

UFRGS – INSTITUTO DE LETRAS
Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – 7ª Edição
Trabalho de Conclusão de Curso - Orientações
Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Gramática e Ensino de Língua
Portuguesa

ANÁLISE DOS ARTICULADORES TEXTUAIS EM TRÊS LIVROS
DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscilla Freitas de Oliveira (Autora)
Sergio Menuzzi (Orientador)¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da apresentação do tema e das atividades relacionadas aos articuladores textuais, no tratamento da conexão em busca da coesão e se são exploradas as possibilidades de usos dos articuladores textuais. Ou seja, verificar se as propostas de atividades, apresentadas nos livros didáticos, acerca dos articuladores textuais exploram seus efeitos de sentido em três livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental. Primeiramente, fundamenta-se nos pressupostos teóricos referentes ao ensino da gramática, segundo Antunes (2007), a relação semântica estabelecida pelos articuladores textuais relacionada à coesão textual, segundo Platão & Fiorin (2005), concernentes ao ensino adequado dos conhecimentos linguísticos com foco em materiais didáticos, bem como o papel do livro didático de Língua Portuguesa proposta pelo PNLD/2014 no que diz respeito às práticas de reflexão dos conhecimentos linguísticos.

Palavras-chave: Articuladores textuais. Ensino da gramática. Livro didático.

Introdução

A produção de textos de qualidade tem sido alvo cada vez maior de discussão entre professores e profissionais da educação, pois o nível linguístico dos textos produzidos por alunos, inclusive universitários e, até mesmo, profissionais já graduados, está muito abaixo do que basicamente se espera em um bom texto. Dessa forma, o ensino das propriedades e do funcionamento da língua no ensino fundamental está, aos poucos, sendo repensado e revisto pelos professores de português.

¹ 1 Professor da 7ª. Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS.

Como já sabido, as propostas gramaticais de antigas abordagens não consideravam o desenvolvimento comunicativo natural de competências tanto gramaticais, lexicais quanto a competências textuais e discursivas. Os exercícios com lista de palavras e frases soltas não serviam de base para o conhecimento linguístico que os alunos necessitam para produzirem seus textos ao longo da vida. Segundo Antunes (2007) “ser comunicativamente bem-sucedido é mais do que uma questão de saber gramática, de saber analisar frases e reconhecer as funções sintáticas dos termos”. Pois, como a autora mesmo acredita, se fosse tão simples assim os professores não teriam dificuldades de desenvolver atividades para ampliar as competências dos alunos atuarem comunicativamente.

Embora essa questão já venha ocupando destaque nas discussões do ensino da língua portuguesa, acreditamos que analisar propostas de atividades acerca do trabalho com conhecimentos linguísticos nos livros didáticos é muito importante, na medida em que, grande parte dos professores é guiada em sala de aula por esse material. Por tal relevância, esse artigo tem como objetivo fazer uma análise em três livros didáticos – de diferentes editoras – destinados ao 9º ano do ensino fundamental, em relação à maneira como são exploradas as possibilidades de usos dos articuladores textuais.

Ou seja, nosso objetivo é verificar se os exercícios, apresentados nos livros, acerca dos articuladores textuais exploram seus efeitos de sentido. Pretendemos também verificar se os livros didáticos apresentam as noções relativas às conjunções de modo adequado – isto é, se vinculam este conteúdo aos processos de coesão do texto e se conseguem transpor esta vinculação para as atividades práticas e reflexivas de análise das conjunções, de produção de estruturas gramaticais, etc. Como *corpus* terá as atividades reproduzidas dos três livros didáticos. Será feita a tentativa de demonstrar se, conforme o PNLD/2014, os livros didáticos favorecem a apreensão dos diferentes tipos de conhecimento linguísticos em situações de uso, articulando-os com as diferentes habilidades discursivas, estimulando a reflexão e propiciando a construção dos conceitos necessários para produção de textos de qualidade.

Nesse período (9º ano), os alunos estão se preparando para ingressar no ensino médio, etapa na qual estarão produzindo gêneros com tipo textuais predominantemente dissertativos/argumentativos, por isso a consciência sobre o uso dos elementos de coesão é essencial para a organização mais clara das ideias, o que ajuda a convencer seus leitores acerca da tese no texto.

Este estudo iniciou-se a partir da preocupação no ensino voltado para os elementos discursivos na produção textual de alunos do ensino fundamental. Durante a análise, apresentada neste artigo, pretende-se mostrar exemplos concretos retirados dos três livros

didáticos, almejando ajudar os professores a pensarem em alternativas relevantes para o ensino dos articuladores textuais.

Segundo Antunes (2007, p.49), “Os exercícios, puros e simples, de classificação das orações muito pouco acrescentam à competência comunicativa do falante. Ao contrario, conhecer aquelas relações semânticas e sua função no estabelecimento da coesão do texto é de inteira significação para a atividade discursiva”.

Espera-se ao final deste artigo responder as seguintes questões: No que diz respeito às práticas de análise e reflexão sobre a língua, as propostas de atividades sobre os articuladores textuais nos livros didáticos do 9º ano estão de acordo com os princípios e critérios estabelecidos pelo PNLD/2014? Os livros didáticos estão explorando as várias possibilidades de usos dos articuladores textuais?

Esta pesquisa está assim organizada: na seção 1, fazemos uma reflexão sobre o ensino da gramática; na seção 2, discorremos sobre o ensino dos articuladores textuais e a importância na tessitura do texto; na seção 3, apresentamos as recomendações do PNLD para o ensino de conteúdos linguísticos; na seção 4, os livros didáticos a serem analisados e as análises das propostas de atividades nos livros didáticos; na seção 5, fazemos as sugestões de atividades sobre os articuladores; e finalmente, apresentamos nossas conclusões, entre as quais, a partir da análise dos três volumes, nota-se que os autores entendem a importância de estimular a reflexão sobre os elementos coesivos na tessitura do texto; entretanto, há uma preocupação maior em abordar o conceito de coesão sem explorar de forma efetiva as possibilidades do uso desses articuladores para produção de sentido no texto.

1 Reflexão sobre o ensino da gramática

No que tange o ensino de língua portuguesa, as práticas de leitura e de escrita deveriam ser mais priorizadas, dando ênfase aos componentes textuais e discursivos da língua, aliados a exercícios de prática de reflexão sobre a língua, utilizando-se da gramática para regular e para possibilitar a interação social, partindo de critérios semânticos, morfológicos e sintáticos. A recomendação de Antunes (2007) também é válida no que diz respeito à exploração excessiva das terminologias, pelo menos nos primeiros contatos da criança com o sistema de reflexão linguística. Quem sabe assim todo o conteúdo gramatical que é apresentado desde as séries iniciais poderia fazer mais sentido e não causariam tantos traumas, hipercorreções, retrocessos no processo de aprendizagem, dado que “o uso da língua,

além da gramática, comporta um léxico (em línguas como a nossa, com cerca de 500 mil palavras) e supõem ainda regras de textualização e regras de interação, decorrentes das situações sociais em que acontece a atividade verbal.” (ANTUNES, 2007, p.54).

