

AS ATIVIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E SUA REPRESENTAÇÃO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL E DE PORTUGAL.

Silvane Aparecida de FREITAS¹

RESUMO: Parte-se do princípio de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, é pelo processo de internalização que nos constituímos como sujeitos que somos. Será também nas atividades de reflexão sobre a língua que o professor poderá ampliar a competência de leitura e escrita do estudante, já que nessas atividades, podemos incluir as reflexões sobre as estratégias do dizer. O ensino de língua, além de ter por princípio básico desenvolver a competência comunicativa do falante, precisa ampliar os conhecimentos de natureza metapragmática, metatextual e discursiva. Nesse sentido, em virtude da importância das atividades de reflexão sobre a língua no processo de letramento dos indivíduos em fase de escolarização e sabendo que o livro didático, em sala de aula, é o principal apoio do professor, verificou-se como as atividades de reflexão sobre a língua são propostas e qual o enfoque dado à reflexão sobre a língua nesses manuais didáticos; com o fito de produzir significados sobre os objetivos e os aspectos teóricos dessas atividades nos manuais didáticos de língua portuguesa adotados no Brasil e em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: reflexão sobre a língua; funcionamento da linguagem; análise lingüística; letramento; livro didático

Introdução

Defendo o princípio de que as atividades de reflexão sobre o uso lingüístico é de fundamental importância na ampliação dos níveis de letramento dos indivíduos em uma dada sociedade, uma vez que o sujeito se constitui na e pela linguagem.

O objetivo central do ensino de língua materna (LM) é desenvolver a competência lingüístico-discursiva dos estudantes, além de promover também sua competência metalingüística, a qual não se restringe ao conhecimento refletido, explícito e sistematizado sobre as entidades e regras formais do sistema lingüístico, deve ser alargado de forma a acrescentar conhecimentos de natureza metapragmática e metatextual (GOMBERT, 1990). O trabalho ao nível do componente semântico da

¹ - UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba – Curso de Pedagogia. Rua Comendador Garcia, 110, apto 01. Centro. CEP 79500 000. Paranaíba MS, Brasil, silvaneafreitas@hotmail.com

língua permite uma interface permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura vs uso.

Nesse sentido, na apresentação desta comunicação, pretendo analisar dois manuais didáticos de língua portuguesa, um do 9º ano do ensino básico: *Língua Portuguesa Plural*, das autoras: Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista, Lisboa Editora, 2006, e o outro, *Português: uma proposta para o Letramento*, de Magda Soares, Editora Moderna, 2002. Tendo em vista que o livro didático, em sala de aula, é o principal apoio do professor, procurarei verificar como as atividades de reflexão sobre a língua são propostas e qual o enfoque dado a esse tipo de atividade. Estariam essas atividades em consonância com as atuais teorias de ensino de língua materna do Brasil e Portugal? O que há de comum nas atividades propostas em ambos manuais, concernentes às atividades de reflexão sobre a língua?

Aula de língua, aula de linguagem ou aula de gramática?

Segundo Fonseca & Fonseca (1977), a aula de Português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação. Visará, pois, ao desenvolvimento e a estruturação da competência comunicativa do aluno que o tornará apto a *usar melhor* a sua língua – *usar melhor* não apenas como aperfeiçoamento do tipo estrutural, de correção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e, sobretudo, como obtenção de sucesso na adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Para isso, seria necessário, que o professor de língua materna se preocupasse em desenvolver competências diversas em seus alunos, visando sempre à prática efetiva da linguagem em seus diversos contextos e modalidades, “interpretar e produzir discursos escritos e orais em situações de comunicação diversas (incluindo o discurso estético, formal e informal)”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 37). E baseando-nos em Bronckart

(1999), enfatizamos que delimitar a noção de competência ao domínio do ensino/aprendizagem de língua materna é delimitá-lo ao inventário das capacidades lingüísticas que se traduzem sempre por capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.

Ancorados nesta perspectiva teórica, os Programas de ensino de Portugal do ensino básico, em vigor desde 2002, defendem o princípio de que os conteúdos relativos aos domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER manifestam-se e aperfeiçoam-se na prática da língua. Para isso, devem ser entendidos numa perspectiva funcional, havendo lugar a explicações apenas no âmbito da leitura orientada e na reflexão sobre o funcionamento da língua.

