

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE DA MOTA BASTOS

**ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: MODO DE FAZER, MODO DE PENSAR
DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

RECIFE

2009

DANIELLE DA MOTA BASTOS

**ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: MODO DE FAZER, MODO DE PENSAR
DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Livia Suassuna

RECIFE

2009

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

B327e Bastos, Danielle da Mota.
Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar de professores no ensino médio / Danielle da Mota Bastos. – Recife, 2009.
310 f : il. ; 30 cm.

Orientadora: Livia Suassuna.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Prática de ensino. 4. Ensino médio. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Livia. II. Título.

410 CDD (23. ed.)

UFPE (CE2017-87)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: MODO DE FAZER, MODO DE PENSAR
DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Lívia Suassuna
1ª Examinadora/Presidente

Profª Drª Elizabeth Marcuschi
2ª Examinadora

Prof Dr Artur Gomes de Morais
3º Examinador

RECIFE, 30 de outubro de 2009.

Aos meus pais, meus primeiros e eternos mestres.
A Lívia Suassuna e Márcia Mendonça pela inspiração e
ensinamentos que vão para além do acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

pela socorro bem presente nas horas de angústias e por me guiar e dar sentido a minha existência;

ao meus pais,

pela vida, pelo amor, pelo incentivo desde os primeiros dias de vida, pela educação proporcionada, por contribuir para que eu realizasse muito dos meus sonhos;

à minha querida e inefável orientadora Livia Suassuna,

exemplo de mulher e profissional que inspira a todos a construir uma educação pública e linguística libertadora e com total sentido. Minha eterna e sincera gratidão, não apenas pelas orientações acadêmicas, mas, especialmente, pelas palavras de incentivo, amorosas, fraternas, sábias e, sobretudo, bem humoradas. Cada conversa/orientação era uma aula, uma genuína lição de vida;

à Ednar, Mário Gomes e Mário Junior,

pela acolhida amorosa, pelo incentivo, pela paciência em ouvir minhas reflexões e lamentos e, especialmente, por muitas vezes, contribuir diretamente na produção desta pesquisa;

às amigas Jaciara, Morgana, Maria Clara, Noádia e ao amigo Eweton,

que por suas posturas acadêmicas e profissionais contribuíram para que eu compreendesse o valor da pesquisa acadêmica;

às minhas queridíssimas amigas de Mestrado, especialmente, Hérica, Sulanita, Lúcia, Diana, Roselma, Tereza e Ângela Leitão,

pelas contribuições, ideias e, sobretudo, pela força e apoio nesse processo;

a todos os professores e professoras do curso de Mestrado em Educação,

que com sua competência e sabedoria contribuíram imensamente para eu pudesse realizar essa pesquisa e chegar até aqui;

à professora Beth,

pelas importantes contribuições e pelo olhar sempre atento, mas, principalmente, pela serenidade e extrema competência que nos faz abrir os olhos da alma para enxergar o processo educativo de um jeito todo especial;

ao professor Artur Morais,

pelos ensinamentos em diferentes contextos, sobretudo, pelas grandes contribuições na banca de qualificação. Este trabalho não teria sido o mesmo sem elas;

aos professores que participaram da pesquisa,

pela generosidade de aceitarem ser sujeitos desta pesquisa, abrindo as portas de suas salas, de sua vida profissional e também do seu coração.

aos funcionários e funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente a Shirley, João, Isabella e Morgana, pelas informações e encaminhamentos dados com carinho, atenção e presteza;

Por fim, a todos e a todos,

que de algum modo contribuíram para que este momento fosse possível.

*Quando eu soltar a minha voz
Por favor entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca
Peito aberto
Vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida
Que eu estou cantando
Quando eu abrir minha garganta
Essa força tanta
Tudo aquilo que você ouvir
Esteja certa
Que estarei vivendo
Veja o brilho dos meus olhos
E o tremor nas minhas mãos
E o meu corpo tão suado
Transbordando toda a raça e emoção
E se eu chorar
E o sal molhar o meu sorriso
Não se espante, cante
Que o teu canto é a minha força
Pra cantar
Quando eu soltar a minha voz
Por favor, entenda
É apenas o meu jeito de viver
O que é amar” (educar)*

Gonzaguinha

RESUMO

Esta pesquisa nasceu da necessidade de se conhecer mais sobre o ensino e as aprendizagens do eixo didático de Língua Portuguesa – *análise linguística* – no ensino médio, uma vez que pesquisas, estudos e referenciais teórico-metodológicos são escassos sobre esse tema e nesse segmento da educação básica. Surgiu, também, da necessidade, por parte de muitos professores, de saber como realizar uma prática pedagógica adequada e significativa desse eixo de ensino. Nosso objetivo, a partir daí, foi investigar como tem sido realizado o ensino de análise linguística nas aulas de língua materna do ensino médio por professores com uma prática considerada bem-sucedida, buscando identificar os conteúdos e objetivos trabalhados, os procedimentos metodológicos adotados, os recursos didáticos utilizados e a articulação da análise linguística com os outros eixos (leitura, oralidade, produção de texto). Respaldamonos, do ponto de vista teórico, nos pressupostos da linguística aplicada de base interacionista e nas concepções de língua como prática sócio-histórica, de texto como processo, e de ensino-aprendizagem como construção e interação social. Assim, para compor o referencial teórico, valemo-nos de autores como Soares (1998, 2004), Bagno (2001, 2004), Neves (1991, 2003), Mattos e Silva (1997), Geraldi (1997, 2000), Suassuna (199, 2006), Marcuschi (2005, 2008), Mendonça (2005, 2006), Antunes (2003, 2007), Possenti (1996, 2000), Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Quanto aos dados, estes foram analisados numa perspectiva metodológica qualitativa e indiciária (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1999). Para realizar esta investigação etnográfica, observamos a prática de três professores de português do ensino médio em três diferentes escolas públicas da cidade do Recife durante uma unidade letiva, no segundo semestre de 2008. Realizamos, ainda, com esses docentes, entrevista semiestruturada, adotando uma abordagem discursiva. A análise dos dados nos permitiu perceber que diferentes perspectivas teórico-metodológicas convivem no trabalho pedagógico de reflexão sobre a língua e que cada professor se apresentou de modo bem particular em relação ao ensino e às estratégias metodológicas adotadas para o eixo de análise linguística. Por outro lado, constatamos um esforço por parte desses professores de não realizar um ensino descontextualizado e puramente normativo com a língua, valendo-se sempre de textos de diferentes gêneros textuais e a reflexão sobre e/ou a partir deles. Percebemos ainda a necessidade de uma compreensão mais minuciosa, por parte, pelo menos, de um dos professores, do que seja análise linguística, particularmente em relação aos conteúdos, aos objetivos de ensino e às competências pretendidas no ensino médio. Neste sentido, consideramos que as dificuldades existentes nesse processo de apropriação, pelos

docentes, de uma proposta teórico-metodológica que venha contrapor ao modo tradicional de ensinar gramática, interferem, diretamente, na adequação da atividade pedagógica com os fenômenos linguísticos e gramaticais, na articulação entre eixos de ensino e na questão da variação linguística. Os resultados mostraram, entre outros aspectos, a indispensabilidade de maiores investimentos tanto em pesquisas e reflexões epistemológicas e metodológicas em relação ao que se tem tratado por análise linguística quanto em mudanças estruturais e pedagógicas nos cursos de formação docente sejam estes de formação inicial ou continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de análise linguística. Didática do português. Gramática e ensino. Português no ensino médio

ABSTRACT

This research arose from the need to know more about teaching and learning in the Portuguese language teaching axis - linguistic analysis – in the high school, once research studies and theoretical and methodological references are scarce on this subject and on this education segment. It came also from the necessity of many teachers to know how to conduct an appropriate, meaningful pedagogical practice of this teaching axis. Our goal, from that point, was to investigate how linguistic analysis teaching in the mother tongue classes of high school has been carried out by teachers whose practice is considered successful, in order to identify the contents and objectives adopted by them, their methodological procedures, the teaching resources used and the articulation of linguistic analysis with other axes (reading, oral language, text production). From a theoretical point of view, we are supported by the assumptions of applied linguistics of interactional basis and by the conceptions of language as social-historical practice, of text seen as process, and teaching and learning as construction and social interaction. Thus, to compose the theoretical framework, we make use of authors such as Soares (1998, 2004), Bagno (2001, 2004), Neves (1991, 2003), Mattos e Silva (1997), Geraldi (1997, 2000), Suassuna (1995, 2006), Marcuschi (2005, 2008), Mendonça (2005, 2006) Antunes (2003, 2007), Possenti (1996, 2000), Bakhtin (1992), Schneuwly and Dolz (2004) among others. The data were analyzed in a qualitative and evidential methodological perspective (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1999). To accomplish this ethnographic research, we observed the practices of three high school Portuguese teachers in three different public schools of Recife during a teaching unit in the second semester of 2008. Moreover, we conducted with these teachers semi structured interview, from a discursive approach. The analysis of the data allowed to realize that different theoretical and methodological perspectives coexist in the pedagogical work of reflection on the language and that each teacher acted in a particular way regarding to teaching and to the methodological strategies adopted towards the axis of linguistic analysis. Conversely we found that there is an effort, made by the observed teachers, in order not to carry out a decontextualized, purely normative work with the language. We have also realized that a more thorough understanding of what linguistic analysis consists of is needed by, at least, one of the teachers, particularly regarding to the contents, teaching objectives and the intended skills for high school. In this regard we consider that the conflicts which exist in this process of appropriation, by the teacher, of a theoretical and methodological proposal opposed to the traditional way of teaching grammar interfere directly with the adequacy of pedagogical activity with linguistic and grammatical

phenomena, the articulation between educational axes and the issue of linguistic variation. The results showed, among others, the need for greater investment both in epistemological and methodological reflections and research in the relation to what has been understood as linguistic analysis much as structural and pedagogical changes in the teacher formation (whether initial or continuing training).

KEYWORDS: Linguistic analysis teaching. Didactic of Portuguese. Grammar and teaching. Portuguese in High School.

LISTA DE SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas e Técnicas

AD: Análise do Discurso

AL: Análise Linguística

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

GNT: Gramática Normativa Tradicional

LD: Livro didático

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP: Língua Portuguesa

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN+: Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PT: Produção Textual

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

SÍMBOLOS	Ocorrências
...	Pausas
/	Truncamentos
?	Curvas ascendentes (para perguntas)
/.../	Indicação de transcrição parcial
h	Hesitação (ex: eh)
“ ”	Discurso relatado
[]	Comentários e esclarecimentos
()	Trecho não audível
<i>Itálico</i>	Destaque

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01 - Relações entre a perspectiva etnográfica e a metodologia da nossa pesquisa.....	85
Quadro 02 - Quantitativo das aulas observadas por professor.....	90
Quadro 03 - Síntese dos critérios de análise dos dados.....	92
Quadro 04 - Síntese das aulas observadas do professor Quintana.....	101
Quadro 05 - Mapa de eventos da aula 12 do professor Quintana.....	102
Quadro 06 - Mapa de eventos da aula 06 do professor Quintana.....	111
Quadro 07 - Mapa de eventos da aula 07 do professor Quintana.....	112
Quadro 08 - Mapa de eventos da aula 08 do professor Quintana.....	114
Quadro 09 - Mapa de eventos da aula 03 do professor Quintana.....	125
Quadro 10 - Mapa de eventos da aula 10 do professor Quintana.....	132
Quadro 11 - Mapa de eventos da aula 01 do professor Quintana.....	142
Quadro 12 - Mapa de evento da aula 11 do professor Quintana.....	148
Quadro 13 - Síntese das aulas observadas do professor Daniel.....	154
Quadro 14 - Mapa de eventos da aula 03 do professor Daniel.....	156
Quadro 15 - Mapa de eventos da aula 19 do professor Daniel.....	157
Quadro 16 - Mapa de eventos da aula 08 do professor Daniel.....	162
Quadro 17 - Mapa de eventos da aula 09 do professor Daniel.....	163
Quadro 18 - Mapa de eventos da aula 10 do professor Daniel.....	164
Quadro 19 - Mapa de eventos da aula 11 do professor Daniel.....	165
Quadro 20 - Mapa de evento da aula 05 do professor Daniel.....	174
Quadro 21 - Mapa de evento da aula 18 do professor Daniel.....	174
Quadro 22 - Mapa de eventos da aula 22 do professor Daniel.....	175
Figura 01 - Ficha com as tirinhas para completar os diálogos.....	178
Quadro 23 - Mapa de eventos da aula 02 do professor Daniel.....	183
Quadro 24 - Mapa de eventos da aula 07 do professor Daniel.....	190
Quadro 25 - Mapa de eventos da aula 11 do professor Daniel.....	191
Quadro 26 - Mapa de eventos das aulas 09, 10 e 11 do professor Daniel.....	195
Quadro 27 - Síntese das aulas observadas do professor José.....	201
Quadro 28 - Mapa de eventos da 1ª aula do professor José.....	202
Quadro 29 - Mapa de eventos da aula 02 do professor José.....	202
Quadro 30 - Mapa de eventos da aula 03 do professor José.....	203
Quadro 31 - Mapa de eventos da aula 04 do professor José.....	204

Quadro 32 - Mapa de eventos da aula 05 do professor José.....	205
Quadro 33 - Mapa de eventos da aula 06 do professor José.....	206
Quadro 34 - Mapa de eventos da aula 07 do professor José.....	207

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: O QUE QUER, O QUE PODE ESTA LÍNGUA	25
2.1 HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA CURRICULAR.....	25
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA.....	35
2.3 PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO: PARA QUE ENSINAMOS O QUE ENSINAMOS?.....	41
3 ANÁLISE E LINGUÍSTICA E ENSINO: MINHA PÁTRIA É MINHA LÍNGUA	52
3.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUE OBJETO É ESSE?.....	52
3.2 RELAÇÕES ENTRE ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	57
3.2.1 A análise linguística: um diálogo com a oralidade	57
3.2.2 A análise linguística e leitura: a serviço da produção de sentido	61
3.2.3 A análise linguística e a produção de textos: revisar e produzir de novo	69
3.2.4 A análise linguística e os gêneros textuais: assaltaram a gramática! Assassinaram a lógica!	73
4 PERCURSO METODOLÓGICO	78
4.1 PARADIGMA METODOLÓGICO.....	79
4.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	87
4.2.1 Questionário	87
4.2.2 A observação da prática docente	88
4.2.3 A entrevista semiestruturada	91
4.3 CAMPO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO.....	93
4.3.1 Colégio de Aplicação	94
4.3.2 Centro de Ensino Experimental	95
4.3.3 Escola da Rede Municipal	96
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	97
4.4.1 Professor Quintana	97
4.4.2 Professor Daniel	98
4.4.3 Professor José	99

5 ANÁLISE DE RESULTADOS I: MODO DE FAZER DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO COM EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	100
5.1 PRÁTICAS DO PROFESSOR QUINTANA.....	100
5.1.1 Conteúdos e objetivos para o eixo de análise linguística.....	102
5.1.2 Procedimentos metodológicos adotados para o ensino da análise linguística.....	111
5.1.3 O trabalho com o texto	125
5.1.4 A análise linguística e a relação com os outros eixos de ensino.....	132
5.1.4.1 A análise linguística e a leitura / literatura.....	132
5.1.4.2 A análise linguística e a produção textual.....	142
5.1.4.3 A análise linguística e a oralidade.....	148
5.2 PRÁTICAS DO PROFESSOR DANIEL.....	154
5.2.1 Conteúdos e objetivos para o eixo de análise linguística.....	156
5.2.2 Procedimentos metodológicos adotados para o ensino de análise linguística.....	162
5.2.3 O trabalho com o texto	174
5.2.4 A análise linguística e a relação com os outros eixos de ensino.....	183
5.2.4.1 A análise linguística e a leitura / literatura.....	183
5.2.4.2 A análise linguística e a produção textual.....	190
5.2.4.3 A análise linguística e a oralidade.....	195
5.3 PRÁTICAS DO PROFESSOR JOSÉ.....	200
5.3.1 Conteúdos e objetivos para o eixo de análise linguística.....	208
5.3.2 Procedimentos metodológicos adotados para o ensino da análise linguística.....	210
5.3.3 O trabalho com o texto	212
5.3.4 A análise linguística e a relação com os outros eixos de ensino.....	215
5.3.4.1 A análise linguística e a leitura / literatura.....	215
5.3.4.2 A análise linguística e a produção textual.....	218
5.3.4.3 A análise linguística e a oralidade.....	220
6 ANÁLISE DE RESULTADOS II: DEIXA QUE DIGAM, QUE PENSEM, QUE FALEM.....	223
6.1 O PROFESSOR QUINTANA E SUA PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	225
6.1.1 As concepções de língua e gramática.....	225

6.1.2 O que o professor entende por análise linguística.....	228
6.1.3 Finalidades para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.....	233
6.1.4 Relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula.....	235
6.2 O PROFESSOR DANIEL E SUA PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	237
6.2.1 As concepções de língua e gramática.....	237
6.2.2 O que o professor entende por análise linguística.....	240
6.2.3 Finalidades para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.....	243
6.2.4 Relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula.....	245
6.3 O PROFESSOR JOSÉ E SUA PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	247
6.3.1 As concepções de língua e gramática.....	247
6.3.2 O que o professor entende por análise linguística.....	248
6.3.3 Finalidades para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.....	251
6.3.4 Relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula.....	252
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	263
APÊNDICES.....	276
ANEXOS.....	280

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) surge, conforme esclarece Batista (1991), ainda que tardiamente, no Brasil, com o objetivo de transmitir e preservar o patrimônio cultural da nação, sendo, por sua vez, parte de um projeto educacional maior o qual tinha em vista a construção da identidade e da cultura nacionais. Tal projeto tem sua raiz na vertente grega da gramática tradicional instituída há vinte e três séculos atrás. Tanto a gramática grega quanto a gramática nacional surgiram com finalidades práticas de unidade linguística e preservação do idioma nacional.