Segundo Antunes (2003), na visão sociointeracionista entende-se que a língua é um “sistema-em-função”, e que tem como objetivo “promover a interação entre as pessoas”. Logo, no ensino da escrita; objetiva-se que o aluno escreva com clareza e precisão um texto que informe algo a alguém de acordo com a situação social de interlocução bem definida.

Para que o aluno consiga alcançar esses objetivos, caberá ao professor guiá-lo por meio de uma sequência didática bastante organizada e com proposta de escrita que ofereçam oportunidade do aluno planejar seu texto, fazer seu esboço, fazer a primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível. Por isso, a importância de propostas de produção textual contextualizadas: segundo Antunes (2003), escrever sem um parâmetro de decisões é uma tarefa árdua, pungente e sobretudo, ineficaz. Logo, é necessário explicitar a delimitação do assunto (o que escrever), o interlocutor (para quem escrever), delimitação do gênero (como escrever – qual a estrutura textual), objetivo e veículo. Pautados nesses elementos, os alunos estarão melhor orientados para alcançar as etapas de planejamento, escrita e revisão, o que resultará em um texto que cumpre seu papel social sem a preocupação com regras rígidas e fora de contexto.

Tudo isso deve ser feito aliado ao ensino da reflexão sobre elementos gramaticais, é claro; isto é, as atividades devem ser centradas na reflexão do funcionamento discursivo da língua, já que a gramática, segundo Antunes (2005, p.168), não serve somente para regular o uso da norma-padrão e sim funciona como “condição para estruturação coesiva e coerente dos textos”.

O ensino tradicional da língua portuguesa, quando se trata de elementos gramaticais, traz propostas que, em sua grande maioria, desconsideram o ensino seja das funções dos diversos elementos linguísticos como o efeito no texto do uso dos articuladores, seja de outros fatores importantes, como as condições de produção específicas da escrita e de seus gêneros, variação linguística, etc. O resultado é que os textos produzidos por alunos na escola não servem como base para o conhecimento textual de que eles necessitam ao longo da vida. Parte do problema vem do tempo exíguo dedicado à leitura e a escrita, visto que o ensino de língua fica canalizado em atender às demandas dos vestibulares e provas de concursos.

As atividades de leitura e de escrita devem levar o aluno a participar de forma eficiente de exercícios da vida social envolvendo essas habilidades. Ou seja, os alunos devem

ser ensinados a se comportarem como leitores e escritores proficientes. Para isso, acreditamos que as propostas de produção escrita devem se basear em teorias como o Interacionismo SocioDiscursivo (ISD), que defende a importância do contexto de produção/recepção textual. Como se aprende a ler e escrever? A resposta é muito simples, lendo e escrevendo. Por isso, a superpreocupação, tão desnecessária, em relação às regras e normas gramaticais, acaba por atravancar um ensino que poderia ser efetivado de forma mais natural.

Como vimos, não há como negar a importância da gramática no ensino de língua portuguesa, pois ela serve como uma espécie de guia para explicarmos o sistema linguístico: a estrutura da língua, suas regularidades. Isso significa que as regras devem ser apresentadas; entretanto, é papel do professor mostrar aos alunos que elas servirão de instrumento para guiá-los por meio do aprendizado e da produção de estruturas diversas.

Enfim, as aulas de língua portuguesa deveriam priorizar o estudo do texto, pois é por meio da leitura e da escrita que construímos nosso conhecimento linguístico textual e conhecimento sobre o mundo.

2 O ensino dos articuladores textuais: importância na tessitura do texto

Os conectivos, ou **articuladores textuais**², são responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais, conferindo continuidade de sentido no texto. E essa continuidade é expressa, segundo Antunes (2005), por relações de reiteração, associação e conexão³. Cada uma dessas relações é responsável pela sequência do texto. Então, quando falamos em articuladores textuais, estamos falando da relação de conexão, ou seja, a relação semântica entre orações, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos.

Assim, cada elemento serve não só para estabelecer relações de causa, de tempo, de adição, de oposição, de conclusão, como também para marcar a força no argumento, uma vez que alguns articuladores introduzem argumentos mais fortes que outros. Servem também para ligar argumentos em favor de uma mesma conclusão, introduzir argumentos que levam a conclusões opostas (disjunção), estabelecer comparações, introduzir explicação ou justificativa, indicar generalização, especificar ou exemplificar o que foi dito anteriormente, marcar relação de retificação, refutar argumentos ou resumir segmentos textuais, etc.

Segundo Platão & Fiorin (2007, p.273),

² Articuladores textuais é a dominação dada pela Linguística Textual, cf. Ingedore G. Villaça Koch (2003). É importante destacar também que, neste trabalho, o tipo de articulador explorado é a conjunção.

³ Acerca dos tipos de relações coesivas, leia Antunes (2005).

ao escrever devemos ter claro o que pretendemos dizer e, uma vez escrito o enunciado, devemos avaliar se o que foi escrito corresponde àquilo que queríamos dizer. A escolha do conectivo adequado é importante, já que é ele que determina a direção que se pretende dar ao texto, é ele que manifesta diferentes relações entre os enunciados.

Diante disso, em relação aos articuladores textuais, é possível verificar que não há necessidade de colocar o foco da discussão na classificação das conjunções, ainda que seja preciso, é claro, exercitar no aluno a habilidade de descrever adequadamente as relações de sentido que os nexos estabelecem – afinal, qualquer análise de texto, ou de um segmento textual, exigirá a aplicação adequada de termos como “contraste” ou “oposição”, “explicação” ou “justificativa”, “adição de ideias” ou “ideias que são alternativas, ou são opções, entre si”, etc.; ou seja, o importante é que os alunos tomem consciência do uso adequado desses articuladores no texto, pois a escolha de um ou de outro dependerá do tipo de relação semântica que se deseja exprimir. Por isso, a coesão é essencial para a construção de sentido e fator importante para textualidade. Vejamos um exemplo de uma atividade que não utiliza o texto apenas como pretexto para classificações das conjunções:

O MUNDO É GRANDE

O mundo é grande e cabe
nesta janela sobre o mar.
O mar é grande e cabe
na cama e no colchão de amar.
O amor é grande e cabe
no breve espaço de beijar.

(Carlos Drummond de Andrade – in: Declaração de Amor)

Na poesia de Drummond há dois usos distintos da palavra “e”.

Releia o poema e responda:

- a) “O mundo é grande e cabe”, qual é a relação que “e” estabelece entre as duas orações *O mundo é grande/ O mundo cabe nesta janela sobre o mar*?
- b) E na frase: *na cama e no colchão de amar* a palavra “e” tem o mesmo valor que na frase anterior?
- c) Como que o uso desse recurso contribui para o entendimento do sentido da poesia em relação ao tema “amor”?