Para que haja uma boa interação dos domínios a serem alcançados, sugere-se como percurso pedagógico, a interação do: falar, ouvir, ler, escrever e refletir continuamente por todo o percurso de escolarização. De acordo com os autores desse programa de ensino, o domínio do oral alarga-se, progressivamente, pelas interações lingüísticas com sentido, visando sempre à construção de significados de práticas comunicativas reais. Cabe, ao professor, desencadear por meio de estratégias variadas, “a tomada de consciência pelos alunos de modos de agir pela fala, adequados às situações de comunicação”. (PORTUGAL, 1991, p. 11).

Nesses programas, são apresentadas três modalidades de leitura: leitura recreativa; leitura orientada; leitura para informação e estudo, sendo que em todas essas modalidades, pode-se ativar a reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Sobre o domínio da escrita, esse programa defende que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições lingüísticas, permite ler melhor e aprender mais sobre o funcionamento da língua e sobre o mundo. A interiorização desses

mecanismos decorre da freqüência de sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.

Para isso, sugere-se que na sala de aula se promovam experiências conducentes à verificação de que qualquer texto é passível de ilimitadas reformulações e se criem sistemas motivadores de regulação da prática da escrita, devendo haver circulação das produções entre os alunos, entre as turmas, entre escolas. Além disso, tem-se o aperfeiçoamento de texto, que são atividades alternativas à correção e classificação efetuadas exclusivamente pelo professor e uma oportunidade de interiorização pelos alunos de mecanismos de auto-correção.

Quanto ao funcionamento da língua – análise e reflexão -, esse documento defende o princípio de que qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais de sua língua, não é impondo um conjunto de comportamentos lingüísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem sua capacidade discursiva. No entanto, a gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos lingüísticos funcionais, permite regular progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas. A reflexão gramatical deve ocorrer no âmbito de estratégias orientadas para a resolução de problemas lingüísticos: manifestados em intervenções orais, na interpretação ou no aperfeiçoamento de textos; antecipados pelo professor a partir de debates, de leitura de obras e de textos produzidos pelos alunos.

Esse documento aponta para um percurso integrado de comunicação oral, escrita e reflexão sobre a língua. Pressupõe que os alunos experimentem funcional e ludicamente várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam de seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua. A multiplicidade de práticas de análise e reflexão sobre as falas, sobre a escrita e sobre a

leitura deverá permitir a tomada de consciência progressiva da estrutura e do funcionamento da língua e conduzir à sistematização oportuna de regularidades observadas.

No Brasil, nessa mesma linha de pensamento, Geraldi (1984) defende a leitura e a escrita de textos como práticas significativas e integradas. A análise dos problemas encontrados na produção textual é a base à prática de análise lingüística (AL), em vez de exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva). Há o direcionamento do eixo do ensino de LM, deslocando-se o foco do plano metalingüístico (o ensino da língua com um fim em si mesma) para o plano de uso da língua, articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo da linguagem. Nas atividades de AL, temos as reflexões sobre as estratégias do dizer, o como dizer, conjunto historicamente constituído de configurações textuais.

No lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. A partir das atividades **lingüísticas** e **epilingüística**, que familiarizam o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às **atividades metalingüísticas**, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização de conhecimentos, utilizando nomenclatura, mas objetivando conhecer melhor como se processa o funcionamento da linguagem.

Complementando essa visão metalingüística, incorporamos o pensamento de Gombert (1990, p.13), ao definir metalinguagem ou atividades cognitivas (diferente de “metalinguagem” em seu significado lingüístico): subcampo da metacognição, atividade que diz respeito a linguagem e seu uso. Exprime a inclusão das atividades de reflexão da linguagem em uso e a habilidades de monitorar e planejar seus próprios métodos do processamento lingüístico (na compreensão e na produção).

Na esteira dessas concepções, Mendonça (2006, p. 2004) argumenta que a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos lingüísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. Essa autora afirma que os conhecimentos metalingüísticos são auxiliares na ampliação da competência da leitura e escrita. Nessa perspectiva, não se põe em dúvida a necessidade de se refletir sobre a linguagem, atividade que praticamos dentro e fora da escola, “a questão reside em como se dá essa reflexão na escola, com que objetivos e com base em que aspectos [...], já que faz parte dos eventos de letramento escolar”.

Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 74), em nota de rodapé, esclarece-nos que

A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]. Essencialmente, a prática de análise lingüística não poderá limitar-se a higienização do texto em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Não relegando o trabalho de leitura e produção textual, na concepção dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a atividade mais importante é, pois, a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo, ao longo dos vários anos de escolarização, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre suas similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. Será a partir do que os alunos conseguem intuir

nesse trabalho epilingüístico que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: atividades metalingüísticas².

De acordo com esse documento, as práticas de ensino de Língua Portuguesa são vistas numa totalidade, não podem ser apresentadas, na escola, de maneira fragmentada ou formatada em “textos”, “tópicos de gramática” e “redação”. Os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados segundo a tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas conforme as necessidades dos alunos.

Se a prática de AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, e se “é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática” (POSSENTI, 1997), necessário se faz entender que paradigma de gramática estamos falando, que tipo de gramática está presente nas atividades de AL e que é necessária para ampliar a competência comunicativo-discursiva de nossos alunos, que propostas de atividades de reflexão sobre a língua os manuais didáticos de países de diferentes culturas apresentam para que o aluno em processo de formação possa ampliar sua competência comunicativo-discursiva.

As atividades de reflexão sobre a língua nos manuais didáticos de Portugal e Brasil

Nesta seção, procuraremos direcionar nosso estudo para a análise das propostas de atividades apresentadas em dois manuais didáticos de Língua Portuguesa – um utilizado em Portugal e outro no Brasil -, objetivando verificar como esses manuais propõem atividades para se trabalhar a questão da reflexão sobre a língua, ou funcionamento da linguagem. Que representação os autores desses manuais fazem sobre a apropriação da leitura e da escrita? Que subsídios estas atividades oferecem para que

² As atividades metalingüísticas devem ser instrumentos de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

os objetivos fundamentais do ensino de língua materna sejam alcançados? Contribuem para a efetivação da leitura e da escrita enquanto práticas sociais?

Direcionando primeiramente o nosso olhar para um dos manuais didáticos utilizados em Portugal, do 9º ano do ensino básico: *Língua Portuguesa Plural*, de Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista, podemos constatar que essas autoras não utilizam o termo análise lingüística, muito menos atividades gramaticais, mas “Funcionamento da língua.” Segundo os Programas de ensino de Portugal, o ensino de LM pressupõe que os alunos experimentem funcional e ludicamente várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam de seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua.

Nesse sentido, o livro sob análise, em sua Unidade dois -“A vida é uma viagem”, na pág. 28, apresenta-nos o conto “A Aia”, de Eça de Queiroz, (texto na íntegra, contendo cinco páginas). Nas atividades de “Funcionamento da linguagem” dessa mesma unidade, é apresentada a seguinte proposta de atividade:

Neste conto estão presentes muitos dos recursos expressivos habituais nos livros de Eça de Queirós. Vamos observar como este escritor trabalha a Língua Portuguesa para a tornar mais expressiva.

1. Sublinha, nos sete primeiros parágrafos, os **nomes no grau diminutivo**. Interprete o seu uso.
2. Lê atentamente o 4º e 7º parágrafos.
 - Regista os **adjetivos** que caracterizam o irmão do rei.
 - Em ambos parágrafos, encontramos **comparações** que enriquecem a caracterização. Identifica-as.
 - Mostra o **contraste** entre o irmão do rei e o pequeno príncipe.
3. Regista exemplos de **adjectivação dupla**. Escolhe um e interpreta o seu valor expressivo.

Sabemos que é de suma importância levar o aluno a refletir sobre a língua, conhecer sua estrutura e relacioná-la com a significação maior, a funcionalidade. Portanto, a atividade um, dois e três, não exploram somente a parte estrutural da língua, após solicitar que o aluno identifique alguns aspectos gramaticais – nomes no grau diminutivo, adjetivos -, solicita-se que interprete o uso desses termos: seu valor

expressivo, as comparações que enriquecem a caracterização da personagem, os adjetivos que contrastam a personalidade das personagens. Com isso, temos a exploração da significação de termos que refletirá na produção de sentidos do texto, possibilitando ao aluno que reflita sobre a linguagem em uso, relacione o significado de partes com o sentido macro do texto, o que é diferente de quando se solicita para que o aluno reconheça apenas os aspectos estruturais do texto.