A língua seria ensinada através dessa gramática e possuiria características bem específicas: prática disciplinadora e perspectiva normativa com fins de correção e valorização do *códice* literário, restrito à modalidade escrita e ao uso literário formal e ideal (cf. BATISTA, 1991.). Surge ainda desse processo a estreita relação entre gramática normativa tradicional e ensino de Português. Falar bem (logo, escrever também) é sinônimo de falar/escrever corretamente uma variedade escolhida como padrão, como ideal de língua.

Esse modelo de língua, que carrega as marcas de uma cultura tradicional, ainda está presente em muitas práticas escolares. Não tendo sido modificado de modo amplo e consistente mesmo diante da instauração da crise no ensino de língua materna e das inúmeras críticas a esse modelo tradicional de gramática e ao seu ensino. Tal crise estava atrelada à incapacidade da escola de ensinar a ler e a escrever com desenvoltura. Já as críticas ao ensino de gramática diziam respeito tanto a fatores teóricos quanto a aspectos metodológicos. Entre elas destacavam-se, conforme sinaliza Britto (1997): (1) a indefinição quanto ao para que ensinar gramática normativa; (2) a valorização de uma variedade linguística (padrão) e de uma modalidade de língua (a escrita); (3) a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade; (4) a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; (5) a constatação da falta de consistência e de adequação da teoria gramatical presentes nas gramáticas escolares e (6) a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática de análise e reflexão sobre a língua.

Desse modo, a fim de superar a tradição centrada na memorização de regras e de taxonomias com um fim em si mesmas (cf. Geraldi, 1997[1984]), como também a crise no ensino, é proposto uma metodologia baseada em práticas articuladas de leitura, produção de textos e análise linguística, ou seja, os conhecimentos gramaticais deveriam estar a serviço dos usos da língua (NEVES, 2006; BRASIL, 2002). Para Geraldi (2000a), a análise

linguística (AL) consiste na reflexão sobre a língua em práticas interativas, tanto sobre questões tradicionais de gramática, quanto a questões amplas a propósito dos textos (aspectos discursivos e textuais).

Contudo, como já afirmamos, o ensino tradicional, ainda, faz-se presente em muitas escolas por todo país, especialmente no que se refere à análise linguística. Sobre isso Mendonça (2006a) esclarece que os artigos organizados por Geraldi, em 1984, foram um marco nas publicações voltadas para a formação de professores, mas pouca coisa se efetivou quanto ao ensino de gramática ao passo que as atividades de leitura e produção textual já apresentaram algumas modificações.

Pesquisas realizadas por Neves (2006) e Morais (2002), respectivamente, revelaram que as aulas de gramática têm se restringido ao reconhecimento e à classificação de palavras e de funções sintáticas; ou permitiram constatar que os professores estão se apropriando da orientação que recomenda ensinar gramática “a partir de textos”, porém esse ensino, na maior parte das vezes, tem sido efetivado apenas como análise morfológica e sintática de frases ou palavras extraídas de textos.

Soma-se a isso a nossa experiência profissional como professora do ensino médio (EM) e formadora de professores em que reconhecemos que há muito a ser feito para que se atenda, efetivamente, às exigências que nos estão sendo colocadas a partir das novas concepções de linguagem e ensino de língua (cf. BATISTA, 1997). Além de nos solidarizarmos com tantos professores que durante os processos de formação revelam estar confuso, inseguros e insatisfeitos diante do desafio de realizar uma prática pedagógica que aborde as diferentes práticas de leitura e escrita de diversos gêneros textuais, ainda tendo que realizar essa prática levando em consideração os contextos reais de uso desses textos e sua relação com a gramática da língua (a normatividade, a metalinguagem).

Concordamos com Morais (2002), quando ele afirma que não faz sentido seguir prescrevendo um ensino de língua que apenas priorize a produção e a compreensão textual, sem avançar no debate acadêmico sobre como tratar, em sala de aula, o eixo didático chamado *análise linguística*; e com Rojo (2006) ao concluir que muitos trabalhos foram publicados sobre a abordagem da leitura/compreensão/produção de textos, mas poucos deles apontam os encaminhamentos necessários para abordar os conhecimentos linguísticos ou gramaticais. Na urgência desse debate, emerge, juntamente com as motivações explicitadas anteriormente, o desejo de contribuir para o enfrentamento do “*monstro*”. Para tanto, elencamos, abaixo, algumas **questões norteadoras** que, no decorrer de nossa pesquisa, procuramos responder:

1. O que é exatamente ensinar AL no ensino médio atualmente?

2. É possível ensinar AL conforme prescrevem as teorias vigentes?
3. Como os professores do ensino médio compreendem e praticam o ensino da AL?
4. Como os docentes estão se apropriando das novas orientações para o ensino de língua materna no que diz respeito à gramática normativa tradicional e às práticas de análise e reflexão sobre a língua?
5. Quais são os objetivos e as estratégias didáticas atualmente utilizadas pelos docentes para o ensino da AL?

Acreditamos que o sucesso de um trabalho diferenciado com esse eixo didático em muitas práticas docentes é consequência de uma preocupação de efetivar um ensino de língua reflexivo e descritivo, que desenvolva no estudante uma prática comunicativa proficiente nas mais diferentes situações de uso. Nesses casos, o professor entende que a língua é um processo interativo, sendo o estudo da gramática um dos meios e não a única forma de se vivenciar a linguagem na sala de aula. E esta sendo vista para além de um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo (GERALDI, 1996a).

Diante dessas questões complexas, lançamo-nos ao desafio de investigar práticas, discursos e concepções produzidos acerca do ensino de análise linguística, evidenciando as relações que há entre eles. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica com três professores cujas práticas eram consideradas bem-sucedidas por colegas e que atuavam em instâncias de ensino público (municipal, estadual e federal) da cidade do Recife, em turmas do ensino médio. Nossos instrumentos de coletas de dados foram o questionário, a observação não-participante e a entrevista semiestruturada. Para responder às perguntas da nossa investigação, traçamos os seguintes objetivos:

1.1 Geral

1.1.1 Investigar como tem sido realizado o ensino de análise linguística nas aulas de LP do ensino médio.

1.2 Específicos

1.2.1 Analisar como o professor desenvolve o processo de ensino/aprendizagem da análise linguística, levando em consideração:

- a) os conteúdos e os objetivos trabalhados;
- b) os procedimentos metodológicos adotados;
- c) o trabalho com o texto.

1.2.2 Analisar como se dá a relação do estudo de análise linguística com os demais eixos de ensino (leitura, oralidade e produção de texto).

1.2.3 Analisar como os professores concebem o ensino de língua, gramática e o eixo da reflexão sobre a língua, verificando as possíveis relações entre essas concepções e as práticas observadas.

Quanto **às hipóteses** da nossa pesquisa, podemos assim resumi-las:

1. Acreditávamos que há alterações significativas no ensino de LP no que se diz respeito à reflexão sobre a língua, à gramática normativa e ao ensino da metalinguagem devido à mudança do paradigma ocorrida principalmente a partir da década de 80. Isto é, os professores estão trazendo para a sala de aula, de alguma forma, a concepção de um ensino de língua discursivo e a partir do texto.

2. Entretanto, a apropriação das novas prescrições que revisam a prática do ensino da gramática normativa tradicional ainda é motivo de dúvida e incoerências. Por isso, mesmo com essa tentativa, por parte dos docentes, de encaminhar um ensino de língua na perspectiva do letramento, reflexivo, discursivo, acreditamos que ainda há lacunas e inadequações na apropriação dessas prescrições.

3. Logo, encontraríamos uma “mesclagem” entre as novas propostas e as práticas de ensino de gramática normativa tradicional. Ocorreria aquilo que Mendonça(2006a) denominou de “passos adiante e outros atrás”, um trabalho reflexivo concomitante ao reconhecimento puro de regras e nomenclaturas.

4. Pensávamos, ainda, que as dificuldades no ensino desse eixo podem ocorrer pela falta de consenso no tocante ao que deve ser ensinado em substituição ao ensino tradicional de gramática normativa, e pela dificuldade de romper com paradigmas tradicionais.

5. Finalmente, acreditávamos que a formação inicial ou continuada, bem como os materiais didáticos e os documentos que regem a prática docente, influenciaria a sistematização de um ensino próximo ou não do que se concebe por reflexão e análise linguística.

Podemos adiantar aquilo que desenvolvemos neste trabalho, dizendo que os resultados encontrados durante a investigação puderam confirmar algumas de nossas hipóteses iniciais e refutar outras.

Como referencial teórico, apoiamo-nos nos pressupostos da linguística aplicada de base interacionista, e nas concepções de língua como prática sócio-histórica, de texto como processo, e de ensino-aprendizagem como construção, tentando estabelecer um diálogo entre as atuais propostas metodológicas que tratam do eixo análise linguística e as práticas investigadas. Assim, para compor o referencial teórico, valemo-nos de autores como Soares (1998; 2004), Bagno (2002; 2004), Neves (1991; 2006), Mattos e Silva (1997), Geraldi (1997 e

2000), Suassuna (1995; 2006), Marcuschi (2008), Mendonça (2002; 2006), Antunes (2003; 2007), Possenti (1996; 2000), Travaglia (2001), Bakhtin (1986), Schnewly e Dolz (2004), entre outros. Quanto aos dados, estes foram analisados numa perspectiva metodológica qualitativa e indiciária (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1999).

Na fundamentação teórica, discorremos brevemente sobre a história da disciplina língua portuguesa, ou seja, comentamos como se deu a sua colocação no currículo e a origem das suas concepções teórico-metodológicas. Na sequência, delineamos as principais concepções de língua, linguagem e gramática e suas implicações no ensino de língua materna. Abordamos, ainda, as atuais perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa no nível médio, especificamente para o ensino de análise linguística e gramática normativa tradicional. Debruçamo-nos, também, sobre a concepção de língua sociointeracionista, os objetos e objetivos da língua portuguesa, o trabalho com e entre os eixos, e o papel do professor ante essas teorias.

Ainda com relação à fundamentação teórica, dedicamos uma parte à discussão sobre análise linguística no qual explicamos a origem dessa perspectiva teórico-metodológica como uma resposta das ciências linguísticas e educacionais à crise do ensino de língua portuguesa e as novas necessidades impostas à escola. Além disso, discutimos seus fundamentos teóricos, sua realização na prática docente e sua relação com o gênero textual e com os outros eixos didáticos.

No terceiro capítulo, expomos o percurso metodológico, dando especial atenção ao paradigma metodológico que nos levou a optar pela pesquisa qualitativa, etnográfica e indiciária. Além do mais explicitamos os critérios de escolha de cada instrumento de coleta de dados e dos procedimentos de análise e fazemos a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e da escola que nos serviu de campo de observação.

Dando prosseguimento, no quarto capítulo, realizamos a interpretação dos dados à luz dos critérios de análise por nós selecionados. Assim, em linhas gerais, procuramos compreender os conteúdos e objetivos previstos para o eixo da análise linguística, como esses conteúdos foram vivenciados, a relação da análise linguística com os outros eixos de ensino, o trabalho com o texto, etc., evidenciando as hipóteses confirmadas e as refutadas.

No quinto capítulo, fizemos a análise e a interpretação, a partir do paradigma da análise do discurso, das concepções e das compreensões de língua, gramática, análise linguística e finalidades do ensino LP declaradas pelos docentes que foram observados e sua relação com as práticas pedagógicas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos o que julgamos ser os “achados”

desta pesquisa, bem como a relevância do seu objeto e as possibilidades de novas pesquisas a partir dele – *ensino de análise linguística*.

2 LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: O QUE QUER, O QUE PODE ESTA LÍNGUA?¹

Compreender como se definem os saberes escolares, os conteúdos a serem estudados numa disciplina, assim como seus objetivos e a composição do seu currículo, depende de várias perspectivas e finalidades. Com a disciplina *Português* não poderia ser diferente. Refletindo sobre isso, Soares (1998) considera como relevantes, dada a natureza social e ideológica da linguagem, duas perspectivas de análise da questão: a sociopolítica – que evidencia aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais – e a linguística que, por sua vez, evidencia as concepções de linguagem que norteiam o ensino e a aprendizagem dessa disciplina.

Assim, será relevante fazermos uma retrospectiva histórica da constituição, dos percursos e das mudanças ocorridas ao longo da escolarização da Língua Portuguesa, a fim de compreendermos como ocorreu seu processo de didatização, o que se convencionou chamar de “crise no ensino da língua materna” e a substituição do ensino *gramatiqueiro* por atividades de *reflexão linguística* acerca dos usos da língua – objetivo proposto para essa disciplina nos dias atuais. Para tanto, vamos nos basear em estudos de Soares (1998, 2004), Batista (1991) e Bagno (2004), de modo a situarmos como se deram a instituição e constituição da disciplina Português no ensino regular. O nosso recorte privilegiará aspectos históricos, sociopolíticos e linguísticos.

2.1 HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA CURRICULAR²

Soares (2004) relata que, igualmente como ocorreu em Portugal, a inclusão da disciplina *Português*, no currículo escolar, deu-se tardiamente, principalmente, porque, no início da colonização, o uso da língua portuguesa era ausente do próprio contexto social. Segundo essa autora, a língua portuguesa não era que prevalecia, pois, no Brasil colônia, codificou-se uma *língua geral* – que era uma síntese das línguas indígenas faladas no território brasileiro –, e o latim era a língua utilizada para o ensino secundário e superior ministrado pelos jesuítas.

¹ Os subtítulos dos capítulos desta dissertação são trechos de textos literários/canções os quais serão referidos em nota de rodapé. Este primeiro foi emprestado da letra da música “Língua” de Caetano Veloso.

² Esse título está baseado no artigo de Magda Soares “Português na escola: História de uma disciplina curricular” (2002), o qual tomamos com base para a fundamentação deste tópico.

No convívio social do dia-a-dia, diante das necessidades de comunicação e de interação entre indígenas e portugueses e dos indígenas entre si, a língua que sobrepunha era a *geral*³, embora o português fosse a língua oficial da Colônia. A língua portuguesa era utilizada, exclusivamente, para fins de alfabetização, pois, logo em seguida, sobrevinha o estudo do latim. “Já no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida em autores latinos e em Aristóteles” (SOARES, 2004, p.158).

Esse modelo de ensino não sofria resistência, basicamente por três razões: primeira, atendia às necessidades da classe dominante – que pretendia seguir o estudo do latim pelo latim; segunda, o português não era a língua que efetivamente se utilizava no intercâmbio social e, por fim, não havia um estudo sistemático, um conteúdo estabelecido. A língua portuguesa, ainda, não se configurava como uma área própria de conhecimento para que se pudesse instituir como disciplina curricular, embora já existissem a gramática de Fernão de Oliveira, de 1536, e tantas outras. Eram as condições internas ao próprio conteúdo e as condições externas – seu uso secundário e seu pouco valor cultural – que impediam a língua de adquirir um estatuto curricular.

Entretanto, a proibição do ensino de quaisquer outras línguas em território brasileiro pelo primeiro ministro português, Marques de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, fez com que, independentemente das controvérsias suscitadas, a língua portuguesa se consolidasse e fosse incluída e valorizada na escola. A reforma pombalina prescrevia que, além da alfabetização em português e do estudo da gramática latina e da retórica, fosse incluído também o estudo da gramática da língua portuguesa, a qual deveria ser ensinada antes da gramática latina e em comparação com esta. Em outras palavras, o ensino de língua se caracterizou pelos estudos da gramática e da retórica.