Essa atividade utiliza-se da poesia para que o aluno reflita sobre a importância da interpretação efetiva do texto e de como o interlocutor seleciona os elementos coesivos, manipulando a língua de acordo com suas intenções. Portanto, é importante que as atividades

com os articuladores levem o aluno a perceber que a escolha dos articuladores no texto pode gerar efeitos semânticos interessantes, produzindo efeitos diferentes do esperado e conferindo estilo ao texto.

Com esse exemplo, procuramos mostrar como as atividades de ensino da gramática do texto, no ensino fundamental, podem levar o aluno a refletir sobre os o uso dos articuladores e os diferentes efeitos de sentido que esses recursos produzem no texto. Nessa perspectiva de abordagem da língua, o foco não são as questões que envolvem problemas conceituais - por exemplo, as diferenças entre conjunções e advérbios - ou problemas de terminologia - conjunções, conectivos. É preciso utilizar as nomenclaturas como meio e não como fim, pois o que interessa é a observação e a análise dos recursos que estão à disposição do usuário da língua.

3 As recomendações do PNLD sobre os conhecimentos linguísticos

A educação, como elemento constituinte de um país, segue normas, as quais são regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC). Como todo grande órgão público, o MEC tem suas subdivisões, responsáveis por objetivos e programas particulares relacionados à educação; mas toda essa estrutura tem um único objetivo maior: garantir qualidade em educação. Neste âmbito, encontra-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cuja finalidade é “a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (ROJO, 2003, p. 25). Porém, as ações do PNLD geram segundo a autora, dois problemas centrais: a qualidade do livro didático distribuído e as condições políticas e operacionais do processo que o PNLD envolve (avaliação, aquisição e distribuição). Objetiva-se, nesta pesquisa, discutir apenas o aspecto referente à qualidade dos livros.

Para assegurar a qualidade dos livros didáticos no que diz respeito à formação ideológica adotada, à atualização das informações e das teorias e o acerto das práticas metodológicas, o MEC, a partir de 1993, formou uma comissão especializada por área de conhecimento para avaliar os livros didáticos em um processo sistemático e contínuo. Essa avaliação, desde o início, foi pautada em critérios que resultam em uma classificação. Ao longo da história do PNLD esses dois fatores foram se alterando e ajustando conforme cada comissão considerava necessário. Atualmente, em se tratando dos critérios, são estabelecidos dois tipos: eliminatórios e classificatórios.

Os primeiros referem-se ao fato do livro didático não poder conter erros conceituais e/ou induzir o aluno ao erro; ser coerente na relação entre teoria e adequação metodológica; e utilizarem de modo equivocado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.

Em relação ao segundo, os critérios de qualificação são: o livro deve apresentar elementos que contribuam para a construção de uma sociedade cidadã; deve apresentar orientações ao professor, explicitar claramente a linha teórica que segue e dar indicações metodológicas para aplicação das atividades; o livro deve apresentar qualidade editorial que satisfaça os padrões do PNLD.

Ao fim desta classificação, os livros são selecionados em “aprovados” e “não aprovados”; os primeiros são, então, resenhados e organizados em um único documento intitulado *Guia de Livros Didáticos*.

O guia foi criado para que os docentes tivessem acesso à divulgação do resultado e pudessem fazer suas escolhas com base no processo de avaliação do PNLD. Com o objetivo de auxiliar os professores este documento traz apontamentos sobre as tendências metodológicas adotadas pelas coleções; sugestão de roteiro de análise para os professores; e por fim, as resenhas dos livros aprovados organizados em quatro princípios distintos de coleções: Coleções organizadas em unidades temáticas; Coleções organizadas por gênero e/ou por tipos de texto; Coleções organizadas por tópicos de estudos linguísticos e Coleções organizadas por projetos.

Em relação ao trabalho com conhecimentos linguísticos o objetivo é “levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem.” Assim, destaca-se, conforme as recomendações do PNLD (20014), que os conteúdos e atividades devem estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Verifica-se que o processo de avaliação deseja assegurar ao aluno um bom material didático, o qual dará suporte ao professor nas aulas de ensino de ensino de tópicos linguísticos. É perceptível que a normatização e as teorias do ensino da reflexão dos conhecimentos linguísticos estão em constante desenvolvimento, buscando maior eficiência no ensino.

Por essas razões, foram selecionados para análise nesse artigo três livros didáticos, do 9º, ano pertencentes às coleções aprovadas pelo PNLD 2014. Como isso, presumimos que estamos diante de livros que satisfazem todas as recomendações feitas por esse programa,

devendo fornecer, portanto, as condições adequadas do ensino de conhecimentos linguístico-gramaticais, o que representa um importante critério para o trabalho com o texto.

4 Análise dos livros didáticos

Para analisar os LDs, faz-se necessário não só entender os critérios propostos pelo edital, mas também entender como são apresentados pelos autores os eixos de conhecimentos linguísticos e como são trabalhados efetivamente nos materiais e atividades apresentados pelos livros. Tendo isso em mente, faz-se a seguir uma análise interpretativa de três volumes do nono ano do Ensino Fundamental, de coleções distintas, intitulados respectivamente “Português: para viver juntos” (LD1), “Vontade de Saber Português” (LD2) e “Português: uma língua brasileira” (LD3). Cabe salientar que eles foram escolhidos por meio da leitura do Guia de livro didático – PNLD 2014, tendo como critério para seleção dos exemplares o enquadramento em blocos de organização distintos. Neste caso, coleções organizadas por gênero associados a projetos - LD1 e coleções organizadas por tema associado a gênero - LD2 e LD3.

Também é importante pontuar que se optou por livros do 9º ano por ser a série que fecha o novo ciclo no ensino fundamental, isto é, o ano em que se encontram alunos ingressando no ensino médio. Logo, as propostas do livro refletem como se espera que um aluno do 9º ano se desenvolva linguisticamente e como estará preparado para a nova etapa escolar.

O LD1 foi escrito pela professora mestra Greta Marchetti, e pelas professoras Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, publicado e editado pela Editora SM no ano de 2012; o volume do nono ano contém 288 páginas. O LD2, intitulado “Vontade de Saber Português”, foi escrito pelas professoras pós-graduadas Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan, publicado e editado pela editora FTD em 2012; o volume do nono ano contém 272 páginas. E o LD3, foi escrito pela professora mestre Lígia Regina Máximo Menna e pelas professoras Maria Regina Figueiredo Horta e Maria das Graças Vieira, publicado e editado pela editora LeYa em 2012; o volume do nono ano contém 280 páginas.

Segundo o PNLD 2014, LD1, no que diz respeito à abordagem dos conhecimentos linguísticos, apesar de apresentar o recurso frequente à metalinguagem, tem como tendência predominante a perspectiva textual e discursiva. Enfatizam-se a função e o uso de recursos linguísticos no texto, focalizando-se sua contribuição para os efeitos de sentido produzidos.