Na atividade quatro, também não ocorre muito diferente, pois ao apresentar a passagem:

4. *“A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente o esposo, que era formoso e alegre. Mas, sobretudo, chora ansiosamente o pai que deixava assim o filhinho desamparado(...)” – 3.º parágrafo.*

- A dor da rainha é expressa pelo verbo *chorar*, constituinte do predicado de três orações distintas. Identifica-as.
- Como interpreta o emprego de “chorou” nas duas primeiras orações e “chorou” na última?
- Procura explicar de que forma cada um dos advérbios que acompanha o verbo *chorar* lhe modifica o sentido.

Temos novamente, a identificação de aspectos morfológicos do texto, nesse caso - verbo e advérbio -, mas relacionando-os ao uso, explorando a significação desses termos em diferentes contextos e levando os alunos a refletirem sobre as mudanças de sentido de um mesmo vocábulo de acordo com a intenção do autor e o contexto de uso.

Portanto, podemos afirmar que temos uma atividade lingüística, que explora a linguagem em seu funcionamento, não visa apenas à busca do reconhecimento de termos, ou a extração de informações, pois ao relacionar os aspectos gramaticais com o uso, poderemos ter a interação entre leitor x autor x texto. O que é fundamental para a formação do leitor e do escritor proficientes, que poderá fazer uso significativo do texto.

Na atividade cinco, temos a exploração da pontuação

5. *“Descerrou violentamente a cortina. E além, ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas... Num relance tudo compreendeu – o palácio surpreendido, o bastardo cruel vindo roubar, matar seu príncipe!” – 9º parágrafo.*

- Explica de que forma a **pontuação** utilizada neste excerto contribui para melhor expressar o que se passa no espírito da Aia.

Sabemos que a pontuação é fundamental na produção de significados de um texto, é a partir dela, que podemos marcar melhor a expressividade, as ironias, as interrupções de pensamento, os sobressaltos, as admirações, as explicações. Portanto, é preciso explorar a pontuação visando à construção dos efeitos de sentido, trabalhar às funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. Segundo Neves (2006, p. 15),

[...] colocar como objeto de investigação a língua em uso é ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação. Que observar os usos lingüísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua, desconhecendo que o funcionamento de algumas classes de itens pode explicar-se nos limites da oração, por exemplo, mas o de outras só pode resolver-se no funcionamento discursivo textual.

Segundo Fonseca & Fonseca (1977), numa análise de textos informada por princípios pragmáticos, não se pode desconsiderar a metalinguagem a utilizar, pois analisar um enunciado verbal é realizar também um ato metalingüístico.

Nas atividades de *análise da comunicação* que deve ocupar um lugar importante na aula de língua materna, é fundamental a tentativa de sistematização de aspectos que dizem respeito à relação entre a língua e a sua utilização, entre a linguagem e o universo de locutores e seus comportamentos. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 115).

O mesmo não se pode afirmar em relação à atividade sete, pois temos o reconhecimento de categorias gramaticais, e a reescrita de uma oração na voz passiva para a ativa, sem se mencionar a diferença de significação entre um tipo de enunciado e outro, quando se usa uma construção e outra.

6. “... *ela foi assim conduzida para a câmara dos tesouros*”. (16º parágrafo).

- Qual a classe gramatical da palavra sublinhada?
- Identifica o sujeito, predicado e complementos da oração transcrita.
- Reescreve-a utilizando **a forma activa**.

Sabemos que há normas a serem aprendidas pelo aluno e usadas na escrita de textos, tais como: pontuação, escrita correta das palavras, maiúsculas, segmentação de palavras, frases e parágrafos, adequação dos tempos verbais, uso adequado do discurso, conforme a situação comunicativa. Ao professor caberá explicitá-las, por meio de atividades de linguagem (muita leitura/releitura), de reflexão e operação sobre a linguagem (reescrita de textos, reestruturação de frases e parágrafos) e não de metalinguagem pura (ensino de nomenclatura), como fim em si mesma, pois antes de

[...] saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de saber uma classificação das subordinadas, é preciso ter partilhado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos. (FRANCHI, 1987, p.39).