Com o passar do tempo, pouco a pouco, o latim foi perdendo seu prestígio e uso social, e a gramática do português foi ganhando autonomia, ao mesmo tempo em que foi se constituindo como objeto / área de conhecimento. Contudo, alheio às polêmicas sobre uma possível língua brasileira, o ensino de gramática se instituiu como o ensino da gramática de uma variedade da língua portuguesa desde seu início e por todo o século XIX, conforme conclui Houaiss (1985, apud Soares, 2004, p. 162):

³ Soares (2004, 158), baseada em estudos de Houaiss (1985), esclarece que os jesuítas evangelizavam os índios, utilizando-se da *língua geral*. Nela escreveram peças dramáticas para a catequese, era ela que os bandeirantes falavam e nomeavam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto dos colonizadores quanto dos indígenas .

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma luta acirrada contra as variações até de pronúncia. (grifo nosso).

Analisando as implicações dessa política linguística para o ensino de Português, concordamos com a posição defendida por Suassuna (1995), segundo quem o uso de apenas uma variedade da língua escrita, descrita e normatizada pela gramática tradicional, não consegue dar conta da complexa realidade histórica em que se dá o uso do idioma. E uma das consequências disso é a reprodução de um contexto social que hierarquiza, segmenta, escamoteia e legitima mais uma diferença – *a diferença linguística*. Com isso, percebemos que as características e as ideologias do ensino tradicional estão presentes na escola e no ensino da língua materna mesmo antes de esta se consolidar como uma disciplina curricular da forma como hoje a concebemos.

A retórica também recebeu uma nova roupagem, visto que, junto aos estudos de autores latinos, evidenciava-se, progressivamente, o estudo dos autores de língua portuguesa. No estudo da retórica, era incluído, também, o estudo da poética, tratando-se de questões sobre poesia, regras de métrica e versificação, gêneros literários, avaliação de obras literárias. No contexto dessa nova realidade, juntamente com a criação da Imprensa Régia e a publicação de várias gramáticas, ocorria, inevitavelmente, uma intervenção nos fatores internos que, por sua vez, faziam o *Português* se consolidar como uma disciplina curricular. Nas palavras de Soares (2004, p. 164): “retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português”.

Batista (1991) esclarece que o ensino do português, no final do Império, nas últimas décadas do século XIX, tinha um objetivo claro e definido: transmitir e preservar o patrimônio cultural da nação. Esse objetivo é parte de um projeto que visava, por sua vez, à construção da identidade e da cultura nacionais e de um projeto educacional mais amplo. Para tanto, a língua – que era vista como um de seus bens, mas também um meio de acesso aos demais bens culturais e produção de novos – seria ensinada através da *gramática nacional*, que era a disciplina normativa desse processo de transmissão e preservação. Surge daí a estreita relação entre gramática normativa e ensino de Língua Portuguesa.

O que se pretendia era a homogeneização do idioma e do patrimônio cultural em meio a uma realidade nacional diversa e heterogênea, no que se refere tanto ao legado linguístico, quanto cultural. É dessa contradição que decorrem as características do ensino de língua, o qual, desde o século XVIII, vem sendo submetido a práticas disciplinadoras,

normatizadoras dos caracteres linguísticos e culturais dos alunos em torno de objetivos de correção e de valorização do *códice literário*, que se restringia à modalidade escrita e ao uso literário, formal e ideal (BATISTA, 1991, p.32).

Trata-se, portanto, de uma disciplina que tem na normatividade a sua base: não só porque prescreve as regras a que todo falante deve se conformar, mas também, e principalmente, porque age prescritivamente sobre os próprios fenômenos sobre os quais se debruça, elaborando-os, precisando-os e melhorando-os em nome de um ideal de língua.

Essa concepção de ensino, língua e gramática – estudo da regra, da norma, de autores clássicos, da retórica, da língua escrita – não nasceu na cultura nacional ou em Portugal; tem sua *gênese* na vertente grega da gramática tradicional⁴ instituída há vinte e três séculos atrás no período helenístico. A norma na gramática grega surgiu com finalidades práticas de unidade linguística e preservação do grego/clássico, esta devido às invasões e ameaça de sobrepujamento da língua grega pelas línguas bárbaras, consideradas “corrompidas”, e aquela, pelo fato de, na Grécia, não existir uma única língua, mas um conjunto de dialetos gregos. Num estudo desenvolvido pelos linguistas Casevitz e Charpin (2004, p.31,32), lemos:

A gramática da época helenística e romana, saída da tradição dos sofistas e dos filósofos, é uma gramática normativa num duplo sentido: ela descreve os diferentes constituintes da língua e do enunciado; ela ensina a correção linguística. (...) Assim, a norma na gramática grega, nascida do sentimento da unidade da língua, apesar de sua diversidade e de uma certa consciência de sua regularidade, se desenvolveu num esforço pedagógico por fixar a língua num certo estado de pureza e por permitir o estudo dos escritores da “época áurea”.

Para os gregos, falar bem é falar corretamente, justamente. E a regularidade/o modelo deveriam ser buscados em escritores como Homero. Para tanto, era(m) preciso criar paradigmas, explicitar os padrões, denominar, compreender a origem e a natureza da linguagem, as partes do discurso, é daí que surge uma ciência gramatical, a gramática normativa⁵. É Dionísio Trácio, aproximadamente no século II a. C, com sua *Téchne grammatiké*, que promove a primeira descrição sistemática de uma língua, influenciado pelos estudos e discussões da filosofia e da lógica de Platão, Aristóteles e sofistas.

4 Tomemos aqui a concepção de gramática tradicional encontrada em autores como Neves (2006), Travaglia (2001), Mattos e Silva (2002), que a entendem como aquela que pretende estabelecer regras que deveriam ser seguidas e perseguidas, de uma variedade vista como a norma padrão, pois está comprometida com a existência de uma língua homogênea. Esse assunto será melhor abordado no tópico seguinte – Concepções de língua e gramática.

5 Precisam que essa tradição gramatical nasce de uma discussão entre Sócrates e Estrepsíades sobre a relação dos nomes com a realidade das coisas, sobre os constituintes gramaticais, particularmente o gênero e os paradigmas flexionais.

Desse modo, a tradição gramatical do Ocidente é uma atividade redentora, um resgate da linguagem dos grandes escritores gregos, tida como boa, e que estava ameaçada de “deturpação” pela fala bárbara. Passam a existir daí os manuais de gramática não como ciência, mas como técnica e arte (NEVES, 2006). Remetendo, ainda, aos estudos dessa autora, identificamos, visivelmente, a influência dessa tradição na formulação das primeiras gramáticas no Brasil. Em suas palavras, “há uma obra, em 1540, de João de Barros, com uma característica prescritiva que vê na gramática *‘um modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos’*”(p. 51). E ainda: “Vista na sua vertente grega, a instituição dessa gramática (tradicional) exhibe características centrais que, ainda hoje, se configuram em obras gramaticais disponíveis” (p. 33).

O legado da tradição gramatical grega é herdado pela cultura romana – a gramática grega foi aplicada à língua latina – e esta nasce, em Roma, no meio de uma efervescente discussão ideológica (CASEVITZ & CHARPIN, 2004). Por tal razão, a noção de norma gramatical experimenta posições contraditórias – o debate polêmico entre anomalia e analogia – e até mesmo ecléticas – a recusa em tomar partido e a utilização de todas as definições ao mesmo tempo⁶. O fato é que, em Roma, a gramática muda de espírito e conteúdo, pois a norma não se respaldava mais na razão e sim em constatações empíricas, porém sem perder seu caráter prescritivo e seu intuito de explicar os textos poéticos. A isso associa-se, ainda, a ideia de que homens cultos e honestos falam corretamente, conforme se pode ver em Casevitz & Charpin (2004, p.37), ao destacar uma observação de Quintiliano: “o uso correto da (língua) se torna o uso das pessoas de bem”.

Essa tradição continuou na Idade Média, com os estudos e as análises comparativas entre o grego e o latim; entre outros, citamos o de Donato e Prisciano, que passaram a ser os gramáticos mais estudados nesse período histórico. Outro achado que poderíamos destacar é que, durante o período medieval, os estudos sobre a linguagem se resumiram a dar prosseguimento ao estudo da língua latina, segundo a gramática grecolatina, aqui também se iniciava a observação e estudo das línguas nativas – célticas, germânicas, eslavas – das populações conquistadas e dominadas, primeiramente, por Roma, vindo depois as dominadas pelo avanço do catolicismo romano. Esses estudos abrem caminho para outras realidades linguísticas para além do grego e do latim (MATTOS e SILVA, 2002).

O estudo *De língua latina* era bastante restrito e possuía um caráter essencialmente eclesiástico, devido ao contexto sócio-político-econômico da Idade Média. Data desse período

⁶ Esse ecletismo encontramos em nomes como Varrão, Quintiliano, Diomedes, Santo Agostinhos e tantos outros.

(século XIII) uma obra sobre o latim intitulada de *Doctrinale puerorum*, de Alexandre Villedieu. Essa gramática tinha a finalidade de ensinar o latim numa perspectiva escolástica, devido ao fato de o latim não ser mais nem a língua materna nem a língua de comunicação geral. Como esclarece Mattos e Silva (2002), é uma obra que, sem inovar nos princípios básicos, direcionava-se a um público que tinha como referência outras línguas de berço, as línguas românicas (vulgares) já constituídas e já nos seus inícios de codificação escrita.

No Renascimento, ocorre o deslocamento dos estudos do latim para as línguas nacionais românicas / modernas, mas o latim continua sendo o parâmetro segundo o qual todas as outras línguas são pensadas. Acontece, também, uma significativa mudança no método dos estudos e das análises gramaticais. Era preciso explicitar as compreensões dos fenômenos linguísticos de forma sistemática e clara. O trabalho linguístico, nesse momento histórico, “é marcado pelo fato de a língua começar a ser trabalhada de modo generalizado como objeto de ensino” (MATTOS e SILVA, 2002, p.24). As primeiras gramáticas do Português, de caráter prescritivo, surgem nesse período, norteadas pela concepção de língua como expressão do pensamento.

Vejamos o que comenta Mattos e Silva (1997, p.16) a esse respeito:

No século XVI, em síntese, o campo de reflexão lingüística se alarga para além do latim e do grego; liberta-se das disciplinas afluentes, da lógica, principalmente; volta-se para a observação, privilegiando o uso lingüístico, é claro, legítimo, isto é, socialmente prestigiado e, definitivamente, desenvolve um discurso pedagógico que introduz na gramática chamada tradicional a ambivalência de pretender trabalhar sobre a língua como objeto de análise e como objeto de ensino, tentando-se, ao mesmo tempo, gramática descritiva e gramática pedagógica.

Em decorrência de toda essa herança cultural e linguística, a função do ensino da Língua Portuguesa se resumia a fazer com que os alunos *reconhecessem* sistematicamente as normas e as regras de funcionamento da norma padrão, através de atividades lexicais, lógicas, filológicas e gramaticais, tendo em vista a leitura de textos, a produção linguística do código literário e para o desenvolvimento do pensamento. Tal ensino era destinado a alunos provenientes de classes sociais economicamente privilegiadas (eram os que tinham acesso assegurado à escolarização) até a década de 1950. Como esses alunos já tinham certo domínio do dialeto usado pela escola, não havia tanta dificuldade de aprender a gramática normativa da língua que já falavam. Em outras palavras, o estudo metalingüístico era feito sobre a variedade da língua efetivamente falada por eles.

Porém, com a democratização da escola (sentida mais fortemente na década de 1960), houve o ingresso de alunos das mais diferentes classes e grupos sociais, que falavam

dialetos diferentes do até então ensinado, e que, por isso, passaram a ter dificuldade de entender a metalinguagem da língua usada pela escola. Diferentemente dos alunos das classes dominantes, esses novos tinham que aprender a descrever a gramática de uma língua antes de dominá-la, aprendiam a gramática de uma língua que não usavam. Os alunos apenas memorizavam, mas não entendiam o funcionamento da língua e, adicionalmente, não aprendiam a ler e escrever (consideradas, então, atividades secundárias) com competência e maturidade. Essa democratização, como explica Bagno (2004), significou uma mudança quantitativa significativa no sistema educacional, mas uma significativa redução da qualidade das nossas escolas públicas porque estas não atendiam às reais necessidades desses alunos. Eram (e ainda são) escolas com péssimas condições físicas, com materiais didáticos ultrapassados, poucos recursos tecnológicos, professores extremamente mal remunerados e mal formados etc.

Devido a esse contexto de democratização da escola e de implantação e consolidação dos estudos da Linguística Moderna no Brasil, nos cursos de Letras, o ensino de língua materna entrava em crise (se instabilizava) e o sentido da disciplina gramatical normativa se esvaziava. Era, portanto, necessária uma modificação no conteúdo e nos objetivos da disciplina Português.

Soares (2004) elucida que é desse período que a gramática e o texto, estudo *sobre a e da* língua começam a organizar um conteúdo articulado. Ou se estudava a gramática a partir do texto ou se estudava o texto com os instrumentos dos quais a gramática dispunha.

Entretanto, fusão talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto (...). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto. (SOARES, 2004, p.168).

Com o regime militar e a industrialização do país, o papel da escola passou a ser o de fornecer mão de obra qualificada para o trabalho e o ensino de língua assumiu um caráter instrumental e utilitário. Nesse momento, ocorreu um desprestígio da gramática, que foi substituída, ainda que não totalmente, pela teoria da comunicação, como base numa concepção de língua como instrumento de comunicação (SOARES, 1998). A disciplina passou a se chamar Comunicação e expressão para as primeiras séries do 1º grau, Comunicação em língua portuguesa para as séries finais desse mesmo grau e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o 2º grau. Nesse contexto, os objetivos do ensino da

língua materna eram de caráter prático. Os alunos deveriam ser capazes de codificar e decodificar diversos códigos verbais e não-verbais. Ou seja, já não se tratava mais do estudo sobre ou da língua, mas o do aperfeiçoamento do uso do idioma (SOARES, 2004).

Em decorrência dessa concepção de língua e desse caráter pragmático atribuído aos estudos da linguagem, o texto literário passou a dividir espaço, nos manuais didáticos, com textos de outras esferas discursivas, tais como quadrinhos, publicidades, textos de jornais e revistas, mas, ainda, numa perspectiva tradicional, isto é, como pretexto para estudos de metalinguagem, de norma etc.

Esse modelo de ensino, que não contemplava as variedades linguísticas e as questões da oralidade e do discurso, não atendia às reais necessidades dos falantes. A aprendizagem de língua materna realizava-se linear e prescritivamente, e o aprendizado do conteúdo partia do estudo do fonema para a frase/o texto. O resultado disso foram, entre outros fenômenos, a evasão escolar, os altos índices de repetência, o analfabetismo funcional, a dificuldade de grande parte das pessoas de redigir textos e de se expressar oralmente etc.

A partir da segunda metade da década de 1980, com o apoio das ciências linguísticas (p. ex.: Sociolinguística, Linguística Textual, Psicolinguística, Análise do Discurso), as concepções de ensino de língua mudaram. Essas ciências ensinaram, dentre tantos outros aspectos, a compreender que a variação linguística é uma manifestação inerente à língua. Nas palavras de Neves (2006, p. 35): “A heterogeneidade não é adventícia à linguagem, pelo contrário, é fator de adequação e eficiência, e afinal, é qualidade, e não defeito, é solução, e não problema”.

A linguística Moderna prova, pelo desenvolvimento dos estudos descritivos da língua portuguesa, que a norma padrão é apenas uma variedade e, portanto, critica as prescrições linguísticas e a valorização de apenas uma norma e da modalidade escrita, defendendo que é papel da escola também trabalhar a modalidade oral e os aspectos relativos à adequação comunicativa e ao letramento. E ainda amplia a ideia e a função da gramática para fins didáticos, defendendo que os estudos gramaticais ultrapassem as estruturas fonológicas e morfológicas e cheguem ao texto.

Batista (1991, p.35) explica que:

a prática de ensino do Português deve-se realizar, por um lado, através das práticas de leitura e de produção de textos em situações o mais possivelmente reais e concretas de interlocução distintos do professor – e, por outro lado, através das práticas de análise linguística dos textos lidos e produzidos pelos alunos, como forma de possibilitar uma reflexão e sistematização de aspectos da variedade padrão

articulados às situações reais em que se constituem e às relações sociais que nesse processo se constituíram.

É nesse período, no contexto da redemocratização do país após a ditadura militar, que uma Comissão Nacional, nomeada pelo Ministério da Educação, lançou o documento “Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de língua portuguesa (1986)⁷”, o qual sugere um ensino que articule as atividades de leitura, produção de textos e análise linguística (AL)⁸, consideradas como práticas linguísticas que deveriam se constituir em pilares de ensino (GERALDI, 1996a). Em 1998, essa proposta veio a ser recriada nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), documento em que, dentre outras coisas, são retomadas essas três práticas articuladas, agora agrupadas em dois eixos: uso (leitura e produção de textos) e reflexão (análise linguística).