Já no LD2, o eixo de conhecimentos linguísticos tenta se voltar para alguma reflexão sobre os fatos linguísticos, apesar de a perspectiva adotada, com frequência, ser a da gramática normativa, em que o domínio de uma metalinguagem é o objetivo último dessa reflexão. Proporciona-se, nas atividades, uma prática indutiva: da observação do fato contextualizado para a construção de conclusões, com a nomeação ou definição do fato observado. Além de explorar conteúdos semânticos e morfossintáticos, LD2 explora também o ensino-aprendizagem das convenções da escrita, enfatizando sua relevância para a construção dos sentidos do texto lido, mas não para a produção de textos escritos. No entanto, há um elevado número de atividades metalinguísticas e conceitos prontos pautados na gramática normativa.

O LD3, no eixo dos conhecimentos linguísticos, trata de conteúdos gramaticais e abrange também conhecimentos textuais e discursivos, com a análise do funcionamento dos recursos linguísticos no texto e dos efeitos de sentido que eles podem suscitar.

De posse desta análise interpretativa, serão averiguadas as obras em relação ao a apresentação dos articuladores textuais e atividades envolvendo os conhecimentos linguísticos acerca desses elementos discursivos.

4.1 Análise das propostas de atividades relacionadas aos articuladores textuais nos Livros Didáticos

Nesta parte, procuraremos concentrar nosso estudo na análise das atividades apresentadas nos três manuais didáticos de Língua Portuguesa. Pretendemos, então, verificar se a abordagem dos articuladores textuais em tais atividades favorece a reflexão sobre o sentido e as possibilidades de uso dos articuladores explorados, ou se servem apenas como pretexto para a classificação sintática de orações.

No capítulo 1 do **LD1**, “Português: para viver juntos”, após a seção de produção textual, começa a seção intitulada “Reflexão linguística”, que traz uma revisão do conteúdo *período composto por coordenação*.

Na parte do capítulo que é dedicada, então, à explicitação do conteúdo *coordenação*, há uma breve explicação sobre o que são *orações coordenadas assindéticas* e *orações coordenadas sindéticas*. A partir dessa explicação, os autores apresentam um quadro (reproduzido abaixo) com a classificação das orações; como se sabe, a classificação tradicional é baseada no tipo de relação semântica que as diferentes conjunções expressam.

Oração	Ideia expressa	Conjunções
Adversativa	Ressalva	Mas; porém; no entanto; entretanto; todavia
Aditiva	Acréscimo	e; nem; não só... mas também
Conclusiva	Conclusão	então; portanto; logo, pois (posposto ao verbo)
Explicativa	Explicação	Pois; porque; que (= pois)
Alternativa	Exclusão ou alternância	ou; ou...ou, ora... ora, seja... seja

Fonte: Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira (2012), p.23.

A apresentação desse quadro é voltada para classificação dos termos e não é adequada como objeto de análise. Como visto no exemplo de atividade sobre o uso dos articuladores seção 2, o ideal é que os articuladores coesivos sejam analisados em textos, para uma reflexão mais concreta sobre como seus usos estabelecem (e indicam) os diferentes tipos de relações semânticas pretendidas dentro de discursos reais, que permitam ver que ideias estão sendo relacionadas, por que estão sendo relacionadas no texto particular em que ocorrem, etc.

Em suma, a discussão das relações semânticas veiculadas pelas conjunções deveria acompanhar o trabalho de compreensão e interpretação de texto. Esse quadro, por exemplo, só apresenta uma possibilidade de expressão da palavra “e”; mas isso é incorreto, visto que, segundo Werneck (2003), esse articulador apresenta uma pluralidade de usos, incluindo valores semelhantes aos do “mas”.

Em seguida, a partir de frases, é apresentada a análise sintática do *período composto por coordenação*. Depois, aparecem atividades para a prática da análise apresentada. Abaixo, reportamos o enunciado da primeira atividade (p.24):

1. Junte as orações de cada item em um período composto por coordenação. Para articulá-las, empregue uma conjunção coerente e elimine repetições desnecessárias.

- a) O urso-polar suporta baixas temperaturas do Ártico.
O corpo do urso-polar é protegido por uma camada de gordura sob a pele e por duas espessas camadas de pelos brancos.
- b) Os ursos- polares são solitários. Na época do acasalamento, nos meses de abril e maio, machos e fêmeas são vistos juntos.

Percebe-se que a proposta tem o intuito de testar os conhecimentos linguísticos do aluno em relação às características *período composto por coordenação* e ao uso adequado das *conjunções*. Portanto, essa atividade está adequada à função, pois pede que o aluno forme o

período; para isso, ele terá de refletir sobre qual a relação entre os dois períodos independentes (se de adição, de explicação, etc.) e, então, terá de escolher uma conjunção apropriada. Em suma, envolve reflexão e prática de construção de períodos.

A segunda atividade traz o trecho de uma reportagem com as seguintes propostas:

2. Leia um trecho da reportagem “O Ceará por novos caminhos ”sobre o turismo *off road*.

No percurso, o turista atravessa rios, barreiras naturais, brejos, passa por estradas de barro molhado, terrenos pedregosos e encontra cachoeiras, mirantes, formações rochosas exótica e construções históricas e típicas do interior [...]. O passageiro interage com o meio, conhece a história e a cultura dos lugares percorridos e leva para casa muitas fotos e experiências de vida.

- a) Nesse trecho, os substantivos *turista* e *passageiro* fazem referência ao mesmo indivíduo: aquele que, em situação de lazer, procura conhecer paisagens naturais de difícil acesso. Apresente uma razão para o fato de o turista ser chamado de passageiro.
- b) Nesse trecho, cada período apresenta três orações. Identifique-as no seu caderno. Lembre-se de que o procedimento tradicional para identificar uma oração é localizar seu verbo.
- c) Em cada período, as orações se articulam por meio de uma conjunção ou estão justapostas?
- d) Nos dois períodos apresenta-se o que o turista vai descobrir na viagem. Associe esse conteúdo ao fato de as orações se articularem por coordenação.
- e) Que nomes as orações 1, 2 e 3 recebem em ambos os períodos?

A proposta dessa atividade não se trata de atividades de reflexão profunda sobre o uso da linguagem, todavia, tem o objetivo analisar, interpretar e voltar à análise. Analisaremos aqui as questões referentes ao assunto do artigo (Articuladores textuais):

- (b) é uma atividade de identificação; mas é um preliminar: serve para o aluno focar as unidades que receberão atenção nas próximas etapas;

- (c) essa questão serve para os alunos perceberem se há ou não articuladores, o que permitirá, já, uma reflexão inicial sobre as relações semânticas estabelecidas pela coordenação: se houver articuladores, então podemos ter diferentes tipos de relação; se não houver, tende a ser adição ou sucessão.

- (d) o cerne da atividade aqui é: a ideia é que há uma sucessão (ou um conjunto – portanto, adição) de lugares e atividades, tão importantes tanto umas como as outras, que o turista pretende ver; por isso a coordenação – que é o processo que coloca ideias no mesmo nível de importância.

- (e) serve como elemento para levar dessa conclusão – são ideias do mesmo nível de importância – para uma relação própria, e, portanto, para a identificação dos tipos de orações: coordenadas assindéticas e coordenada sindética aditiva.