Isso porque o “ler/escrever não é mais tratado apenas sob o ângulo do ensino/aprendizagem, mas também em termos de práticas e contextos de uso”. (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, 40). Portanto, não será pela acumulação de informações, conhecimentos de teorias gramaticais que estaremos formando o leitor/escritor de uma dada sociedade.

7. No penúltimo parágrafo, utiliza-se o discurso directo.

- Reescreve o antepenúltimo e penúltimo parágrafos, utilizando o **discurso indirecto**.
- Qual das duas opções te parece mais expressiva? Justifica.

Mesmo trabalhando a reescrita de uma modalidade de discurso em outra, se não houver uma reflexão sobre quando se usa uma modalidade ou outra, qual tem mais expressividade, qual apresenta um pouco mais a subjetividade de quem escreve, teremos, uma atividade mecânica. No entanto, podemos afirmar que no segundo subitem da atividade oito, é aliada a transcrição de uma modalidade de discurso com sua expressividade, com a significação de cada uma das modalidades e, assim, quem sabe, poderá propiciar até uma reflexão sobre o porquê de se usar uma determinada

modalidade discursiva no texto e não outra, quais os efeitos de sentido ao se utilizar uma determinada modalidade.

Já na pág. 62, ao explorar o texto “O Velho e o mar”, após as atividades de leitura e produção textual, há as atividades denominadas de “Funcionamento da língua”, em que nos são apresentadas as seguintes propostas:

O velho levanta o mastro ao ombro, e o rapaz a caixa de madeira com as linhas escuras, ásperas e enroladas, o croque e o arpão na sua bainha. A caixa das iscas estava sob o banco da popa, com o cacete que servia para dominar o peixe graúdo quando era trazido até ao casco.

1. Sublinha e classifica as formas verbais presentes no excerto.
 - Passa-se, em primeiro lugar, para o presente do indicativo, e, em seguida, para o **futuro do indicativo**.
2. Divide e classifica as **orações** dos dois períodos transcritos.
3. Identifica o **predicado** da segunda oração do primeiro período.

Verificamos, nessa passagem, o trabalho exaustivo de atividades de reconhecimento e classificação de termos. Mesmo quando é solicitado ao aluno que passe o trecho que está no presente do indicativo para o futuro do indicativo, não há reflexão do **porquê** e nem do **para quê** de tal transformação, não há reflexão sobre quando se usa um tempo verbal e quando se usa outro, portanto, tal atividade não será uma atividade significativa para o aluno, pois não há a exploração da linguagem em contextos reais, em práticas comunicativas diárias.

Assim como Mendonça (2006, p. 205), somos do princípio de que os conhecimentos metalingüísticos são auxiliares na ampliação da competência da leitura e escrita. Poderão ser facilitadores no processo de reflexão e produção de sentidos do texto. No entanto, parece que trabalhar gramática normativa, descritiva já é uma tradição. Nesse sentido, Barré-de-Miniac (2006, p. 45) argumenta que muitas investigações nos mostram que em muitas famílias parece haver a construção de um saber implícito das exigências escolar. Contrariamente ao que se poderia esperar, este saber incide menos sobre as técnicas da leitura e da escrita do que sobre as coerções

práticas e éticas que seu uso impõe na vida diária. A partir do momento em que existe uma cultura escrita, as sociedades têm se preocupado com a transmissão dos conhecimentos e instituíram situações formais de aprendizagem.

Mediante a análise das atividades transcritas do livro didático Plural, percebe-se que há um misto de atividades de metalinguagem. De um lado, temos atividades metalingüísticas aliadas ao processo de produção de sentidos do texto e ao processo de reflexão sobre os usos lingüísticos. De outro lado, temos algumas atividades (em menor quantidade) que visam apenas à classificação e identificação da nomenclatura gramatical, desarticuladas das atividades de leitura e escrita, enquanto prática social. Talvez isso ocorra devida a tradição do país em não querer perder o vínculo com uma tradição que faz parte da cultura portuguesa há séculos, que é a de dominar os aspectos formais e estruturais da língua, preservar tradições.

