e poderá pensar num ensino voltado às necessidades dos alunos e no desenvolvimento de atividades pertinentes a essas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, M. A. & REINALDO, M. A. G. de M. *Análise Linguística – afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CEREJA, W. R. Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. In BASTOS, Neusa B. *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 247-254.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 1999.

_____. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2008.

DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula leitura e produção*. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 32-57.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.