Bagno (2004, p.197) nos diz que:

Já em 1998 o Ministério da Educação publicava os Parâmetros Curriculares Nacionais que, em seus volumes destinados ao ensino de língua portuguesa, enfatizavam a necessidade de incentivar, na escola, a discussão da variação linguística e da heterogeneidade conflituosa dos usos da língua; a exploração da multiplicidade dos gêneros textuais discursivos; a reflexão sistemática sobre a língua falada; a substituição do ensino gramatiquero por atividades de reflexão linguística baseada na pesquisa da língua viva, falada e escrita etc.

Segundo essa proposta de centrar o ensino de língua em dois eixos de ensino, o trabalho pedagógico com o idioma nativo deve ser um processo no qual haja a possibilidade de que todo aluno desenvolva as mais variadas práticas comunicativas nos diferentes contextos de uso da língua. Para tanto, é preciso tomar “a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (BRASIL, 1998, p. 27). Além de romper, obviamente, com o modelo de ensino fragmentário o qual divide o ensino de língua em gramática, literatura e redação. E, diferentemente do que ocorre em um ensino centrado na frase e na aquisição de nomenclatura e reconhecimento de regras da gramática normativa como um fim em si mesma, o texto torna-se a unidade de ensino, realidade última do uso da língua em situações e contextos reais de produção de linguagem.

⁷ Em “Cadernos da Fidene”, 18, 1981, Geraldi propõe sugestões de atividades práticas como subsídios para o professor articular as atividades em sala de aula com a concepção interacionista da linguagem na segunda parte do texto “*Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*”. Texto que, como esclarece o próprio autor, é retomado, com algumas modificações, no livro “*O texto na sala de aula*” em 1984. Essa sugestão foi assumida como proposta pelo governo brasileiro/MEC em 1986.

⁸ Expressão cunhada por Geraldi para diferenciar a nova proposta do ensino de língua da perspectiva tradicional.

Visto que, na nossa pesquisa, o foco do ensino de língua materna direciona-se para as turmas de ensino médio (EM), vale destacar que este também sofreu significativas mudanças, principalmente a partir da década de 1990. Tais mudanças procederam das críticas sofridas pelo EM, nas quais se argumentava que esse nível de ensino não estava preparado para atender às demandas postas pelas aceleradas transformações pelas quais vinha passando a sociedade moderna, decorrentes da disseminação de novas tecnologias, nem para responder aos desafios impostos pela globalização que vinha excluindo, da vida econômica, os trabalhadores não qualificados.

Assim, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional/LDB (9.394/96) de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu que o EM fosse a etapa final da educação básica (Art. 36), o que concorreu para a construção de sua nova identidade. Ter essa característica de terminalidade implicou assegurar a todos os estudantes a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental (EF); ao mesmo tempo em que proporcionou o rompimento da dualidade estrutural, contida na referência anterior (Lei 5.692/71), em que, de um lado, estava o ensino propedêutico o qual dava acesso aos cursos superiores para as elites e, do outro, o ensino profissionalizante para os trabalhadores das classes menos abastadas.

A ideia era reestruturar sua função, fazendo, basicamente, com que o ensino médio assumisse a responsabilidade de aprimorar o educando como pessoa humana, qualificá-lo para a cidadania, capacitá-lo de modo amplo e permanente tanto para o mundo do trabalho quanto para ingressar num curso superior e dotá-lo de instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo (cf. artigo 35, lei 9.394/96).

Nesse novo contexto (“novo ensino médio”), os programas passam a ser centrados nas competências e nos conhecimentos, não mais, exclusivamente, nos saberes enciclopédicos e conteudísticos, devendo haver uma articulação e integralidade entre as áreas de conhecimento tanto na perspectiva macro (no conjunto das áreas) como na micro (no interior de cada área). Por sua vez, a língua materna é vista como um dos principais operadores da comunicação, nas diferentes interações sociais de que participamos cotidianamente, por isso seus usuários devem saber dispor dela, adequadamente, nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência (BRASIL, 2002). Os alunos devem, portanto, ser estimulados a pensar de forma interdisciplinar e globalmente, por meio de um conhecimento construído reflexiva e criticamente, ultrapassando a mera aquisição e memorização de informações.

Nessa nova compreensão do ensino médio, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras áreas. Aqui tanto ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências.

Toda essa retomada histórica da disciplina *Português*, da gramática normativa tradicional, da perspectiva para o novo ensino médio teve como objetivo explicar o estatuto atual da disciplina, contextualizar os caminhos percorridos por ela, evidenciar, mesmo que superficialmente, as implicações que as ciências linguísticas causaram no ensino e apontar os novos rumos que o ensino de LP adotou.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA

Pensar o que significa ensinar uma língua hoje e situá-la como uma matéria curricular sugere e implica em muitas questões (algumas ainda não esclarecidas nem consensuais), tais como a compreensão de que a todo e qualquer procedimento de ensino subjaz uma opção política, ou seja, nas palavras de Geraldi (2000b), qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e educação – a qual envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – e de uma concepção epistemológica do objeto de reflexão com as atividades desenvolvidas em sala.

Assim, antes de uma maior reflexão sobre os desdobramentos e encaminhamentos que os estudos da linguística, da linguística aplicada e da pedagogia no Brasil (GERALDI, 1997, 2000; MARTINS, 1991; BAGNO, 2002; NEVES, 2006; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2001; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008, SOARES, 1998, SUASSUNA, 1999, 2006, e tantos outros) trouxeram para o trabalho pedagógico com a língua materna, é importante situarmos as concepções de língua/linguagem e gramática que norteiam e prescrevem as estratégias didáticas de sala de aula ao longo dos últimos anos, pois, como defende Travaglia, (2001, p. 21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”.

Revisitar as diferentes concepções do conceito de gramática e a subjacente concepção de língua que aquela reflete é relevante para compreendermos como tais concepções norteiam e estruturam o trabalho com a língua em termos de ensino e suas implicações teórico-metodológicas, inclusive para compreendermos o que se passou a denominar como análise linguística, visto que o ensino de gramática (e nesse caso, referimo-

nos à gramática normativa) predomina ainda na maioria das salas de aula de nosso país conforme esclarecem estudos de NEVES (2002), POSSENTI (1996), PERINI (1995), entre outros.

Essas concepções e conceitos foram-se configurando ao longo do desenvolvimento dos estudos da linguística, que mostrou, de acordo com a visão de ciência e do objeto linguístico situados em momentos históricos específicos, que não há uma só maneira de conceber língua, gramática e ensino. E que saber uma gramática não significa saber de cor regras e nomenclaturas, e fazer análises morfossintáticas (POSSENTI, 1996, p. 30). Tão pouco que ensinar língua é ensinar gramática. Suassuna (2006, p.38) esclarece que “algumas dessas diferentes concepções de linguagem influenciaram mais nitidamente os processos de ensino, sobretudo a filosófica e a comunicacional.”

Possenti (1996) apresenta três concepções de gramática: 1. Conjunto de regras que devem ser seguidas (gramática normativa); 2. Conjunto de regras que são seguidas (gramática descritiva); 3. Conjunto de regras que o falante domina (gramática internalizada).

Na primeira concepção, a gramática é tida como um conjunto sistemático de normas/regras a serem seguidas por aqueles que querem usar *bem* a língua. “Ensinar gramática passa a ser entendido como ensinar normas para bem falar e escrever” (MENDONÇA, 2003, p. 234-235). É a definição mais conhecida por todos, porque é a adotada pelos livros didáticos e pelas gramáticas tradicionais, a que adentra, portanto, a escola e que é veiculada pela mídia em programas e manuais que se propõem a fazer com que seus telespectadores/leitores aprendam a falar e escrever “corretamente”.

Nessa concepção, toma-se por língua uma de suas variedades, desprezando-se as outras e compreendendo-se a língua como sinônima de gramática normativa. “Nesse caso, estudar gramática é estudar as regras que regulam a ‘norma culta’, é saber o que pode ser dito e o que não pode. (...) A gramática aí tem um caráter prescritivo e discriminatório” (MENDONÇA, 2003, p.235). Por esse caráter prescritivo se pressupõe que há uma única forma de se falar e escrever, reduz-se a língua a uma variedade e o que estiver fora dos padrões estabelecidos para essa variedade é apreciado como errado.

Essa concepção de gramática se remete a uma concepção de linguagem que a entende *como expressão do pensamento*, ou seja, a linguagem é um meio de representar o pensamento, sendo vista como transparente, linear e monológica. Assim, para exteriorizar o pensamento, o homem precisa se utilizar de uma linguagem articulada e organizada; daí, como esclarece Travaglia (2001, p.21), “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se

constituem as normas gramaticais de falar e escrever bem que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais”.

Para Marcuschi (2008), quando a língua é tratada dessa forma, ela é tida como um sistema homogêneo, composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. E os estudos linguísticos, de maneira geral, nessa linha, não ultrapassam a unidade máxima da frase, dedicando-se aos níveis estruturais (fonológico, morfológicos, sintáticos) e não ao uso da língua. Não se desconsidera o aspecto cognitivo da língua, mas ao se pensá-la de forma resumida, cria-se uma limitação, a de não se conseguir explicar seu caráter social.

Continuando essa reflexão sobre a correspondência entre uma definição de gramática e uma concepção de língua, vale a pena observar o que nos diz Possenti (1996, p.74):

Para a gramática normativa, a língua corresponde às formas de expressão observadas, produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Nas sociedades que têm língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo, acabando por representar a própria língua. Eventualmente, a restrição é ainda maior, tomando-se por representação da língua a expressão escrita elaborada literariamente. (...) Na verdade, em casos extremos, mas não raros, chega-se a considerar que esta variante é a própria língua.

Ainda nessa concepção de gramática, as normas para bem falar e escrever são ditadas pelos especialistas, com base nos escritores considerados clássicos, consagrados pelo cânone literário, detentores de uma língua homogênea, *higienizada* e pura. Desconsidera-se que a oralidade é também um espaço para situações comunicativas. Trata-se, portanto, de um conceito elitista e discriminatório de língua, que repudia o erro e valoriza o acerto.

Nessa perspectiva, o ensino se caracteriza como uma prática que se organiza em torno dos objetivos de correção (BATISTA, 1991) e destaca apenas os fenômenos da norma oficializada escrita, dando-se pouca ou quase nenhuma importância às variedades orais. Seu objetivo, como frisa Travaglia (2001), é levar o aluno a substituir seus padrões de atividade linguística, tidos como errados e inaceitáveis, por outros, considerados corretos e aceitáveis. Assim, reduzem-se a análise e a compreensão dos fenômenos linguísticos ao reconhecimento de regras⁹, nomenclaturas e taxonomias.

Segundo Gregolin (2007, p.61-62):

⁹ Possenti (1996) compara as regras das gramáticas normativas às regras de etiqueta, na medida em que expressam uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Sendo essas regras seguidas, os falantes são avaliados positivamente (tanto na vida social quanto na escola); violando-as, eles se tornam objeto de reprovação.

Esse conceito, que dominou o ensino de língua portuguesa até os anos 1960, coloca a gramática normativa como o centro do ensino, como a expressão da língua portuguesa. A gramática normativa é a língua. Evidentemente, ensinar língua portuguesa, a partir desse conceito, é ensinar a língua homogênea expressa pela gramática e sua norma culta, desconsiderando sua heterogeneidade. É ensinar o culto, desprezando tudo o que é considerado inculto. Essa língua da gramática, ensinada na escola, é vista como um objeto abstrato para estudo da sua estrutura, para decoração das regras, para interiorização da norma culta.

Antes de passarmos para a segunda concepção de gramática, convém recuperar um pouco daquilo que a linguística evidencia como normas linguísticas. Apesar de não haver uma coincidência absoluta entre os especialistas sobre o que se denomina norma, tomo aqui os estudos de Neves (2006) e Mattos e Silva (1997) sobre esse tema.

Neves, por exemplo, esclarece que o conceito de norma tem duas significações básicas, uma é a ideia de habitual, comum, e remete ao uso linguístico sem fazer valoração. A outra significação é a de norma como uso regrado, com aspecto valorativo, prescritivo – é a norma padrão, codificada nas gramáticas tradicionais para fins de correção, imitação do que se considera o bom uso da linguagem. É mister esclarecer a diferença que alguns linguistas apontam entre a norma padrão e a norma culta. Esta conteria as formas que realmente os usuários plenamente escolarizados (os falantes com curso superior completo) usam no momento de interação verbal, já aquela se referiria à norma prescrita nas gramáticas tradicionais.

Na segunda concepção de gramática, descrevem-se as línguas como elas se apresentam ou são usadas pelos seus falantes, procurando-se esmiuçar a estrutura e o funcionamento das suas formas e funções. “A gramática seria então um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 2001, p.27).

A preocupação não é prescrever o que se pode e o que não se pode no uso da língua, nem o que é certo ou errado, mas dizer, de modo mais objetivo possível, como é uma língua ou uma variedade, como de fato é usada. Isso vale para qualquer variedade, não apenas a variedade considerada culta. Há, também, um interesse em descrever/(re)conhecer a gramática própria das outras variedades da língua, sejam elas escritas ou orais, a fim de “associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical e o que não é gramatical” (cf. FRANCHI, 1991, p. 52-53, apud TRAVAGLIA, 2001, p. 27).

Nessa abordagem, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes, daí a expressão “regras que são seguidas”

(POSSENTI, 1996). Essa gramática procura identificar as regularidades que surgem na variação, por isso a ideia de regra não tem qualquer conotação valorativa e a noção de erro é diferente daquela da gramática normativa; o que antes era desvio, errado, agora é diferente. Para a gramática descritiva só seria considerado erro o uso de formas e/ou construção que não fizessem parte das regularidades dessa variante. Possenti (1996, p. 79) nos dá um exemplo, “seriam consideradas erros (aqui o autor se refere à gramática descritiva), sequências como *essas meninos, uma menino, o meninos, tu vou*, que só por engano ocorreriam com falantes nativos, e hipercorreções como *solvete e vitror*, em lugar de *sorvete e vitrô*”. O autor ainda sustenta (1996, p.80):

A adoção de um ponto de vista descritivo permite-nos traçar uma diferença que nos parece fundamental: a distinção entre diferença linguística e erro linguístico. Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua.

Essa concepção de gramática entende a língua como um constructo teórico, fundamentalmente abstrato, que é visto de forma homogênea e sem se prever variações no sistema, sem se levar em consideração a língua em seu contexto sócio-histórico. A língua é um instrumento de comunicação. Marcuschi (2008) explica que de acordo com essa concepção, a língua é desvinculada de sua característica mais importantes – seu aspecto cognitivo e social. A consequência disso é a ideia de uma língua como instrumento transparente e de manuseio não problemático.

O tipo de ensino que se propõe quando se adota a gramática descritiva é o que tem por finalidade evidenciar como uma determinada língua/variedade funciona. Aqui, cabe o tratamento de outras variedades linguísticas além da norma culta. Na perspectiva de estudar a língua em uso, considerando, inclusive, a fala, é desejável desenvolver a competência comunicativa do aluno. “O trabalho com a gramática descritiva, dos usos efetivos da língua, explicita por que determinadas ocorrências fonológicas, sintáticas, lexicais, semânticas e textuais se efetuam da forma que se efetuam, nas construções interativas” (MURRIE, 1994, p.74).

Em suma, as gramáticas descritivas, apesar de não avalizarem preconceitos linguísticos, elegem variedades a serem descritas e o fazem segundo determinado constructo teórico, o que faz com que também elas não sejam neutras (MENDONÇA, 2003).

A terceira concepção toma a gramática como um conjunto de regras que o falante aprendeu durante seu processo de interação e aprendizagem da língua de sua comunidade e do

qual lança mão ao falar. Segundo Franchi (1991, apud Travaglia, 2001, p. 28), *saber gramática* não depende, a princípio, de escolarização, ou de quaisquer procedimentos de aprendizado sistemático, mas de ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que sejam a linguagem e seus princípios e regras. São hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam um falante a produzir textos e enunciados de forma que estes sejam compreendidos e reconhecidos como pertencentes a uma língua. É, segundo essa perspectiva, que os linguistas afirmam que todo falante nativo sabe a gramática de sua língua.

Vejamos o que comenta Antunes (2003, p. 85) a esse respeito:

As pessoas, quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito seus enunciados. (...) Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática*.

A autora ainda defende que, quando alguém fala uma língua, esse alguém usa, apropriadamente, as regras dessa língua, seja no nível fonológico, morfológico, sintático, semântico além dos aspectos pragmáticos nas produções de textos. Aprender uma língua é, sem dúvida, adquirir, entre outras coisas, o saber das regras de formação dessa língua, ou seja, não existe falante sem conhecimento de gramática.

Sobre isso, também se pronuncia Perini (1995, p. 13):

Qualquer falante do português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua.