Observe a terceira atividade:

3. Em seu caderno, relacione as colunas indicando o valor que cada conjunção tem no contexto.

- | | |
|--|-----------------|
| a) Ela fala muito <i>e</i> não diz nada. | (1) aditiva |
| b) Fique quieto <i>que</i> estou falando. | (2) adversativa |
| c) A água potável é escassa; devemos, <i>pois</i> , usá-la com parcimônia. | (3) conclusiva |
| d)Essa substância, <i>não só</i> alivia os sintomas, <i>mas também</i> auxilia na sua prevenção. | (4) explicativa |

A pergunta é: essa atividade contribui para a ampliação da competência comunicativa do aluno com esse tipo de reflexão? Exercícios com frases soltas não permitem verificar a real função dos articuladores textuais na articulação e conexão do sentido do bloco de texto que vem antes e depois do articulador. Ou seja, os articuladores textuais não estão produzindo sentidos somente na superfície do texto, mas também na estrutura do texto como um todo.

A quarta atividade explora um provérbio. Vejamos:

4. Leia o provérbio chinês a seguir.

Quer a faca caia no melão, quer o melão caia na faca, o melão vai sofrer.

- Escreva com suas palavras o possível significado desse provérbio.
- Qual é a conjunção presente no provérbio? Que sentido expressa?

A *conjunção* apresentada no exercício (4) não foi explorada no LD1. Para orientar melhor a reflexão, a pergunta deveria ser diferente, por exemplo: Que sentido expressa a repetição da palavra “quer” no provérbio? E, então, utilizar outra questão (ou outras) para induzir o aluno a perceber que a expressão *quer ... quer ...* funciona como uma “conjunção alternativa”.

Por meio da análise das atividades transcritas do LD1, percebe-se uma mistura de atividades de epilinguagem e metalinguagem. O livro traz atividades metalinguísticas aliadas ao processo de produção de sentidos do texto e ao processo de reflexão sobre os usos da função textual. Ainda assim, aparecem atividades que visam apenas à classificação e à identificação da nomenclatura gramatical.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação aos trechos de textos das propostas analisadas nesse LD é que não são trabalhados na sua integridade nas atividades de leitura. Assim, o aluno não pode voltar no texto para verificar os elementos linguísticos dentro do gênero textual em uso. Mas é claro que isso é um problema: as informações de antes e depois também são essenciais para o entendimento do todo e deveriam estar à disposição do aluno.

Consideremos agora como o **LD2** (“Vontade de Saber Português”) apresenta propostas de atividades relacionadas aos articuladores textuais. Na primeira unidade do livro, no capítulo 1, logo após a seção de “Produção textual”, começa a seção “A língua em estudo”, na qual é apresentado, em letras destacadas, o tópico intitulado as *orações coordenadas e o período composto por coordenação*. Esse tópico é seguido do que seria uma atividade prática: uma história em quadrinhos acompanhada, primeiro, de perguntas sobre seu conteúdo e, depois, de perguntas sobre a classificação e as funções sintáticas das palavras ou/e expressões da história.

Após esse conjunto de atividades, volta-se à exposição de conteúdo gramatical: uma explicação do significado das *orações coordenadas*. Para isso, apresenta-se a análise sintática de uma frase retirada da história em quadrinhos, acompanhada de um texto sobre o significado de *período composto por coordenação*. A exposição desse texto não explora adequadamente a interpretação dos quadrinhos, pois as perguntas não são relevantes para o público-alvo, ou seja, basicamente os quadrinhos serviram para fornecer um exemplo de oração coordenada. Trata-se de um caso de ‘texto como pretexto’.

Então, há dois exemplos de *períodos compostos por coordenação* para serem comparados (um dos exemplos contém uma *conjunção coordenativa* e o outro não), seguidos de três perguntas que conduzirão à explicação das *orações coordenadas assindéticas* e das *orações coordenadas sindéticas*. A seguir, o livro apresenta um exemplo de um período composto por três orações: duas de *orações assindéticas* e uma com uma *oração sindética* ligada pela *conjunção coordenativa e*. Observa-se que toda a exposição não recorre a períodos no interior de um texto – nem, obviamente, aos sentidos destes períodos dentro deste texto.

Na mesma seção é apresentado o seguinte quadro com as *conjunções coordenativas*:

Orações coordenadas sindéticas	Conjunções coordenativas	Exemplos
Aditiva	E, nem	Ana se arrumou e foi ao circo com seus pais.
Adversativa	mas, porém, entretanto, no entanto	Era um filme premiado, mas Carolina não gostou.
Alternativa	Ou...ou, ora...ora, já...já, quer...quer	Nos fins de semana, Flávio ou ia ao teatro, ou ia ao cinema.
Conclusiva	Logo, pois (após o verbo), portanto	O circo chegou, portanto, a alegria das crianças foi geral.
Explicativa	Porque, pois (antes do verbo)	As crianças estão alvoroçadas, porque o circo está na cidade.

Fonte: Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012), p.32.

Novamente, a apresentação das conjunções, e dos períodos resultantes da coordenação, se dá fora do texto – portanto, sem oportunizar a discussão, por exemplo, se têm um papel na argumentação do texto, ou na expressão de circunstâncias relevantes de uma história, etc.

Logo após a apresentação desse quadro, a próxima seção é denominada “Praticando”, e começa com perguntas relacionadas ao conteúdo de um cartaz de um festival de teatro. A atividade continua com questões de análise linguística das frases que aparecem no cartaz.

Uma das questões da proposta parece adequada, pois além de pedir que o aluno observe a palavra que conecta as orações, pede também a classificação e, por último, leva o aluno a refletir sobre a relação de sentido que o articulador estabelece entre as orações. Em suma, envolve tanto a metalinguagem quanto a reflexão:

- f) Qual palavra relaciona as orações do período? Como ela é classificada e qual é o sentido que ela estabelece entre as orações? (p.33)

Dando sequência ao conteúdo, há outra seção: “Refletindo e conceituando”. Essa seção começa com a apresentação de um fragmento de texto de uma poesia. Novamente a atividade pede, após a leitura, que o aluno responda a perguntas relacionadas ao conteúdo do texto e à descrição gramatical (*orações coordenadas* e o emprego da *vírgula*). Nessa seção, os autores apresentam exemplos de frases retiradas do texto e fazem uma análise do emprego adequado da *vírgula* de acordo com os *períodos composto por coordenação* sem relação com o significado. Na mesma página, explora-se os articuladores textuais **e** e **nem**, mas em nível sintático, com a seguinte explicação: “As orações coordenadas sindéticas iniciadas pela conjunção **e** (quando o sujeito é o mesmo da oração anterior) e **nem** não são separadas por vírgula. Exceto quando, por razões estilísticas, a conjunção **e** introduz várias orações em um período” (grifo dos autores, p.35).

Os exemplos não são suficientes e não levam o aluno a refletir suficientemente sobre o uso da vírgula e quanto às possibilidades de uso desses articuladores. A análise sintática dos exemplos retirados do texto nada tem a contribuir com a compreensão dos processos discursivos – com o conteúdo específico do texto.