Passaremos a partir de agora, analisar as atividades de Reflexão sobre a língua do livro *Português: uma proposta para o letramento*, da autora Magda Soares. Na unidade I desse livro, página 9, temos a apresentação do texto para leitura: *Onde estão os ETs!* Marcelo Gleiser, Folha de São Paulo, Caderno Mais, de 29 de julho de 2000. Logo após o texto, são propostas as atividades de interpretação escrita do texto, a produção do texto, atividades sobre o vocabulário e finalmente, na página 15, a parte de “reflexão sobre a língua”, que é nosso objeto de análise.

Na primeira atividade desta parte, temos a apresentação de um trecho do texto para que os alunos reflitam sobre algumas questões que vem em seguida.

1. “*Se, um dia, recebermos uma transmissão de lá, ela saiu há 50 anos. Se nós a respondermos, eles só receberão em 50 anos*”

Compare com esta outra forma:

Se, um dia, recebêssemos uma transmissão de lá, ela teria saído há 50 anos. Se nós a respondêssemos, eles só a receberiam em 50 anos.

a. Identifique qual dos dois trechos:

- expressa a *hipótese* de que os fatos – *receber e responder* – poderiam acontecer, mas não é provável que aconteçam;
 - expressa a *hipótese* de que os fatos ainda não aconteceram, mas podem vir acontecer.
- b. Considerando o trecho tal como ele aparece no artigo, conclua: o autor admite, ou não, a possibilidade de recebermos uma transmissão de outro planeta e de a respondermos?

Segundo Figueiredo (2005), preparar o aluno para a reflexão lingüística, levando a que ele formule hipóteses e as verifique, construindo e reconstruindo a língua, é prepará-lo para o hábito de se questionar sobre a língua e sobre a comunicação por meio da prática da observação. Para isso,

[...] o aluno precisa produzir e reproduzir os seus próprios textos, comentá-los e reescrevê-los. Assim, a sua **competência gramatical** vai-se adquirindo na prática da escrita-leitura e na reflexão sobre o **funcionamento da língua** aquando da produção-recepção de textos, sejam eles orais e escritos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 109).

Na segunda atividade, temos uma atividade de comparação de orações:

Se **recebermos** uma transmissão de lá, **responderemos** (pode ser que aconteça).

Se **recebêssemos** uma transmissão de lá, **responderíamos** (mas provavelmente não receberemos).

Em seu caderno, escreva e complete as frases de cada dupla abaixo. Em seguida, indique qual das duas frases expressa o **seu** ponto de vista.

- a. Se houver vida inteligente em outros planetas,
- b. Se houvesse vida inteligente em outros planetas, ...

É evidente que se as atividades de reflexão sobre a língua e/ou funcionamento da linguagem se tornarem apenas um exercício mecânico, se não apresentarem o desafio do novo e não avançar para a apropriação de novos conceitos e novas formas lingüísticas, essa atividade se esvazia de significado.

Apesar de termos na atividade anterior, uma proposta que visa o emprego da linguagem padrão, o aluno não precisa refletir para completar as orações, basta ele seguir o modelo, não é o uso real, é um treinamento, pois além das orações acima elencadas, é apresentado mais seis orações para completar seguindo o mesmo

modelo. Sabemos que essa atividade pode se dar de forma mecanicista em que o aluno apenas transpõe a estrutura de uma oração para outra, mas sem relacionar com o uso efetivo. A escrita não pode mais ser considerada apenas “uma ferramenta de transcrição dos saberes, mas sim como um princípio de elaboração e de constituição de saberes”. (BAUDRY ET all 1997, apud BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, p. 42).

Na terceira atividade, temos uma proposta que explora o texto em suas diversas possibilidades de uso.

3. Já foi comprovado que existem, no planeta Marte, condições favoráveis para que haja vida: há água, e há carbono na camada de ar que envolve o planeta. Considerando essas informações, escolha e escreva em seu caderno, a frase que poderia ser dita ou escrita por alguém:

- . se houvesse água e carbono em Marte, poderia haver vida;
- . se houver água e carbono em Marte, poderá haver vida;
- . se há água e carbono em Marte, pode haver vida.