Travaglia (2001) ainda esclarece que, nessa visão de gramática, não há erro linguístico, mas inadequação da variedade linguística utilizada em relação a uma determinada intenção comunicativa, ou uso inadequado de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa. Assim, construções do tipo *eu fazi, na trás, as criança, pra mim fazer* não são erros, desvios ou inadequações, visto que são construções que se baseiam em regras, aprendidas com base nas relações sociais vivenciadas pelo falante e em sua capacidade cognitiva e inata para linguagem.

Nessa perspectiva, saber as regras, saber usá-las é diferente de saber explicitá-las, reconhecê-las e nomeá-las. O que o falante necessariamente precisa é identificar os enunciados como pertencentes a sua língua, interpretar e produzir se utilizando do seu repertório linguístico, não necessariamente de forma consciente. Nesse processo não se levam em conta o certo e o errado, mas o que é adequado no processo de interação verbal.

Desse modo, a concepção que está por trás dessa gramática internalizada é a de uma língua que se produz nas interações humanas. Geraldi (2000b) salienta que o sujeito que fala também pratica ações as quais não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; ele age sobre o ouvinte; opera sobre a linguagem constituindo hipóteses a respeito de seu funcionamento. A língua é vista, portanto, como uma atividade discursiva, cognitiva, sociointeracionista, opaca e heterogênea. Relaciona-se com a história e a sociedade da qual é parte. Uma gramática assim concebida contribuiria para um ensino discursivo e contextualizado da língua.

Adotar essa concepção de gramática é evidenciar em sala de aula um trabalho que ultrapasse as regras de construção de frases, os elementos da fonética, fonologia, morfologia ou sintaxe, pois, como reafirma e destaca Travaglia (2001), a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva

Como lembra Possenti (1996, p. 80):

Saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue. De alguma maneira, estamos sempre incorporando e manipulando hipóteses desse tipo. Além disso, parece certo que nosso conhecimento de uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias.

As análises e descrições das concepções de língua e gramática feitas aqui são relevantes porque, como mostrou a linguística moderna, não existe apenas uma concepção de língua e gramática a forma como as concebemos define nossa postura diante do objeto linguístico. Além do que, como defendem Possenti e Ilari (1985) e Silva et al (1986, apud Suassuna, 1995) a forma como a linguagem é compreendida, tem implicado na construção do ser professor e aluno, na discussão sobre ensino, escola, método e saber, e na elaboração de uma prática pedagógica apropriada frente às noções de erro, regra, gramática e língua.

2.3 PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO: PARA QUE ENSINAMOS O QUE ENSINAMOS?

As já citadas inovações decorrentes das mudanças nas concepções de língua e gramática, devidas aos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, bem como de teorias educacionais, contribuíram para que o papel e o ensino de língua e gramática, na escola, assumissem perspectivas e finalidades diferentes de outrora. Franchi (1987) esclarece que a insuficiência das noções e procedimentos da Gramática Tradicional, a inadequação dos métodos de ensino de gramática, a ausência de uma articulação com os processos de produção e compreensão de textos, além do esquecimento da língua oral e seus aspectos geravam questões, entre educadores e estudiosos da língua, do tipo: “para que ensinar gramática? Qual gramática ensinar? Deve-se ou não ensinar regras e terminologias gramaticais?”.

O que se pretendia era a consolidação de uma reforma no ensino do Português para combater a crise e diminuir o fracasso escolar que estavam diretamente ligados à dificuldade que a escola vinha tendo de ensinar a ler e a escrever e redimensionar o ensino da língua materna, especialmente, no trabalho realizado com a gramática normativa e com as atividades de leitura e produção de textos tipicamente escolarizados.

Geraldi (2000a) argumenta que ocorria uma constante preocupação com as respostas ao *como*, *quando* e *o que* ensinar no momento de montar o currículo e o programa disciplinar, em lugar de se responder, primeiramente, à questão: *para que ensinamos o que ensinamos?*

Diante do fracasso escolar e da necessidade de deslocar a(as) questão(ões) motivadora(s) que norteava(m) os currículo, surgiram ideias de valorização do sujeito discursivo, crítico, que age sobre outros sujeitos, produz sentido, realiza enunciações, exerce poder, ou seja, (*inter*)age por meio de uma língua plurissignificativa, subjetividade e ideológica, pois com ela não só representamos o real e produzimos sentido, mas na verdade, representamos a própria linguagem.

Exatamente por essas razões que não se domina uma língua pela incorporação de itens lexicais, pelo aprendizado de um conjunto de regras gramaticais, nem pela apreensão de um conjunto de princípios de como produzir um texto (seja oral ou escrito) bem montado (GERALDI, 1997). Aprendemos a linguagem no ato da reflexão, nas operações de construção de sentido realizadas no momento da interlocução. E, nessa conjuntura, o texto passa a ser objeto privilegiado de qualquer programa de ensino de língua, pois nele se concretizam os saberes necessários para que a comunicação humana aconteça (ANTUNES, 2003, p. 13).

Um dos primeiros aspectos a ser considerado nas novas perspectivas que vêm sendo propostas para o ensino da Língua Portuguesa é a mudança de paradigma na concepção de língua. Nessa “nova escola”, a concepção que de fato atende às novas práticas de ensino e aprendizagem é aquela concebida por Bakhtin, segundo a qual *a palavra é considerada um*

fenômeno ideológico por natureza. Dessa forma, não há discurso individual, pois a linguagem se constrói em função do outro e é nas relações interativas entre os sujeitos que se constroem o texto, as falas, a tomada de consciência. Segundo Suassuna (2006), a linguagem é prática simbólica, sócio-histórica, forma de ação entre sujeitos, condição própria da constituição desses sujeitos. E, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 61), “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura”.

Geraldi (1997), no bojo dessas discussões, defende que fazer da interação verbal o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, e assim pensar o processo educativo, significa aceitar:

- i. a língua não como algo previamente pronto/dado, de que o sujeito se apropria para usá-la de acordo com suas necessidades de interação comunicativa; na verdade, o processo interlocutivo se constrói e reconstrói na atividade de linguagem;
- ii. que os sujeitos se constituem como sujeitos no momento em que interagem com os outros, e, como a linguagem é um trabalho social e histórico, os sujeitos também assim o são;
- iii. que as interações não ocorrem fora de um contexto social e histórico mais amplo, não são inocentes e acontecem no interior e nos limites do social.

Sobre esse tema, Antunes (2004) propõe a ideia de língua como uma atividade textual-discursiva, regulada por determinadas propriedades linguísticas e pragmáticas que regulam os processos interativos, e, mais ainda, como uma atividade de intervenção, de produção e expressão de sentidos, uma forma de atuação e de exercício de poder.

Aceitar a língua como processo interlocutivo, como fundamental para o desenvolvimento de todo e qualquer sujeito, como também que uma diferente concepção de linguagem estabelece não só uma nova prática metodológica, mas, especialmente, um novo conteúdo de ensino (GERALDI, 1997, 2000a) é entender que o *objeto* e os *objetivos* de ensino **precisam ser redefinidos**, passando o texto a ser o foco, o objeto de reflexão. Para Antunes (2003), a mudança no ensino de Português não está apenas nas metodologias ou nas técnicas usadas, mas sim, na definição do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares.

Ainda argumenta a autora (2004, p. 133):

Os desmandos, os preconceitos e os efeitos perniciosos de tudo isso só se resolvem quando se puser o texto no centro de todas as focalizações, quando se puser a norma gramatical nos seus limites e se puder perceber os outros constituintes do funcionamento das línguas, funcionamento que não se dá abstraído dos contextos sociais e das funções interativas.

Compreender o texto como ponto de partida e de chegada do ensino de língua, é não mais vê-lo como objeto de uso somente para fins de modelo/imitação, leitura vozeada, preenchimento de fichas de leitura, e visto apenas na perspectiva tipológica – narração, descrição, argumentação. É, sim, entendê-lo como objeto complexo, sócio-histórico, que tem função sociocomunicativa e características próprias. Na compreensão de Marcuschi (2008, p. 72), o texto é “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona e não uma simples refração ou reflexo do mundo”.

Portanto ele deverá ser lido, relido, analisado nas suas características e funções sociais, nas suas estratégias de composição e construção de sentido, nas suas modalidades, nas suas vozes e intertextualidade. Deverá ser discutido, pensado, escrito e reescrito. A sala de aula é, agora, lugar de leitura, escuta, fala e escrita de textos socialmente relevantes (cf. ANTUNES, 2003), diversificados e que circulam, também fora do contexto escolar.

A diversidade tanto textual quanto discursiva tem de fazer parte da realidade escolar, constituindo-se em objeto de ensino. Não basta o texto está na sala de aula, ele precisa ser estudado, considerando suas especificidades, sua função sociocomunicativa, seus interlocutores, seus aspectos linguísticos e discursivos etc. Isso porque “diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimento e diferentes conjuntos de habilidades, ensinar a produzir textos e a compreendê-los não pode ocorrer da mesma forma para todo e qualquer gênero” (SANTOS, 2006, p. 22).

Como possível consequência, na investigação de uma língua viva no texto, temos a proposta de um ensino não mais fragmentado e sim que articula as atividades de leitura, produção de textos e análise linguística, consideradas como práticas que deveriam se constituir em pilares de ensino, respaldadas em textos reais e presentes no cotidiano dos estudantes.

Acreditamos que ao adotar tais perspectivas, o domínio da língua em suas modalidades oral e escrita e em vários dos seus aspectos será assegurado de modo mais fácil e eficiente. Indo nesta direção, esse modo de trabalhar faz com que os estudantes assumam o seu lugar de sujeitos do discurso e do mundo, pois, através da reflexão sobre a linguagem,

ocorre a produção do conhecimento, já que “o domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas.” (POSSENTI, 2000, p.36).

Estando o texto no centro do ensino, sendo ele o objeto de estudo, discutiremos o segundo aspecto dessas mudanças – **os objetivos** do ensino do Português. É o *texto* que vai orientar a seleção dos conteúdos e os objetivos das atividades pedagógicas. Desse modo, e sendo colocado de forma ampla, o objetivo do trabalho pedagógico com a linguagem passa a ser a formação do leitor e produtor de textos, que emprega os recursos linguísticos na produção de sentidos em diferentes situações da vida social (GREGOLIN, 2007, p.66).

Para Suassuna (1995, p. 129-130):

O objetivo primeiro seria ampliar as formas de inter-ação através da linguagem. Inter supõe social, histórico, dialógico. Ação supõe postura inquieta diante de mundo. Nessa perspectiva, a concepção de linguagem como prática histórica e intersubjetiva se transpõe para a sala de aula, determinando que a ação pedagógica seja, acima de tudo, uma interlocução.

E acrescenta:

A função social do conhecimento é resgatada – no caso do Português – se com ele, através dele, compreendemos o mundo, expressamos a nossa compreensão e buscamos os modos de intervir sobre ele, transformando-o (p. 127).

No interior da concepção de língua como atividade de natureza histórica e sociocognitiva, o trabalho com a linguagem, na escola, só será produtivo se houver uma busca de novas formas de expressão e compreensão do sentido, por meio de práticas que intensifiquem o contato do aluno com a própria língua e com outros sujeitos. Também, se estiver comprometido em formar estudantes que possam conhecer e reconhecer a realidade intrinsecamente variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valores. Justificar que o ensino de gramática normativa é apropriado para que os alunos venham a dominar a língua de modo competente é, como argumenta Perini (1995), prometer algo que não seremos capazes de cumprir¹⁰.

Bagno (2002), analisando o ensino de língua materna, defende que deve haver na escola espaço e tempo para a reflexão linguística de modo sistemático e consciente. A língua deverá ser abordada/percebida como objeto merecedor de análise, reflexão e investigação, em

¹⁰ Gostaríamos de esclarecer que o uso dessas citações e a própria compreensão que temos desses autores, não indica que concordamos com a ideia que não se deve ensinar gramática, nomenclatura, metalinguagem, refletir sobre a língua, isso elucidaria uma contradição no objeto de pesquisa proposto neste trabalho. O que concebemos é a reorganização dos objetivos e da metodologia, do foco, das prioridades adotadas.

contraposição ao ensino da gramática tradicional normativa¹¹. Parte-se do pressuposto, então, de que as pessoas não usam a linguagem apenas para entender e falar sobre a realidade, mas, sobretudo, para agir sobre esta, transformando-a e sendo transformadas por ela.

De acordo com Fonseca e Fonseca (1977, p. 44-45, apud Suassuna, 1995, p. 125):

... ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar “numa pluralidade de discursos”, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se acumulam especificamente, “uma pluralidade de atos”, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na *práxis* social.

Já, se considerarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM¹², verificaremos, segundo esses documentos, que o objetivo do trabalho pedagógico com a linguagem seria concentrar o ensino nos usos sociais da língua e não mais nos conteúdos de tradição gramatical ou literária. Parte-se da explicitação e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno. Assim sendo, os alunos que concluíssem o ensino médio deveriam conhecer as diferentes manifestações da linguagem verbal, de modo a confrontar opiniões e pontos de vista; deveriam usar a língua materna e compreendê-la como geradora de significados e integradora da organização do mundo e da própria identidade; precisariam articular as redes de diferenças e semelhanças entre as modalidades da língua; necessitariam recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura, entre outras competências e habilidades (BRASIL, 1999, p. 145).

Para levar o aprendiz a conquistar um elevado grau de letramento, ou seja, dar condições aos alunos para desenvolverem de forma intensa e extensa habilidades de leitura e escrita em diferentes práticas sociais, é proposto por Soares (2002) um ensino de Português que tenha em vista:

- i. a promoção de práticas de oralidade e letramento de forma integrada, levando os alunos a perceberem as relações entre elas;

¹¹ Esses aspectos vistos como ações e competências do falante no trato / estudo da linguagem, são, na verdade, elementos – entre outros – constitutivos daquilo que Bagno denomina de Educação Linguística. A proposta desse autor é que a prática tradicional de inculcação de uma suposta “norma culta” e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática sejam superadas a fim de levar o aluno adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, desenvolvendo um conjunto de habilidades de leitura e escrita.

¹² Algumas críticas têm sido feitas quanto às concepções de linguagem, por exemplo, que de fato, permeiam esses documentos. Mesmo entendendo a relevância destas para as análises críticas que devem envolver tais documentos, eles foram, nesta pesquisa, tomados como referência porque, por um lado, marcaram uma nova proposta de trabalho para o ensino, nas diferentes áreas da educação básica; por outro, ajudam-nos a entender e a fundamentar os novos paradigmas que alicerçam o ensino da língua materna hoje.

- ii. o desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita com objetivos para ler e produzir textos de diferentes tipos e gêneros com diferentes funções, interlocutores, situações e condições de produção;
- iii. o desenvolvimento de habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com distintas funções de acordo com os interlocutores, objetivos, natureza do assunto, contexto, enfim, as condições de produção;
- iv. a realização de atividades que oportunizem aos alunos a reflexão sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido;
- v. o desenvolvimento das habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aprendiz traz do seu grupo social.

Em síntese, o que se pretende é um aluno que seja capaz de:

- i. utilizar a linguagem nas mais diferentes situações comunicativas sociais (isso inclui o domínio da norma padrão);
- ii. entender os processos linguísticos que estão por trás das possibilidades de uso da língua, a ponto de ser capaz de monitorar tais possibilidades;
- iii. acima de tudo, também, por meio da língua, ampliar cada vez mais sua participação social;
- iv. analisar e produzir diferentes gêneros textuais, tanto escritos quanto orais;
- v. usar diferentes possibilidades de expressão e compreensão de sentido, percebendo os papéis e as funções da língua em si mesma e nas práticas sociais;
- vi. analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contexto, mediante a natureza função, organização, estrutura, etc.

Arrematando os principais objetivos no ensino de LP, temos uma pequena síntese, nas palavras de Geraldi (1997, p.122-123), das ideias que precisam norteá-lo:

Assumamos a utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua

identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificadores de escuta e apreciação.

No que se refere ao ensino de LP, especificamente, no ensino médio, os PCN+ do ensino médio (2002) sugerem que os textos devem ser abordados a partir de dois pontos de vista: 1. “considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre outras possibilidades oferecidas pela língua”; 2. “na relação intertextual levando em conto os diálogos com outros textos”.

Tudo isso nos leva a entender que o “novo ensino médio”, inclusive nos termos da lei, não pode ser resumido, apenas, a um preparatório para o ensino superior ou um curso estritamente profissionalizante. Antes, conforme apontam os PCNEM (1999), precisa desenvolver nos alunos as habilidades e as competências (interativa, textual e gramatical) para que, ao término do EM, eles sejam capazes de:

- i. confrontar opiniões e pontos de vistas diferentes;
- ii. compreender e usar a LP como língua materna, geradora de significações
- iii. aplicar as tecnologias de comunicação e da informação em diferentes contextos da vida;
- iv. analisar os recursos expressivos da linguagem verbal;
- v. recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e suas classificações;
- vi. articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos, entre outros.