Na unidade 3, capítulo 1, na seção “Ampliando a linguagem”, há um trecho destacando duas das possibilidades do uso dos *conectores* nos textos narrativos: estabelecer relações (conexões) e evitar repetições (substituição) exercícios com base nos *conectores*.

Nas atividades dessa mesma seção, com relação aos conectores, é apresentada uma questão apoiada no trecho do romance “Viagem ao centro da Terra”, de Júlio Verne:

- 3 – Para ligar as ideias apresentadas em um texto, utilizam-se conjunções, que também são elementos coesivos importantes para construção do sentido de um texto.
- Quais são as conjunções presentes nesse trecho?
 - Que relações elas estabelecem entre as orações que elas ligam? (p.107)

É de suma importância levar o aluno a refletir sobre a língua, conhecer as estruturas e relacioná-la com a funcionalidade. Logo, a atividade (3) é adequada, pois explora a nomenclatura objetivando a interpretação do texto.

Então, após essa seção ter explorado essas três formas de coesão (substituição, reiteração e conjuntivos), começa outra seção (“Praticando”), na qual se pede para o aluno ler um trecho de uma autobiografia. Em relação aos articuladores, é apresentada a seguinte questão:

- Em um momento do texto, aparece uma locução conjuntiva que apresenta sentido de concordância. Identifique-a e explique as ideias que estão sendo realizadas. (p.108).

Nessa questão o termo “locução conjuntiva” é desnecessário para responder à questão. Se for apenas para mencioná-lo de passagem, não servirá para nada; se se trata de discutir a noção – mostrar que há “conjuntos de palavras” que podem ter a função de uma só palavra (uma conjunção), então o tema deveria receber um pouco mais de discussão, prática, etc.

Na atividade seguinte, é apresentado um poema, seguido de três questões:

- Qual o tema central desse poema?
- Transcreva as conjunções encontradas nesse poema.
- Que função elas exercem no poema? (p. 108).

Essa última atividade, apresenta questões que objetivam o entendimento tanto do conteúdo quanto do conhecimento linguístico, entretanto, o segundo elemento é pouco explorado; poderia apresentar questões que induzissem mais a reflexão do aluno: afinal, o que significa, exatamente, perguntar “qual a função que exercem...”? Na verdade, esta pergunta não ajuda a focalizar aspecto particular algum do texto e, portanto, pode resultar em qualquer tipo de resposta irrelevante.

Dessa forma, o LD2 que apresenta essas atividades precisa saber exatamente aonde quer levar o aluno, o que quer que ele perceba.

A partir dessas informações, verifica-se que o livro apresenta os conteúdos, focando na nomenclatura e na classificação tradicionais. Percebe-se, por exemplo, que os autores não se preocuparam em explorar as diferentes possibilidades dos articuladores, limitando-se aos seus sentidos mais conhecidos – aqueles registrados na classificação tradicional. No âmbito da coesão, é obviamente muito importante o estudo das conjunções; mas um sistema simplista como o apresentado no quadro acima não ajuda realmente a entender a função das conjunções; é preciso analisá-las em textos, em que seu uso pode estabelecer (e indicar) diferentes tipos de relações semânticas, conforme o contexto em que ocorrem.

O LD2 também se caracteriza por apresentar poucas atividades práticas de análise e reflexão sobre a língua. Na parte da exposição dos articuladores textuais, como visto no quadro acima, os autores utilizaram exemplos com frases soltas e descontextualizados. O aluno não necessita pensar sobre esses elementos, pois há uma explicação pronta, que na verdade se limita à sua classificação.

Passaremos a partir de agora, analisar as atividades do **LD3** (“Português: uma língua brasileira”). No primeiro capítulo, inicia a seção “Para refletir sobre a língua” com o assunto *período composto por subordinação*.

Antes de qualquer explicação específica o aluno é solicitado a ler três trechos de uma entrevista e, em seguida, responder a quatro questões de análise gramatical. Na terceira atividade, após a apresentação do trecho de um livro, acompanhado das perguntas seguintes:

- a) Quantos e quais são os verbos?
- b) Como são classificados quanto à transitividade?
- c) Trata-se de um período simples ou composto? Justifique sua resposta.
- d) Você já viu que a palavra que pode ligar duas orações é chamada de conjunção. Que conjunção liga as duas orações desse período? (p.31).

Qual a relevância dessas questões para o entendimento do texto? O nome da seção “Para refletir sobre a língua” parece trazer uma concepção de língua diferente do que o exercício demonstra. Esse exemplo de atividade demonstra o estudo da gramática sem função comunicativa. Percebe-se que a linguagem utilizada nas questões é complexa, mesmo para um aluno do nono ano.

Na atividade (5), a proposta é de pura identificação dos termos das orações. Veja:

5. Os períodos a seguir são compostos por subordinação. No caderno, identifique em cada um deles: os verbos (ou locuções verbais), a oração subordinada e a conjunção. Depois, confira suas respostas com os colegas e o professor. (p.33).

Novamente, qual a relevância de uma atividade que tem como objetivo identificação e classificação? Ou seja, a atividade não explora a linguagem em seu funcionamento, pois visa apenas o reconhecimento de termos.

No capítulo 2, após a seção de Produção Textual, na seção “Para refletir sobre a língua”, há um breve comentário, definindo as *conjunções integrantes*: **que** e **se**, seguido de exercício para completar as frases dadas com *orações subordinadas substantivas*, exercendo a função sintática indicada. Esse tipo de exercício também não busca relacionar os aspectos gramaticais com o uso.

No capítulo 3, na seção “Linguagem e recursos expressivos”, o gênero trabalhado é “artigo de opinião”. Então, os autores apresentam o articulador **mas** como recurso para apresentação de contra-argumentação. Veja no exercício 10, p.81:

Os consumidores fazem compras virtualmente MAS isso não significa que a internet possa ser regulada como se fosse um *shopping center*.

Os consumidores podem comprar passagens aéreas pela e pacotes de turismo MAS a internet não pode ser definida como uma agência de viagens.

- a) Podemos dizer que, ao usar a conjunção *mas* para unir as orações, o autor soma ou opõe as ideias expressas nas duas?
- b) Procure mais dois exemplos do texto em que isso ocorre e escreva no caderno.
- c) Com que intenção o autor recorre a esse recurso?

Esse exercício está melhor. As questões (b) e (c) levam o aluno a procurar o uso dos nexos no interior do texto e a vincular seu uso “às intenções do autor” – presumivelmente, exigindo algum trabalho de interpretação do trecho em que o período ocorre.

Após mais algumas atividades sobre argumentação, os autores apresentam uma nota sobre a importância dos “elementos articuladores”:

Existem expressões importantes para a organização de um artigo de opinião e para construção da argumentação utilizada, os chamados **elementos articuladores**. Eles auxiliam a organização e a ligação das ideias entre si; estabelecem relações de significados entre palavras, trechos ou orações (por exemplo, de causa, consequência, comparação, soma, oposição etc.); auxiliam na construção de argumentos; colaboram para a coesão do texto. (p.82)

Em seguida há mais uma nota a respeito da coesão. No comentário sobre essa nota, no livro do professor, destaca que os elementos de coesão já foram estudados nos anos anteriores, mas sugere que o professor revise o papel desses elementos caso necessário.