Esse tipo de atividade poderá proporcionar que o aluno contemple “a diversidade de situações comunicativas, neste percurso, associa-se o uso, pela consideração das condições pragmáticas, a análise, pela reflexão sobre o que são as características de cada tipo”. (CASTRO, 2005, p. 47). Reafirmando essa questão, temos na atividade a seguir, mais uma ratificação de uma atividade em que se trabalha a linguagem em funcionamento:

4. Recorde as informações apresentadas no artigo *Onde estão os ETs?* e, com base nelas, escolha e escreva em seu caderno:

- . a frase que **não** poderia ser dita ou escrita por alguém;
 - . a frase, entre as outras duas, que você diria ou escreveria.
- a. Se chegassem à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, poderíamos acreditar na existência de extraterrestres.
 - b. Se chegaram à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, podemos acreditar na existência de extraterrestres.

- c. Se chegarem à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, poderemos acreditar na existência de extraterrestres.

Nessa perspectiva de trabalho, não se põe em dúvida a necessidade de se refletir sobre a linguagem, atividade que praticamos dentro e fora da escola, “a questão reside em como se dá essa reflexão na escola, com que objetivos e com base em que aspectos [...], já que faz parte dos eventos de letramento escolar”. (MENDONÇA, 2006, p. 76).

Na página 23, após as atividades de interpretação da reportagem *A hora do encontro*, da Revista Super Interessante, temos novamente atividades de reflexão sobre a língua, em que é solicitado:

1. Leia este texto que aparece na capa da revista – reveja a capa na p. 17:

“Ninguém sabe onde eles estão nem como são. Mas os cientistas já não têm dúvidas de que nos próximos 100 anos vamos encontrar ETs, sejam micróbios ou gênios.”

Compare com este outro texto, que aparece no Sumário da revista – reveja a cópia reduzida do Sumário na p. 17:

“REPORTAGEM DE CAPA

Cientistas importantes afirmam que vão encontrar extraterrestres no próximo século.”

Observe as duas maneiras diferentes de se referir a cientistas:

Na capa: *“Mas os cientistas já não têm dúvidas...”*

No sumário: *“Cientistas importantes afirmam...”*

- a. Na capa, a referência a cientistas poderia ser feita de forma diferente. Compare:

“Mas os cientistas já não tem dúvidas...”

Mas cientistas já não têm dúvidas...

- . Há diferença de sentido entre essas duas frases: qual é a diferença?

- b. No sumário, a referência a cientistas poderia ser feita de forma diferente. Compare:

“Cientistas importantes afirmam...”

Os cientistas importantes afirmam...

- . Há diferença de sentido entre essas duas frases: qual é a diferença?

- c. Conclua: capa e sumário se referem de forma diferente a cientistas; qual é a diferença?

- d. Qual das duas formas de se referir a cientistas – a da capa ou a do sumário – está mais de acordo com o que diz a reportagem? Por quê?

Não podemos negar a importância da aquisição do saber lingüístico na questão anterior, pois muito mais que levar o aluno a reconhecer os artigos em um texto, é apregoado os efeitos de sentido de uma oração com artigo e de outra sem o artigo. Nesse sentido, podemos afirmar assim como Pereira (2000, p. 282), que a tendência atual vai no sentido de se considerar que há uma interferência positiva entre a aquisição de um saber lingüístico – e de um saber metalingüístico – e que ele deve, portanto, ser propiciada na metodologia de ensino de línguas.

Na página 53, do livro sob análise, temos o poema *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade, em que é trabalhada a questão da leitura oral, interpretação oral e a passagem da língua oral para a escrita. Observamos que neste último tipo de atividade, temos diversas proposições de atividades de reflexão sobre a língua, em que se trabalha a metalinguagem associada ao processo de construção de significados do texto, tal como a atividade a seguir, da pág. 59 do LD em estudo.

4. Ouçam a terceira estrofe – o professor ou um de vocês vai ler em voz alta.

2ª estrofe

“... o homem
desce em Marte
Pisa em Marte
Experimenta
Coloniza
Civiliza
Humaniza Marte
com engenho e
arte”

Última estrofe

“pôr o pé no chão
Do seu coração
Experimentar
Colonizar
Civilizar
Humanizar
O homem”

- . comparem a forma como cada um desses trechos está escrito com esta outra, em que os verbos deixam de constituir cada um, um verso – o professor ou um de vocês vai ler em voz alta, prestem atenção na diferença de ritmo e de entoação:
- . Concluam: que efeito cria a apresentação dos verbos cada um em um verso, como é feito no poema?