Assim, a finalidade da LP no EM é ensinar o educando a pesquisar, selecionar informações, sintetizar; analisar; negociar significados, falas, papéis; agir de modo criativo e autônomo. A sua formação deve ter como alvo primordial a aquisição de conhecimentos básicos para o trabalho e a cidadania, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes linguagens/códigos e tecnologias relativas às áreas de atuação. A linguagem será o meio e o fim para que essas competências se realizem.

Dessa forma, a resposta para a pergunta *o que se ensina quando se ensina Português*¹³ remete, neste momento histórico, a um ensino de língua materna com **professores de Português** ativos, inconformados, inquietos de tal modo que, no centro do seu ensino, estejam conteúdos e atitudes que sejam relevantes para a formação linguística dos seus

¹³ Pergunta formulada por Antônio Augusto G. Batista na sua obra *Aula de Português: Discurso e saberes escolares* (1997)

alunos, visto que estes utilizam a linguagem de forma viva, prática e ativa. Professores que, sobretudo, compreendam, como defende Possenti (1996), que as novas propostas só farão sentido se eles estiverem convencidos de que o domínio efetivo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. “Um ensino que conceba a língua como lugar de produção de sentidos, identidades, imagens e experiências” (BATISTA, 1997, p.21-22), e não como sinônimo de gramática normativa. Sobretudo, professores motivados e capacitados para modificarem seu *objeto* e seus *objetivos* e compreenderem que a gramática é incapaz de, sozinha, dar conta de todas as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos (ANTUNES, 2007).

Diante de tantas mudanças e desafios, é necessário que o professor de Português seja apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definido (MENDONÇA; BUNZEN, 2006); que assuma o papel de contribuir significativamente para que seus alunos ampliem suas competências no uso oral e escrito da Língua Portuguesa e que esteja atento àquilo que os textos dos seus alunos dizem acerca dos conhecimentos que eles já possuem e os que ainda não dominam acerca dos fenômenos linguísticos, da norma, dos recursos expressivos.

Trata-se de professores sujeitos da sua prática e do seu discurso, reflexivos e autônomos. Mestres que planejem suas aulas e materiais de ensino numa perspectiva de língua como resultado de um processo histórico de interação verbal (SUASSUNA, 1995), não sendo, portanto, simples *reprodutores* de outros discursos. Para tanto, é necessário que os docentes tenham uma adequada formação linguística e que sejam, sobretudo, letrados – que vivenciem diversificadas experiências de escrita e leitura de textos literários, que sejam estudiosos e conhecedores das características de vários gêneros textuais, escritores de textos de diferentes domínios discursivos, a fim de que eles próprios sejam capazes de superar os desafios que propõem a seus alunos.

Como preconiza Antunes (2007, p.156):

O professor de Português deve ser, para todos os efeitos, um leitor assíduo, funcionalmente múltiplo e amante de textos literários e não-literários, deve ser, para todos os efeitos, alguém que sabe escrever e que o faz frequentemente, de forma relevante, articulando, juntando, conectando, para expressar unidades de sentido e de intenções.

É necessário um professor que revise sua prática e a imagem que tem de si, e que transforme seus conhecimentos puramente técnicos, eruditos, de metalinguagem num conhecimento de língua em funcionamento. Para Suassuna (1995, p. 60), transformar os

modos de ensinar implica, além da busca teórica, a redefinição de um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de pensar o mundo em geral. Um professor que compreenda que as mudanças propostas e tão necessárias nas práticas de ensino/aprendizagem de língua materna são também de sua responsabilidade, visto que toda e qualquer metodologia de ensino pronuncia uma opção política.

Concebendo-se a linguagem como forma de interação, o texto como um evento comunicativo, o ensino de língua materna como expansão da capacidade de interlocução, será necessário travar uma metodologia de ensino produtiva, reflexiva, contextualizada, promotora das práticas de letramento e as condições sociais de uso da linguagem.

Diante dessas novas concepções de língua e texto, constata-se que o ensino da norma padrão e os conteúdos gramaticais são aspectos, dentre tantos, que as aulas de língua materna devem contemplar; e que saber somente reconhecer as regras e nomenclaturas de uma gramática não é condição única para a formação do bom usuário da língua. Como esclarece Antunes (2004), para uma língua que é produção e expressão de sentidos, atividade textual-discursiva, de interação e de intervenção, é mais adequado compreender / aceitar que a relevância do estudo da gramática está na exploração e explicitude de seus usos, das regularidades desses usos, do funcionamento da língua, que é forçosamente textual-discursivo. É conceber a gramática como um componente constitutivo da língua e por isso, saber falar ou escrever uma determinada língua nunca poderia ser apenas saber sua gramática ou um conjunto de regras.

Assim, parece não fazer sentido a dúvida sobre ensinar ou não gramática, uma vez que não há língua sem gramática. A questão primordial é: *para que, como e em que perspectiva* ensinar os conteúdos gramaticais. Como primeiro passo, é possível partir do texto para selecionar as noções e saberes gramaticais que serão necessários para sua compreensão. Antunes (2003) explica que é em função do texto que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência. No texto, a relevância dos saberes gramaticais é de outra ordem, assim, saber discernir, por exemplo, se um termo é objeto indireto ou um complemento circunstancial não tem tanta importância.

Suassuna (2006, p.46) partilha desse mesma ideia:

O problema no ensino de gramática tradicional não reside em dar nomes aos fenômenos estudados, mas, rigorosamente, em tomar a decisão de estudar o fenômeno se isso se mostra relevante na interação pedagógica. Isso porque estamos acostumados a memorizar regras e conceitos sem compreender por que essas regras e esses conceitos são parte do conhecimento construído e acumulado acerca da linguagem.

Em consonância com essas concepções acadêmicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999, p. 139) também defendem que “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano.”

Partindo desse ponto de vista, é possível afirmar que as finalidades e os objetivos do ensino médio devem estar pautados no compromisso de educar o aprendiz para a participação política, para a formação crítica e cidadã, para o comportamento ético e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

3 ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO: MINHA PÁTRIA É MINHA LÍNGUA¹⁴

3.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUE OBJETO É ESSE?

O ensino de gramática, especialmente de gramática normativa, constitui um dos mais fortes pilares das aulas de língua materna, chegando a ser, em muitos casos, a única finalidade dessas aulas como revelou pesquisa realizada por Neves (2002). Porém, como explana Ledur (1996), o ensino da gramática tem sido visto como uma atividade enfadonha, principalmente porque a mesma é trabalhada de forma descontextualizada, sem nenhuma relação com textos ou mesmo com situações vivenciadas na sala de aula, mostrando-se como um tipo de gramática que só serve para, quando memorizada, ajudar o aluno a “ir bem nas provas” e “passar de ano”.

Mendonça (2006a), debatendo essa questão, cita dois fenômenos relevantes: os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB) e a constatação, por meio de pesquisa, de que a gramática normativa apresenta inconsistências teóricas, além de não descrever, adequadamente, a norma padrão contemporânea.

Contraopondo-se a esse ensino, Geraldi, em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino do português”¹⁵, cogitou a necessidade de se criar um novo termo – **análise linguística** – para estabelecer uma distinção entre o que era feito anteriormente na escola em termos de gramática e o que se propunha a partir de então. Segundo ele, a prática de análise linguística seria a unidade de ensino em que se analisariam os recursos expressivos da língua, vista como uma prática discursiva, a fim de auxiliar o aluno, principalmente, nas suas atividades de reescrita. Assim, para o autor, o objetivo dessa atividade reflexiva é a reescrita do texto. Portanto, é a partir dos textos dos alunos e de estudos dos aspectos sistemáticos da língua – “*questões tradicionais de gramática e questões amplas a propósito do texto*” – que se constituirá a prática de análise linguística (GERALDI, 2000a, p.74).

Vejamos as próprias palavras de Geraldi (1997, p. 189):

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o

¹⁴ O subtítulo faz referência a um trecho da música “Língua” de Caetano Veloso.

¹⁵ Texto incluído no livro **O texto na sala de aula**, publicado pela primeira vez em 1984.

mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Com isso, “a análise linguística possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006a, p. 204). Ao analisarmos os documentos oficiais, lemos, enquanto conceito, a análise linguística como eixo da reflexão e responsável pelo estudo dos recursos expressivos, da forma de seleção de tais recursos, como também dos procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1999).

Portanto, não é uma nova nomenclatura para um velho objeto e uma antiga prática, mas uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico do português, sobre as estratégias discursivas e sobre os usos do idioma, consistindo numa reflexão explícita e organizada sobre o funcionamento da linguagem para o desenvolvimento da **competência comunicativa**¹⁶. Parte-se do pressuposto que uma coisa é saber a língua, saber dominar as habilidades de uso da língua em contextos de interação comunicativa, outra coisa, bem diferente, é saber falar *sobre* a língua, dominar conceitos e metalinguagem.

Geraldi (1996a) esclarece que não é a metalinguagem que permite compreender a língua, mas a compreensão da língua é que exige uma metalinguagem. É a partir do texto que se chega à gramática, e não o inverso. Acrescenta o autor: “O objetivo não é o aluno dominar terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.” (2000, p. 74). Franchi (1987) também acredita que é no exercício de operações sobre a língua que se compreende melhor a função da morfologia e da sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos elementos linguísticos. O autor, ainda, sustenta que, antes de saber o que são esses elementos, antes de classificá-los, é preciso ter participado do jogo de construção e reconstrução do texto.

Outro ganho significativo é que a língua padrão seria, primeiro, aprendida pelos alunos, que ainda não a dominam, para, por fim, pode ser reconhecida, classificada, explicada como ocorre no ensino tradicional, ou seja, os estudantes de outras camadas sociais que dominam as variedades, primeiramente aprenderiam e dominariam o português padrão para depois classificá-lo/reconhecê-lo estruturalmente ou isso ocorreria simultaneamente, além de haver espaços para questões sobre variação linguística, oralidade, gêneros textuais, contexto

¹⁶ A sociolinguística entende por Competência Comunicativa, em linhas gerais, a capacidade de um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em qualquer contexto / circunstância comunicativa usando, de forma consciente e adequada, os recursos linguísticos próprios de seu idioma.

discursivo etc. “É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir, ele mesmo, a teoria das suas leis” (GERALDI, 1997, p.120).

Ao produzir e analisar as operações discursivas realizadas no processo de interação verbal, o sujeito desenvolve três ações distintas, a saber: ações *com* a linguagem (atividades linguísticas), ações *sobre* a linguagem (atividades epilinguísticas) e, na administração / condução de recursos expressivos, ações *da* linguagem (atividades metalinguísticas).

Em Franchi (1987), Geraldi (1997) e Travaglia (2001) encontramos as seguintes definições para essas ações realizadas pelos os sujeitos no momento da interação:

- ***atividades linguísticas*** – são aquelas realizadas durante o processo de interação comunicativa do dia-a-dia e que permitem ao sujeito construir seu texto de forma adequada à situação de comunicação e aos seus objetivos, com intenções significativas. Geraldi esclarece que tais atividades demandam certo tipo de reflexão “automática”, mas sem a suspensão das expressões que se deseja construir na intercompreensão dos sujeitos;
- ***atividades epilinguísticas*** – são aquelas também realizadas durante o processo de interação. Uma reflexão que permite “brincar” com a linguagem tomando os próprios recursos expressivos como seu objeto. Para Franchi, comparar as expressões, transformá-las, experimentar novas formas de construção, de fazer hipóteses de trabalho relativas à estrutura da língua; essas ações, conscientes ou não, são reflexões tanto de aspectos estruturais como de aspectos discursivos.
- ***atividades metalinguísticas*** – são as ações que sistematizam um saber sobre a língua, ou seja, tomam a língua propriamente dita como objeto de análise. Travaglia explica que, neste caso, a língua se torna o conteúdo / o assunto da situação de interação; de modo consciente, busca-se explicitar como se constitui e funciona a linguagem nas diferentes situações comunicativas; neste caso, recorre-se à construção de conceitos, a classificações, descrições, teorias gramaticais.

A distinção entre esses três tipos de atividades realizadas por usuários da língua nas interações faz evidenciar as diferentes formas como a utilizamos para constituição do raciocínio lógico linguístico e para construção de sentido no momento da produção de discursos. Com essas evidências, temos um suporte teórico para redefinir as práticas com a língua dentro da escola, visto que é função do ensino do português, como esclarece Franchi

(1987), tornar a sala de aula um espaço de rica interação social, todavia em situações bem específicas de linguagem, com propósitos específicos e próprios. Assim o professor atuaria propondo atividade de produção e compreensão de textos; criando condições para o desenvolvimento linguístico dos alunos; ensinando novas formas de construção e transformação de expressões e discursos e articulando atividades inteligentes de sistematização gramatical. Assim, o saber metalinguístico, deve estar voltado para as ações *de uso* e para as ações *sobre* a língua. O trabalho com essas duas últimas ações é também imprescindível para a formação de alunos aptos à participação na vida social e cultural.

Por essas razões, a prática de análise linguística, na escola, deve ser abordada de forma simultânea à leitura e à produção de textos. Ela será, portanto, uma reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua que auxilie a compreensão dos sentidos do texto e a construção do discurso. Nesse contexto, a língua é vista como forma de interação; o texto, como unidade de sentido; o aluno, como sujeito ativo desse processo. Nesse sentido, defende-se o predomínio do estudo da língua em situações concretas de uso e interação, em relação à análise de regras e à metalinguagem. Se não for assim, o que teremos é uma prática tradicional com um novo rótulo¹⁷.

A questão, como esclarece Mendonça (2006a), reside no modo como se dá essa reflexão sobre a linguagem na escola, com quais objetivos, com que base. A AL não elimina a gramática das salas de aula – a questão está em repensar o que é importante ensinar nas aulas de Português e como fazer.

(...) Numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos. Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmo perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorrem, afóra as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos (...).(p.206)

A fim de garantir uma melhor compreensão das diferenças básicas entre o ensino de gramática tradicional e o ensino de análise linguística, adaptamos uma tabela elaborada por Mendonça (2006a.):

Enquanto a gramática:

- (i) concebe a língua como sistema, estrutura inflexível;

¹⁷ “O uso da expressão análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto um trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (Gerald, 2000a, p.74).

- (ii) fragmenta os eixos de ensino: aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual;
- (iii) adota uma metodologia transmissiva, expositiva e dedutiva (do geral para o particular);
- (iv) privilegia as habilidades metalinguísticas; bem como a palavra, a frase e o período;
- (v) enfatizar os conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa;
- (vi) privilegia exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades.

a análise linguística:

- (i) concebe a língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes;
- (ii) integra os eixos de ensino, é ferramenta para a leitura e a produção de texto;
- (iii) adota uma metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades);
- (iv) privilegia o trabalho paralelo a habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, bem como o texto;
- (v) dá ênfase aos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino;
- (vi) explora questões abertas e atividades de pesquisa que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

A partir dessa comparação, percebemos que o trabalho de AL valoriza a reflexão recorrente e organizada, interessada na produção de sentidos ou na compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico. Fica claro que o ensino pautado na prática da AL contribui para a formação de leitores e escritores de gêneros textuais diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

E ainda acrescenta a autora (p. 216):

os fenômenos eventualmente podem ser até os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas.

Desse modo, a análise linguística passa a ser, no processo pedagógico, um instrumento de ampliação das competências linguísticas desejadas para formação plena do usuário, sendo este, sobretudo, sujeito da sua linguagem e dos seus discursos. O que se

pretende é um aluno que saiba: (1) utilizar a linguagem nas mais diferentes situações comunicativas sociais (isso inclui o domínio da norma padrão); (2) entender os processos linguísticos que estão por trás das possibilidades de uso da língua, a ponto de ser capaz de monitorar tais possibilidades; (3) refletir conscientemente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos; (4) acima de tudo, também, por meio da língua, ampliar cada vez mais sua participação social.

Com a articulação das unidades ou eixos didáticos de ensino, a ênfase na apreensão de saberes metalinguísticos sobre a norma padrão e sobre as categorias formais da gramática normativa tradicional cede espaço para que haja também as práticas de uso da linguagem (leitura/escuta de textos e produção textual oral e escrita). Segundo os PCN+ (2002), o estudo gramatical deve ser uma atividade que incida no desenvolvimento das competências textual e interativa.

Considera-se mais significativo que o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas (BRASIL, 2002, p.71)

Mendonça (2006a, p. 224-225) colabora com a discussão, acrescentando que

refletir sobre a linguagem é algo que fazemos a todo momento, como seres pensantes que somos, ainda que assistemático e sem os objetivos escolares. À escola cabe, diante dos objetivos que lhe são próprios, tornar tais análises conscientes e sistemáticas, de modo que os alunos construam um conjunto de conhecimentos necessários à ampliação da sua competência discursiva, inclusive para saber expressar a sua análise, não mais intuitiva.