Finalmente, na última atividade, pede que o aluno explique as relações estabelecidas pelos articuladores textuais e classificar o esses termos em destaque.

16. Nos trechos a seguir, os elementos articuladores responsáveis pela coesão do período estão destacados. Explique as relações que estabelecem e a que termo se referem.
- “o furor censório dos parlamentares acabou não vingando, para alívio da nação, **mas** o conceito equivocado em que ele plantou seu alicerce continua aí.”
 - “Existem canais de TV e de rádio na internet, é bem verdade. Os jornais já estão quase todos on-line, **bem como** as revistas [...]”
 - “[...] o pensamento oficial sobre a internet [...] carrega uma tendência de equipá-la aos meios de comunicação de massa. Um erro grosseiro e desastroso. **Além de** obtusa, essa visão traz consequências perversas [...]”
 - “[...] as formas de livre expressão na internet precisam estar a salvo do poder do Estado e da voracidade dos grupos econômicos. **Por isso**, a decisão da Suprema Corte é bem-vinda.” (p.83)

Mesmo que signifique muito pouco saber o que é e classificar um pronome, uma conjunção ou uma expressão, esses conhecimentos metalinguísticos auxiliam na ampliação da reflexão sobre o processo de interpretação e produção de sentidos no texto.

Diante do exposto, podemos afirmar que as atividades de reflexão sobre a língua, no LD3, apresentam predomínio de atividades que visam à classificação e à identificação da nomenclatura gramatical. Vê-se que a reflexão sobre o uso linguístico, sobre o uso efetivo da linguagem, é uma preocupação da autora do livro, apesar de uma vez ou outra deixar escapar algumas atividades repetitivas.

Verificou-se que a explicitação das estruturas gramaticais apresentadas no LD3 não parece focar os significados. A linguagem é complexa e as explicações, de maneira geral, são longas e os enunciados lançam mão da metalinguagem.

5 Sugestões de atividades sobre os articuladores textuais

As atividades devem buscar focalizar as práticas pedagógicas no ensino relevante e produtivo da língua, com o objetivo de desenvolver a capacidade linguística dos alunos para uso escolar e, principalmente, para uso social. A prática de leitura de notícias em sala de aula é uma ótima opção e deve envolver a aprendizagem de diferentes habilidades, como o conhecimento dos signos escritos, a compressão das informações explícitas e implícitas no texto e, a partir dessas habilidades, a construção de sentidos. O professor, por sua vez, terá como função primordial mediar essas atividades.

Sugerimos atividades de língua portuguesa promovam experiências que contribuam para que o aluno perceba que qualquer texto é passível de ilimitadas reformulações. É preciso também buscar atividades que motivem a prática da escrita como instrumento de participação social. Nesse sentido, o professor pode utilizar atividades de readequação de orações e parágrafos de textos dos próprios alunos (incentivo à reflexão e à autocorreção) e/ou até textos publicados.

No que tange especificamente às atividades com as conjunções, podem por exemplo induzir o aluno a se perguntar que recursos de coesão deve empregar para garantir a continuidade do texto. Nem todo o texto requer um grande número de nexos, e textos diferentes podem exigir tipos diferentes de nexos. Antunes (2007) afirma que é fundamental o estudo das conjunções, desde que não seja apenas um estudo a partir de um sistema simplista de classificação; deve ser baseado em prática de análise em textos, a fim de se verificar os diferentes tipos de relações semânticas.

Os exercícios, puros e simples, de classificações das orações muito pouco acrescentam à competência comunicativa do falante. Ao contrário, conhecer aquelas relações semânticas e sua função no estabelecimento da coesão do texto é de inteira significação para a atividade discursiva. (ANTUNES, 2007, p.49).

Ainda conforme a autora, as atividades relacionadas aos articuladores textuais poderiam também destacar que existem outras palavras, que não só as conjunções, por meio das quais as mesmas relações poderiam ser expressas; esse seria o caso, por exemplo, das locuções, bem como de elementos adverbiais, por exemplo. Ou seja, uma ideia importante é explorar as diversas possibilidades, oportunizando, assim, ao aluno de perceber os diferentes recursos de que dispõe para obter um mesmo efeito discursivo. Dessa forma, o aluno se habitua a ver a língua como um instrumento acessível, versátil e maleável.

A partir daqui listaremos alguns exemplos de questões discursivas, baseadas em um artigo de opinião, com um tema recorrente e com conteúdo relevante para o conhecimento de alunos do ensino fundamental (ANEXO), que acreditamos que contribuiria para a reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados no texto em busca da produção de sentidos, por meio da análise dos fatos linguísticos.

A partir da leitura de um texto de jornal, por exemplo, é possível explorar os nexos que nele aparecem de modo interessante com perguntas indutoras como as seguintes:

Exemplo 1:

Leia o artigo “Manifestações no Brasil: quais as razões?” novamente e observe essas questões:

- a) Qual o efeito de sentido causado pelo uso da expressão “mas” no primeiro parágrafo do artigo? Há um desacordo (oposição) entre as sentenças ligadas por essa palavra ou a ideia é de adição?
- b) Releia o terceiro parágrafo. Qual é a relação dessa frase com o que vem antes, nos parágrafos anteriores?
- c) No quinto parágrafo há uma oposição entre duas ideias. Você poderia substituir a palavra “mas” por outras palavras para expressar desacordo? Quais?
- d) Qual o sentido do articulador “e” no sexto parágrafo? Poderia ser substituído por outro articulador?

Essa atividade visa explorar os diferentes usos e as possíveis produções de sentidos estabelecido pelo uso de um e/ou outro articulador e mostra essa articulação entre as partes do texto.

O trabalho com trechos de textos também pode ser um outro instrumento interessante de análise linguística em sala de aula. Vejamos mais alguns exemplos:

Exemplo 2:

“Aceitar, já não está ao alcance da vontade, **porque** é o sentimento que protesta. É a dor que se impõe”. (Cândido Nicola – 1999)

- a) Verifique se, nesse trecho, você pode substituir a palavra em negrito- **porque** - pela palavra porém, sem alterar o sentido do texto.

Exemplo 3:

(1) “A presidente falou muito sobre os protestos e só repetiu o óbvio”.

(2) “A presidente falou com segurança, mas com muita segurança mesmo”.

- a) Qual o valor da conjunção “e” na frase (1)?
- b) Qual o sentido de “mas” na frase (2)?
- c) Verifique se nas frases (1) e (2), podemos substituir as palavras por *entretanto* sem alterar o sentido.

Uma sugestão final, que consideramos interessante para um trabalho efetivo da língua em uso, é solicitar que os alunos façam uma análise para verificar quais articuladores aparecem em diferentes gêneros e/ou tipos textuais e até mesmo utilizando gravações de diálogos de conversação espontânea.