Sabemos que os textos envolvem normalmente uma seqüência de frases, e os valores temporais e aspectuais revelam-se instrumentos cruciais para a distinção entre

seqüências textuais. A seleção de tempos verbais nas seqüências narrativas e descritivas é de fundamental importância na significação textual, pois a seqüência temporal típica do texto narrativo constrói-se com base na seleção de determinados tempos verbais e de determinadas classes aspectuais de ações predicativas. Segundo Lopes (2005, p. 154), o que permite a representação dos eventos que se sucedem no eixo cronológico e configuram a história contada são recursos lingüísticos/gramaticais, de natureza semântica. Essas observações tendem a evidenciar que é possível e é importante uma real articulação entre prática de leitura e de escrita, centradas no texto e reflexão sobre a língua, na sua dimensão semântica.

Diante do exposto, podemos afirmar que as atividades de reflexão sobre a língua, no livro *Português: uma proposta para o Letramento*, também há predomínio de atividades que visam a reflexão sobre o uso lingüístico, o emprego do uso efetivo da linguagem demonstra ser uma preocupação da autora do livro, apesar de uma vez ou outra deixar escapar algumas atividades repetitivas, que mesmo tendo em vista o emprego de algumas estruturas frasais, devido ser por meio de completes, da repetição de várias vezes da mesma estrutura frasal, nos remete aos completes mecanicista da época estruturalista.

Consideramos que a todos os níveis de ensino da língua materna – desde o mais elementar – a linguagem deve ser encarada pelo professor na totalidade das suas funções, visando o uso efetivo da linguagem na prática social dos indivíduos. Nesse sentido, segundo Fonseca (1994, p.124), não são menos importantes os objetivos ligados à intensificação e uma relação do aluno com a própria língua; “relação lúdico afectiva em que a língua é simultaneamente *expressão e objecto de desejo e de fruição*; relação intelectual em que a língua é simultaneamente *meio e objecto de conhecimento*”. (grifos da autora).

Considerações finais

Após transcrição e análise das atividades de reflexão sobre a língua de ambos manuais, pôde-se verificar que esses manuais apresentam poucas atividades metalingüísticas que exploram a língua pela língua, sem se preocupar com os usos efetivos da linguagem, seu funcionamento e a produção de significados dos textos. Verificamos um grande índice de atividades de reflexão sobre a língua, visando à ampliação da competência lingüístico-discursiva dos alunos e o uso da linguagem enquanto prática social significativa nas diversas práticas comunicativas do cotidiano.

Não podemos deixar de salientar que as atividades de reflexão sobre a língua incluem também o trabalho com a norma de prestígio e com estruturas morfossintáticas, mas refletir sobre a linguagem vai muito além disso. O que configura um trabalho de Análise Lingüística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e sistema lingüísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Referências

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, M. L. G (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTRO, R. V. O português no ensino secundário: procesos contemporâneos de (re)configuração. In: DIONÍSIO, M. de L. & CASTRO, R. V. **O Português nas escolas** ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Lisboa: Almedina, 2005.

FIGUEIREDO, O. **Didáctica do Português língua materna** dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas. Porto: Edições ASA, 2005.

FONSECA, F. I. & FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de Português**. Coimbra: Almedina, 1977.

FONSECA, F. I. **Gramática e Pragmática**. Estudos de lingüística geral e de lingüística aplicada ao ensino do Português. Porto: Porto Editora, 1994.

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

_____. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Nº 9, p.5-45,1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O texto na sala de aula**. 2. reimp. São Paulo: Ática, 1997.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

LOPES, A. C. M. O “conhecimento sobre a língua”: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, M. de L. & CASTRO, R. V. **O Português nas escolas** ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Lisboa: Almedina, 2005.

MARTINS, S. A. F. **O Professor iniciante: Seu trabalho com o texto**. Tese de Doutorado. UNESP/Assis, 2002.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, M. L. A. **Escrever em Português Didáticas e Práticas**. Edições Asa: Porto, 2000.

PINTO, E. C. & BAPTISTA, V. S. **Língua Portuguesa Plural**. Lisboa Editora: Lisboa, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Língua Portuguesa**. Ensino básico. Lisboa, PT, 1991.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB / Mercado de Letras, 1997.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.