3.2 RELAÇÕES ENTRE ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Defendemos até aqui, baseando-nos em concepções defendidas por Neves (2003), Geraldi (2000), Mendonça (2006), Moraes (2002) e até mesmo pelos PCN+ (2002), a tese de que a prática análise linguística não deve ser um fim em si mesma, mas deve articular-se às práticas de uso da língua. Por isso, neste tópico, desenvolveremos uma reflexão teórico-metodológica sobre a relação da análise linguística com esses outros eixos didáticos. Ainda, levantaremos, de modo sucinto, o que se tem sugerido para o ensino de oralidade, leitura e produção texto.

3.2.1 A análise linguística: um diálogo com a oralidade

Sustentamos que é papel da escola ensinar o aluno a falar. Não a fala espontânea, coloquial, aprendida nos primeiros anos de idade nos contextos sociais imediatos, mas a linguagem característica das instâncias públicas. Em outras palavras, cabe à escola levar o aluno a perceber o que acontece, linguisticamente, quando se fala e a relação da fala com a escrita (MARCUSCHI, 2007), como também as características e a funcionalidade discursiva da fala. Defendemos, ainda, o ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social visando à ampliação do repertório dos falantes, ao domínio da variedade padrão, à compreensão das relações entre fala e escrita, ao sucesso escolar dos estudantes, à superação de preconceitos, entre outros tantos objetivos.

No entanto, mesmo com o avanço dos estudos a respeito da modalidade oral da língua, especialmente no que se refere à desconstrução da dicotomia entre fala e escrita, e com o reconhecimento de que falamos mais do que escrevemos nas nossas atividades diárias, as instituições de ensino pouco dão à fala atenção que deveriam. Os gêneros textuais orais são até praticados – os estudantes debatem, envolvem-se em rodas de conversas e exposição dialogada, apresentam seminários, realizam entrevistas etc. – mas não se constituem como objetos de análise / de estudo sistemático e com objetivos claros e definidos, evidenciando que, na escola, a concepção de oralidade preponderante é a de mera expressão oral¹⁸.

Esse fato acontece certamente porque durante muito tempo a escrita era vista como superior à fala; nesse sentido, o papel da escola seria ensinar apenas a ler e a escrever; outra razão é que a linguagem falada era vista como lugar do caos, do erro, da informalidade, e, assim, seria vulgar demais para ser ensinada. Hoje em dia, mesmo tendo havido modificações nessas crenças e embora muitos professores reconheçam a necessidade de incluir a oralidade em seus planejamentos, eles se sentem inseguros e despreparados para o ensino dessa modalidade, visto que não tiveram formação adequada para tal. Acrescenta-se a isso o fato de haver poucos materiais teórico-metodológicos a respeito do tema.

No intuito de contribuir para esse debate, discorreremos, a partir de agora, sobre o que se tem defendido atualmente em termos do ensino de oralidade, relacionando tais concepções à formação de sujeitos autônomos e competentes nos mais variados contextos de uso da língua e à análise linguística.

A oralidade pode ser entendida como um conjunto de habilidades no uso da língua falada, ou seja, refere-se às práticas sociais ou discursivas que se realizam na modalidade oral

¹⁸ Drescher (2002) defende que atualmente existem, pelo menos, três concepções divergentes de oralidade no ensino de LP: (1) oralidade enquanto expressão oral; (2) enquanto prática das diferentes variedades linguísticas; (3) enquanto modalidade da língua a ser ensinada.

da língua, enquanto que a língua falada, segundo Marcuschi (2007, p. 71), pode ser definida como:

toda produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticas, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos (...).

Esclarece ainda o autor que a fala não deve ser vista na perspectiva de produto estático, e sim como uma atividade de textualização, com características dinâmicas, que envolve estratégias típicas do ponto de vista da formulação. Além do mais, é importante sublinhar que a diferença entre linguagem falada e linguagem escrita não equivale a uma distinção entre som e grafia. A noção de língua falada envolve processamentos linguísticos muito complexos que vão além da sonoridade. Ademais, essas modalidades de uso da língua não se opõem de forma dicotômica nem são produzidas em situações polares (BRASIL, 1998). Na verdade, as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* da produção de textos.

Desse modo, é um equívoco acreditar que a linguagem falada é, necessariamente, dialogada, não planejada, informal, caótica, contextualizada, enquanto a escrita seria o contrário: não contextualizada, obrigatoriamente formal, precisa e não fragmentada. Tantos em termos de uso como de aspectos linguísticos, fala e escrita mantêm relações muito próximas, mais até do que se admitiu durante longo tempo. E ambas devem ser compreendidas como atividades complexas, contextualizadas (todo texto é sempre situado), interativas e complementares (MARCUSCHI, 2001, 2007).

O que as teorias mais recentes apontam é que tanto oralidade quanto escrita: (1) devem ser percebidas como práticas sociais situadas, (2) são diferentes, mas também apresentam semelhanças, (3) variam quanto ao grau de formalidade, num contínuo que vai do nível mais informal ao mais formal e (4) permitem a construção de textos coesos e coerentes.

Compreender a importância e a necessidade do trabalho com gêneros textuais da modalidade oral de língua requer ações pedagógicas que garantam atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão de variados textos orais, destacando os usos, os tipos de formalidade e as finalidades comunicativas, e respeitando as expressões orais trazidas pelos alunos. É preciso reconhecer que a língua é uma atividade interativa e discursiva e, uma vez que interagimos e participamos de diferentes práticas discursivas, em muitas delas fazendo uso da fala, não devemos promover apenas atividades didáticas que privilegiem a modalidade escrita.

No entanto, é preciso ter clareza de que, além de objetos de uso, os gêneros da modalidade oral precisam ser objetos de ensino e aprendizagem. Não basta promover debates, seminários, entrevistas; é necessário oferecer aos alunos subsídios suficientes para essas produções. Como argumentam Cavalcante e Melo (2006, p. 183), “trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedades de usos da língua na modalidade oral”.

Tendo em conta esses princípios, entendemos que as atividades de linguagem falada devem-se encaminhar para um trabalho que envolva a construção de saberes relativos aos gêneros orais usados em situações formais públicas, visto que, por meio deles, são pensadas questões relacionadas a conteúdos, estrutura, elementos estilísticos etc. Não é suficiente deixar os alunos falando sem que haja uma atividade contextualizada em projetos de estudo e em trabalhos de análise e reflexão, com finalidades e objetivos bem definidos que vão ao encontro das reais necessidades desses alunos em situações significativas.

Sobre isso os PCN+ (2002, p. 71) propõem que

a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais.

Se não forem suficientes os argumentos acima expostos, lembre-se, ainda, para justificar a relevância do ensino da fala nas aulas de LP, o fato de que os gêneros textuais orais supracitados, por exemplo, já fazem parte do contexto escolar, ou seja, são gêneros que estão dentro da escola e de suas práticas discursivas, diferentemente de outros que entram nela para ser objeto de ensino, embora seus contextos discursivos sejam tipicamente extraescolares. Assim, como defendem as professoras Cavalcante e Marcuschi (2007), esses gêneros presentes no cotidiano da escola seriam explorados na sua realidade e não como mera simulação. Além disso, tais gêneros, muitas vezes, são solicitados aos alunos, como é o caso do seminário, da exposição oral e da arguição oral, para serem instrumentos de avaliação ou são produzidos apenas como pano de fundo para outros conteúdos ou objetivos didáticos, sendo coerente, então, a elaboração de sequências didáticas para seu ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dessa forma, pode-se trabalhar, na escola, conteúdos e atividades que contemplem questões como: variação linguística; formalidade/informalidade; características da língua falada e da língua escrita; caracterização de gêneros da modalidade oral; relações de causa e efeito; adequação vocabular; percepção de elementos como humor, ironia, intencionalidade discursiva;

elementos próprios da linguagem verbal e não-verbal. Também é possível atentar para as especificidades da linguagem, ou seja, deve-se considerar o uso de repetições e hesitações e os efeitos produzidos por essas estratégias, a utilização e os efeitos também produzidos pelos marcadores conversacionais, pelas interrupções e pelo uso de expressões explícitas, pelos aspectos relativos à polidez, às relações interculturais e ao tratamento interpessoal.

Em outras palavras, a análise dos gêneros orais em seus aspectos extralinguísticos, linguísticos, paralinguísticos e cinésicos, certamente, levará à formação de alunos que:

- (i) compreendam o sentido das mensagens;
- (ii) utilizem a linguagem oral eficazmente, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas;
- (iii) narrem fatos respeitando a temporalidade e registrando as relações de causa e efeito;
- (iv) descrevam ambientes, coisas, pessoas;
- (v) relatem experiência e defendam uma ideia de forma clara e ordenada.
- (vi) sejam capazes de identificar os elementos não-verbais que constituem um processo de interação comunicativa (gestos, expressões faciais, tom de voz tantos outros).

Falar em público, com propósitos definidos, faz parte da vida em sociedade. Assim, a escola também pode colaborar sistemática e organizadamente para o desenvolvimento da competência linguística oral dos estudantes, uma vez que os estudos com a modalidade oral têm muito a contribuir para formação de sujeitos autônomos e competentes em diferentes contextos de uso da língua.

Sem dúvida alguma, questões sobre variação, noção de língua padrão, registro, adequação, níveis de uso da língua, as relações mútuas e diferenciadas entre escrita e fala, e a influencia desta naquela seriam conteúdos riquíssimos de análise linguística para o desenvolvimento da capacidade de produção textos (sejam eles orais ou escritos), para a diminuição do preconceito linguístico, como também para a compreensão dos mecanismos de controle social e reprodução de esquemas de dominação implícitos nos usos linguísticos (MARCUSCHI, 2007).

3.2.2 A análise linguística e leitura: a serviço da produção de sentido

Não podemos negar que, para superar a crise no ensino, inclusive de língua portuguesa, faz-se necessário também mudar, principalmente, as concepções e os objetivos do ensino de leitura dentro da escola, visto que a crise desta tem sido interpretada também como a crise de leitura (Zilberman, 1982), pois leitura e escola, desde muito tempo, estabelecem uma relação quase que indissociável.

A autora acima citada ao discutir sobre a história social da leitura e sobre o papel da escola de alfabetizar, explica que a instituição escolar exercia a função de intermediar a relação entre a criança e a cultura, usando como ponte a leitura. Esta, por sua vez, passou também a funcionar como a porta de entrada do jovem no mundo do conhecimento. “Com o domínio generalizado da habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola, opera-se uma gradativa, mas irreversível, democratização do saber” (p. 13).

Desse modo, sendo a entidade responsável pela incumbência de ensinar a ler, a escola precisa cumprir essa tarefa de modo funcional e contextualizado. Para tanto, deverá conceber a leitura, numa perspectiva sociointeracionista de língua, e o texto como o próprio lugar da interação. Assim sendo, a leitura é uma atividade interativa, dialógica, de compreensão e construção de sentido e não uma mera decodificação de signos verbais ou o ato de extrair mensagens. Como diz Koch (2002, p. 17),

(...) ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

Solé (1998, p. 22) compartilha dessa visão quando afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto mediante o qual se compreende a linguagem escrita e, nessa compreensão, interferem tanto os conhecimentos prévios do leitor e suas expectativas e finalidades para a leitura, quanto à forma e o conteúdo do texto. “Percebida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. (ZILBERMAN, 1982, p.17)

Lima (2006, p.10) destaca, ainda, que “compreender um texto é o resultado de um trabalho mental, de uma construção na qual entram, desempenhando papel muito importante, os saberes anteriores do leitor, que permitem interpretar de forma autônoma os textos lidos”. Essa compreensão, segundo a autora, ocorre graças à presença de um leitor ativo que é o indivíduo que “domina conhecimentos e desenvolve capacidades para atribuir significado àquilo que está

escrito”. Essas aprendizagens, embora também aconteçam fora da escola, constituem-se como eixos centrais do processo escolar.

Diante, então, da concepção de que ler é compreender, e que exige habilidade, interação e trabalho (cf. Marcuschi, 2008), ensinar a ler não pode se restringir a uma simples apreensão do significado literal de palavras, à decodificação de sinais gráficos, ou à extração de informações do texto. É, antes de tudo, ensinar o leitor a realizar uma atividade criativa, inferencial, de produção de sentidos na qual é preciso compreender, perceber e pensar a realidade. Em outras palavras, ler é compreender ativamente as diferentes formas de enunciados.

Sobre o ensino da leitura, Kleiman (1989, p.151) coloca que

ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas (...)

Marcuschi (2008, p. 233), contribuindo para o debate sobre o ensino de leitura e compreensão de textos, apresenta, a título de exemplificação, as consequências que surgem diante das concepções teóricas acima explicitadas. Para o autor, essas consequências são:

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
- 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
- 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
- 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.

E complementa com algumas suposições subjacentes:

- 1) os textos são em geral lidos com motivações muito diversas;
- 2) diferentes indivíduos produzem sentidos diversos diante do mesmo texto;
- 3) um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;
- 4) mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis;
- 5) em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto.

Para criar essa atitude frente ao texto, deve-se, portanto, envolver o educando em práticas de leitura que lhe possibilitem descobrir os diferentes usos e funções da língua; em atividades em que ele saiba reconhecer os diversos textos (gêneros textuais) que circulam na sociedade, bem como suas características e finalidades discursivas, a fim de que esteja capacitado para participar de diferentes práticas de letramento. É usando a língua de modo efetivo, através de textos reais, que o sentido se estabelece. Souza, Leite e Albuquerque (2006, p. 30-31) resumem essas práticas da seguinte forma:

O ensino de leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-lo como prática social. Nessa perspectiva, o 'letramento escolar', que envolve o processo de didatização da leitura precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura, desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele. Isso implica trazer, para a sala de aula, os contextos significativos de leitura, que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores.

A leitura como objeto de ensino requer planejamento e, sobretudo, finalidade. É preciso planejar situações didáticas que permitam aos alunos desenvolver estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para distintos contextos de interação (cf. SOUZA; LEITE; ALBUQUERQUE, 2006). É preciso também mostrar para os alunos, que de acordo com os objetivos que guiam a leitura, diferentes estratégias serão adotadas e diferentes compreensões essa leitura suscitará. Ler para divertir-se, sentir prazer, receber mensagens, ou realizar uma atividade, seguir instruções; ler para aprender, informa-se, escrever; ler, inclusive, para aprender a ler e para revisar um escrito próprio, pois, como defende Solé (1998), os objetivos da leitura são elementos que precisam ser levados em consideração quando está se ensinado a ler e a compreender.

Além do mais, como defende Kleiman (1989), é importante que a prática de leitura tenha objetivos definidos, pois isso permitirá um melhor controle e regulação, por parte do leitor, do próprio conhecimento e da própria compreensão daquilo que é lido. Ainda para autora (p. 35-36),

os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses.(...) o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo.

E acrescenta (p.64):

O leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Em síntese, cabe ao professor a tarefa de realizar atividades de leitura com textos pertinentes e em diferentes gêneros textuais; de propor diferentes finalidades para a leitura; de ensinar o aluno a dialogar com texto e autor, trazendo para o ato da leitura seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. Em outras palavras, é preciso ensinar os alunos a entenderem que:

a) diferentes gêneros e finalidades de leitura têm relação direta com os diferentes modos de ler (BRANDÃO, 2006);

- b) utilizamos diferentes estratégias de leitura para interagir com o texto e auxiliar nossa compreensão (SOLÉ, 1998);
- c) precisamos selecionar, reordenar, reconstruir, estabelecer uma atividade dialógica com o outro (Marcuschi, 2008);
- d) precisamos relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo (Marcuschi, 2008);
- e) por fim, dirigimos e regulamos nosso próprio processo de leitura.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o trabalho com a leitura na sala de aula deve ter como objetivo proporcionar a formação de um leitor crítico, maduro, autônomo, proficiente que leia e use a habilidade de ler com qualidade e ativamente; que atribua significados ao texto e o relacione a outras leituras. Dessa forma, seriam superadas as atividades que utilizam o texto apenas como pretexto para os exercícios de metalinguagem, de exploração dos aspectos gramaticais, de decodificação e de mera extração de informações.

(...) o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (BRASIL, 2002, p. 55)

Para que os alunos desenvolvam a habilidade de ler, na perspectiva aqui adotada, é necessário que eles aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como mobilizarem distintas estratégias que levam à compreensão (SOLÉ, 1998). Nesse sentido, o professor deve viabilizar o uso dessas estratégias de acordo com os objetivos e os gêneros selecionados para aula. Abaixo, baseando-nos em Marcuschi (2005b), Solé (1998) e Brandão (2006), elencamos algumas dessas estratégias que podem ser utilizadas nas atividades de leitura:

- a) traçar objetivos para a leitura;
- b) selecionar informações do texto;
- c) ativar conhecimentos prévios;
- d) antecipar os sentidos do texto;
- e) identificar as proposições centrais do texto;
- f) realizar inferências por meio de perguntas e afirmações;
- g) produzir resumos ou sintetizar;
- h) analisar títulos;
- i) autoquestionar-se;
- j) revisar a compreensão;

- k) reproduzir o conteúdo do texto em outro gênero textual.