Nos três LDs, de maneira geral, no que diz respeito ao ensino dos articuladores textuais, a maior parte do espaço destinado aos conteúdos linguísticos é gasta na apresentação e utilização da metalinguagem gramatical. E, pelo que se percebe, isso não faz com que os alunos avancem muito: volume após volume, há uma desnecessária repetição dos mesmos tópicos gramaticais, que não apenas indicam que se trata de um método ineficiente, como acaba desmotivando o aluno – que conclui que “estudar língua portuguesa é sempre estudar a mesma coisa, e do mesmo modo”. Parece-nos, por isso, que Werneck (2003) está certa quando aponta que, “na hora de refletir a respeito do papel dos articuladores (...), não parece

relevante insistir na questão do status sintático, mas no caráter de interdependência, sintática e semântica, dos segmentos articulados”.

Considerações finais

Após as análises das atividades desses três LDs, verificou-se que grande parte de seus conteúdos e atividades focam a identificação e classificação dos termos gramaticais. Entretanto, é importante salientar que também notamos uma preocupação em explorar a reflexão sobre os efeitos do uso dos articuladores no texto.

Como o LD acaba sendo um recurso importante em muitas escolas, acreditamos que esse material poderia explorar mais propostas que visassem orientar o aluno a identificar as características de determinadas estruturas, sem que para isso, inicialmente, utilizasse nomenclaturas, classificações ou definições.

Essa forma comum de apresentação de elementos gramaticais nos LDs não parece ajudar o aluno a refletir sobre determinadas estruturas e tampouco ajuda na resolução de problemas. A partir de atividades mais reflexivas, como mencionamos na seção anterior, o aluno pode ser encorajado a pensar sobre o funcionamento das estruturas da língua no texto. Ou seja, as propostas de reflexão sobre os sentidos dos articuladores deve conduzir o aluno a formar hipóteses e testá-las.

Sabemos, no entanto, que não é fácil colocar todas essas sugestões de propostas em prática, pois exige mais tempo de planejamento e reflexão por parte do professor. Portanto, o contínuo aprimoramento desses materiais, a partir de pesquisas relevantes na área de linguística, é essencial para o ensino de língua portuguesa.

Os LDs apresentam as noções concernentes às conjunções de modo relativamente adequado – isto é, vinculam, parcialmente, este conteúdo aos processos de coesão do texto. Da mesma forma, as atividades práticas de análise das conjunções e de produção de estruturas gramaticais precisam de constante reavaliação, pois trata-se de um processo contínuo em busca da qualidade na apresentação dos articuladores textuais.

Assim, o que consideramos mais importante nessa análise é verificar que parte das propostas dos LDs procura situar a gramática dentro de situações de uso e se tentam fazer isso, enfatizam a conexão entre a forma e o significado. Com essa abordagem, as atividades tendem a ser mais centradas no aluno, pois oferecem mais oportunidades para o desenvolvimento pleno de competências textuais e discursivas.

Referências

- ALVES; Rosemeire, BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português, 9º ano**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português; encontro & interação**. São Paulo, Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras – Coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo, Parábola, 2007.
- BRASIL, Ministério da educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>>. Acesso em: 28 fev. 2014.
- DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FARAH JR, Moises. **Manifestações no Brasil: quais as razões?** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/conteudo.phtml?id=1386512&tit=Manifestacoes-no-Brasil-quais-as-razoes>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos: português, 9º ano**. 3.ed. São Paulo: SM, 2012.
- MENNA, Lígia; FIGUEIREDO, Regina; VIEIRA, Maria das Graças. **Português: uma língua brasileira, 9º ano**. 1.ed. São Paulo: LeYa, 2012.
- PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto: leitura e redação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SANTOS, Leonor Werneck. **Articulação textual na literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Anexos

Manifestações no Brasil: quais as razões?

Publicado em 29/06/2013 | MOISÉS FARAH JR.

- Comentários (0)

O início das manifestações populares no Brasil, desde o meio de junho, deixou perplexas as autoridades da União, estados e municípios. De um protesto contra o aumento da passagem dos ônibus, a população incorporou temas pouco discutidos. Em que cenário surgiram os questionamentos por parte da população? São vários, mas alguns desses assuntos diretamente refletem na vida das pessoas.

O cenário econômico internacional revela que nossos problemas internos não são causados por fatores vindos de fora; o cenário interno revela aumento da inflação, baixo crescimento da economia sem perspectivas de melhora no curto e médio prazo, perda de poder aquisitivo face a reajustes automáticos de serviços públicos privatizados (pedágio, transporte coletivo, telecomunicações, energia) e serviços prestados ao povo sem o padrão Fifa; para a Copa de 2014, houve gastos questionáveis para construir estádios particulares sem a transparência adequada e necessária. A Fifa, uma entidade privada internacional, impõe (e o governo aceita) exigências que ignoram nossa soberania.

Além disso, há uma sensação de que os condenados pelo mensalão não irão ficar atrás das grades. Aumenta a corrupção porque a impunidade assegura meios de os políticos corruptos escaparem da prisão. A PEC 37, já derrubada, defendia que o Ministério Público não tivesse mais o poder investigativo (contra corrupção, desvio de recursos, obras superfaturadas etc.), e pergunta-se: quem se beneficiaria com a exclusão do MP das investigações?

Há um silêncio sepulcral por parte dos governantes (nas três esferas) quando a população questiona algum gasto público não esclarecido quanto ao seu objetivo ou necessidade. Nenhuma discussão sobre a adoção de medidas econômicas que podem afetar a política fiscal, em que mais gastos são autorizados sem contrapartida de receita. Não se propõe uma reforma tributária com menos impostos, gastos com maior retorno econômico e social, com um substancial corte de despesas da União, estados e municípios.

No dia 21, a presidente da República falou para a nação em cadeia nacional de rádio e televisão, buscando dar respostas aos anseios da população. Atitude louvável, mas o que o povo questiona já não deveria ser de conhecimento de todas as autoridades? A presidente pode dar as respostas junto com os demais poderes. Que cada poder assuma suas atribuições de fato, cortando

os próprios privilégios. Hoje, o político cassado volta para sua casa legislativa, o condenado pelo Supremo não está na cadeia e à população cabe somente a tarefa de pagar impostos.

O Brasil precisa mudar, e muito. E que comece pelo poder político, que é a reforma mais urgente de que a nação precisa. A reforma política de verdade deve contemplar fidelidade partidária, voto distrital, mandato do partido e não do político, fim da reeleição para todos os níveis, vereador como trabalho voluntário e não remunerado, cargos comissionados representando no máximo 2% do total de servidores, e fim do aparelhamento do Estado com indicações políticas. O que é necessário para mudar o país de agora e do futuro não são medidas pontuais para baixar o preço da passagem, mas medidas profundas, estruturais, de curto, médio e longo prazo.

Moisés Farah Jr., economista, é professor do mestrado profissional de Planejamento e Governança Pública da UTFPR.