Os procedimentos que os bons leitores utilizam para ler, as chamadas “estratégias de leitura”, são instrumentos fundamentais para que o aprendiz analise e reflita sobre a leitura que está realizando. Segundo Solé (1998), para o leitor compreender o texto, ele deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre o texto. As estratégias utilizadas antes, durante e após a leitura devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura e sua própria localização. É preciso que esse aluno as utilize, fazendo antecipações, utilizando-se de seus conhecimentos prévios em situações de inferências ou a partir do contexto. É preciso também que levante e verifique suas hipóteses e que selecione informações relevantes para construir a ideia central do texto.

Considerando todo esse arcabouço teórico, defendemos que análise linguística pode e deve ser um importante instrumento para auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades de leitura e produção de sentido. Para tanto, é preciso que as práticas de AL estejam articuladas às situações de leitura, ou seja, o recurso linguístico/gramatical a ser estudado deve estar associado à compreensão do texto em questão.

Mendonça (2006b, p. 80), comentando a respeito da confusão que, porventura, possa vir a ocorrer entre o trabalho com os eixos de ensino, esclarece: “o que se propõe é exatamente essa articulação entre eixos de ensino, afinal a AL não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para ampliar as habilidades e competências de leitores e produtores aprendizes.”

Desse modo, muitos conteúdos gramaticais, fenômenos linguísticos e discursivos poderão ser abordados, de acordo com as propriedades de cada gênero textual, para efetivar essa aproximação. Eis alguns aspectos que poderiam ser ressaltados:

- a) a escolha lexical e o repertório de palavras selecionadas;
- b) a ampliação e discussão sobre vocábulos e expressões relevantes no texto;
- c) os traços linguísticos que servem de suportes à reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor;
- d) o uso dos elementos que dão coesão ao texto;
- e) o uso de expressões modalizadoras e circunstanciais para a construção de sentido e a forma como essas expressões são usadas para atender propósitos distintos;
- f) as características formais, linguísticas e gráficas do texto para auxiliar, por exemplo, na compreensão global, na ativação de conhecimentos prévios, nos objetivos da leitura;

- g) análise dos recursos utilizados para descrições de personagens e ambientes; para defesa de opinião; para aproximação do leitor com o autor; para estabelecer relação entre o verbal e o não-verbal;
- h) a percepção e a reflexão sobre as relações de poder entre os sujeitos da interação;
- i) o uso de expressões ou termos que ajudam a construir as expectativas de leitura e matizes de sentido importantes para a compreensão global;
- j) a elucidação dos níveis de linguagem, dos gêneros literários, das figuras de linguagem, dos recursos expressivos com vistas a uma melhor compreensão do texto literário;
- k) o uso da pontuação;
- l) o uso da tipologia textual.

Obviamente, esses aspectos não se esgotam aqui, visto que essas infinitas possibilidades e diferentes abordagens serão determinadas e estarão sempre a serviço dos gêneros textuais lidos, dos objetivos que se têm para a leitura e das estratégias utilizadas para alcançar tais objetivos.

Quanto ao ensino da leitura literária no ensino médio, uma das grandes preocupações que tem se levantado, nas últimas décadas, tem sido como inserir a leitura literária na sala de aula, despertando o interesse e o gosto do aluno para o fenômeno literário. Essas preocupações advêm de um ensino, predominantemente, de dados históricos, de memorização da biografia dos autores e das características rígidas de cada escola, através da leitura (quando há) de fragmentos de textos que ilustram esses estilos de época. Além de atividades que exploram a leitura e o texto literário como pretexto para análise e ensino de regras gramaticais, a fim de que o aluno escreva sem erros sintáticos e ortográficos.

Somam-se a isso a carência de noções teóricas básicas e a escassez de práticas de leitura de textos literários, fazendo com que os alunos encarem a literatura como algo de difícil compreensão. “Muitos alunos mostram-se avessos à prática da leitura literária, por não encontrar uma função pragmática no ensino-aprendizagem da literatura”. (MARTINS, 2006a, p. 93).

Leite (2000, p. 24) afirma que

Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao

risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagem, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

A fim de reverter esse quadro e dar sentido ao seu ensino, a literatura precisa ser entendida como “um trabalho com a linguagem e a imaginação” (LEITE, 2000, p. 22), e o texto literário, como sendo “o texto que expressa a vontade de criar, que mais interroga do que responde, opaco, cuja obscuridade misteriosa é o desafio que propõe a busca de sentido” (MARQUES; LEITE, 1991, p. 43) e este não está no texto, mas na interação entre autor, texto e leitor. “É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade”. (MARTINS, 2006, p. 90).

Assim, o objetivo maior do estudo do texto literário na escola seria a formação do leitor crítico através da interação entre leitor e obra literária, desenvolvendo, conseqüentemente, a criatividade e a imaginação. Além disso, a literatura é uma forma de linguagem capaz de auxiliar os alunos a compreenderem a si próprios, seu próximo e o mundo por outros olhares.

Micheletti (2001, p. 68), citando estudos de Filipouski (1982) explica:

o objetivo central da escola é o de desenvolver a capacidade de ler e escrever, como forma de auto-expressão e apreensão do mundo. Este objetivo, bem sucedido, poderá ter como consequência a atuação inovadora e crítica do aluno pela valorização da tradição literária, aluno que terá adquirido consciência da importância do conhecimento da herança cultural humano.

Para que ocorra uma “escolarização” adequada do texto literário, é de extrema relevância a realização de um ensino interdisciplinar. Para tanto, é papel do professor promover atividades em que o texto literário seja lido, analisado e explorado em seus diversos sentidos, tons e detalhes. A leitura do texto é imprescindível para que haja uma real e significativa aproximação entre leitor, texto – inclusive sua estrutura estético-formal – e o universo humano. Na verdade, a literatura somente se concretiza no momento da leitura. “Para isso é indispensável a existência de um texto organizado de forma literária e a de um leitor que perceba a estrutura literária presente no texto. (ZINANI; SANTOS 2002, p. 107)

Autores como Beach & Marshall (1991 apud Martins 2006) discutem a importância de estabelecer uma distinção entre ensino de literatura e leitura de literatura, ainda que se compreendam as imbricações entre eles. Estabelecer tal distinção implica posturas distintas diante do fenômeno literário. Segundo esses autores, “a leitura da literatura está relacionada à

compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista sua organização estética” (BEACH & MARSHALL, 1991, p.38 APUD MARTINS, 2006, p.84).

Aceitar essa distinção é compreender que ensinar e aprender literatura não se restringe à conhecer períodos ou épocas literárias que representam movimentos e estilos, assim como suas características e contexto sócio-histórico-cultural; trata-se, mais precisamente, de leitura de textos, através dos quais seja possível a construção de pontes com a vida.

Deve-se levar em conta que a linguagem literária, mais do que plurissignificativa, é uma produção artística que permite o surgimento de uma multiplicidade de sentidos a partir das experiências, da maturidade, das leituras e expectativas do leitor. Aprender literatura é aprender a ser sujeito, a entender a crise sucessiva própria da condição humana (OSAKABE, 2000).

Leady-Dios (2001, p. 56) colabora com a discussão, afirmando:

é fundamental lembrar que a educação literária está imbricada no estudo da linguagem, esse *constructu* poderoso, “perigoso” e seletivo de conscientização. Educar pela literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística, com a consciência de que a definição de arte é outro complexo ideológico sobre o que significa ser belo, bom, certo (...). Educar pela literatura implica entender que a arte literária se situa em determinado momento e espaço, carreando questões sociais, culturais, políticas e econômicas inevitáveis e preciosas.

Caberia, portanto, ao professor, quando da realização de atividades com o texto literário, contribuir para a formação do leitor e essa formação, por sua vez, contribuiria para auxiliar na formação integral do aluno, visto que a leitura proporciona um diálogo com o mundo.

3.2.3 A análise linguística e a produção de textos: revisar e produzir de novo

No que concerne à prática de produção de textos nas escolas, esta tem se apresentado, muitas vezes, um martírio tanto para alunos quanto para professores. Além de suscitar muitos debates em que são discutidas questões referentes ao trabalho com a produção escrita, entre elas o baixo rendimento das redações produzidas pelos alunos, qual a função do ensino da produção textual nas aulas de LP, uma vez que não se consegue formar bons produtores de texto, os porquês para as inadequações decorrentes dessas produções e suas possíveis soluções etc. Somam-se a isso as críticas feitas por especialistas aos métodos e objetivos do ensino da escrita no contexto escolar que indicam as atividades de escrita esvaziada de sentido, artificiais,

sem interlocutores e, principalmente, sem nenhuma relevância para os contextos reais de uso da língua.

O que ocorre é a produção de textos *para* a escola e não *na* escola (cf. GERALDI, 1997). O teórico faz essa distinção para evidenciar como se configura a prática de produção textual. Na escola, essa prática não leva em consideração as condições de produção, os interlocutores, as diferentes formas de se dizer, o compromisso e a articulação que devem ser assumidos pelos sujeitos nem a produção de discursos no lugar da reprodução deles. Desse modo, o que ocorre é a composição de redações com exclusiva finalidade pedagógica.

Para reverter esse quadro e partir da reprodução para a produção de textos, deve-se, conforme defende Geraldí (1997), considerá-lo como ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é, no texto, que o encontro entre autor e leitor se dá. Assim, cabe à escola desenvolver atividades de produção escrita que resultem em interações concretas entre os sujeitos, que busquem ver o significado e as formas de construção deste e levem em consideração os fatores de textualidade. Sobre a prática de produção de textos como componente curricular, Geraldí (1997, p. 165) explica:

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.

Ainda segundo o autor, a preocupação deve estar nos contextos de produção e de recepção dos textos e para que essa mudança na relação interlocutiva ocorra, é preciso ter em mente que o aluno para produzir um texto precisa:

- (i) ter o que dizer;
- (ii) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (iii) ter para quem dizer o que quer dizer;
- (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- (v) saber escolher estratégias para dizer o que quer dizer

O professor, ao considerar esses aspectos, promoverá atividades que contribuirão, realmente, para a formação de escritores competentes, autônomos, donos dos seus discursos e que contemplarão o estudo e a análise dos procedimentos e recursos linguísticos necessários a fim de elucidar as condições e os efeitos de sentidos que devem ser considerados no momento da produção. É preciso superar a abordagem de uma produção textual que se resume a “por em prática” os conceitos e as regras aprendidas nas aulas de gramática normativa tradicional, ou

seja, ir além da ênfase a atividades que tenham apenas a finalidade de obtenção de nota e de demonstrar ao professor o que se aprendeu para que este observe e aponte, através de uma correção focada, basicamente, na gramática, os “erros” cometidos pelos alunos. Mas, caminhar no sentido de transformar tais atividades de escrita em um processo de construção textual em que as práticas de produção de textos contemplem diferentes gêneros que sejam relevantes para os espaços de socialização que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Em suma: “os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximem dos usos extraescolares (...). Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo” (BUNZEN, 2006a, p. 149).

Segundo os PCN, um escritor competente é aquele apto a produzir um discurso apropriado ao objetivo e ao contexto em que foi proposto. Cabe à escola, ainda, criar oportunidades para que seus alunos escrevam textos diversificados (em diferentes gêneros textuais) e de aplicações práticas (fora do contexto escolar). E, para tanto, é necessário que o aluno tenha acesso a diferentes textos escritos, observe o uso da escrita em diferentes circunstâncias e se depare com questões próprias de quem precisa escrever (aspectos temáticos, composicionais e estilísticos).

Por sua vez, Dolz e Schneuwly (2004, p.) defendem que “aprender a produzir textos escritos implica sempre em aprender a agir linguisticamente em situações novas”. E acrescenta que, “do ponto de vista psicológico, trata-se de fazer funcionar e dominar, nas diferentes situações de comunicação escrita, dois processos: (1) o planejamento autogerado do texto e (2) a instauração de uma relação mediata em relação à situação material de produção”. É importante enfatizar que o sujeito aprende a escrever na interação continua com as ações de escrita, através de estratégias significativas, e na relação com o outro. Professor e alunos precisam compreender que é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo e que as relações entre os interlocutores sempre interferem no discurso e determinam na produção de sentido do texto. Em Lemos (1977, p. 120 apud Britto, 2000, p. 125) encontramos a seguinte afirmação:

É através da linguagem enquanto ação sobre o outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar.

O aprendiz precisa distinguir as diferenças existentes entre a língua que ele fala e a língua escrita, é escrevendo que vai aprender a escrever, é participando de situações comunicativas a distância que construirá as representações de como se escreve.

Entendemos que para promover a autonomia dos estudantes de ensino médio (em que estes sejam, verdadeiramente, produtores de textos e sujeitos do seu discurso) e uma prática de ensino de língua materna, inclusive no que tange a produção textual, menos artificial, fragmentada e instrumental, é necessário que sejam pensadas atividades didáticas nas quais se estabeleçam uma inter-relação entre as práticas de leitura, análise linguística e produção textual.

Numa concepção de língua sociointeracionista, o ensino da produção escrita precisa partir do princípio de que se escreve para interagir socialmente (principalmente fora da escola) e que ao escrever resgatamos distintos conhecimentos adquiridos ao longo do nosso contato com outros textos usados em situações semelhantes à que estamos envolvidos naquele momento de produção, logo aprendemos a escrever utilizando também habilidades de leitura.

Mas também aprendemos a escrever acionando diferentes e complexas estratégias cognitivas, entre elas: gerar, selecionar e organizar ideias, esboçar em uma primeira versão; revisar; editar em uma versão final (cf. MELO; SILVA, 2006); como também lançar mão de diferentes conhecimentos linguístico-discursivos a fim de que a produção de sentido seja garantida, a finalidade pretendida ao escrever e os interlocutores visados sejam alcançados. Leal e Luz (2001 apud Melo e Silva, 2006) sugerem que para dar conta desses e de outros propósitos comunicativos no ato da interação, o sujeito precisará usar informações sobre as normas da escrita; atentar para as normas gramaticais de concordância; empregar diferentes recursos coesivos, selecionar vocábulos, dispor de conhecimentos sobre o gênero de texto o qual vai produzir, entre tantas outras decisões. E aí entra a importância do trabalho com a AL como estratégia didática para que haja reflexões sobre as lacunas, os problemas, os diferentes efeitos de sentido alcançados ou não nos textos dos alunos. Para Morais e Silva (2007, p. 140),

Quando discutimos um ensino que articula produção de textos escritos e análise linguística, damos-nos conta de que essa relação pode ser posta em prática ao menos de duas formas: a análise linguística pode acontecer tanto *durante* como *em continuidade* aos momentos iniciais da produção de textos. No primeiro caso, trata-se de reflexões acerca do uso de conhecimentos linguísticos diversos – como pontuação, paragrafação, coesão, concordância, entre outros – que o docente pode ir desenvolvido com os alunos durante a escrita da versão inicial de um texto.

Essa relação vai muito além da mera aplicabilidade de conhecimentos gramaticais e discursivos nos textos. O movimento será no sentido de promover ou garantir espaços de problematização das formas de expressão, dos reais propósitos comunicativos, das diferentes produções de construção de sentido e suas interferências nas interações, das etapas do processo de produção, da adequação do que é ou deverá ser escrito, para que está sendo escrita, quais são

os objetivos etc., etc., etc. Portanto as práticas de AL na escola deverão ser momentos em que sejam contempladas reflexões sobre o que é dito, quem diz e para quem diz, como é dito, por que é dito e outros que valorizem o aspecto discursivo, pragmático e intersubjetivo da ação comunicativa.

Geraldi (2000a, p. 73-74) destaca que:

A análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escrito’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele. (...) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise. (...) Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno 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.

A partir desse horizonte, entendemos que a análise linguística implica, na verdade, uma constante formulação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, planejamento, construção, re(construção) do discurso, atribuição de novos sentidos a formas e estruturas linguísticas já utilizadas, revisão do texto na busca de torná-lo mais claro, compreensível, adequado e agradável de ler e, ainda, reflexões sobre questões de textualidade e normatividade (CF MORAIS, 2007).

3.2.4 A análise linguística e os gêneros textuais: assaltaram a gramática? Assassinarão a lógica?¹⁹

Sabemos que a partir, principalmente, da década de 1980, deflagrou-se um significativo processo de questionamento e revisão do ensino de língua materna. A crise havia se instalado no ensino de modo geral e havia um grande abismo entre aquilo que a escola se propunha a ensinar e o que de fato os alunos conseguiam e precisavam aprender. Suassuna (1995, p. 91) sobre a crise no ensino tradicional de língua materna, diz:

Em síntese, tal problema se configurou porque a escola ‘elegeu’ uma modalidade linguística como ideal e representativa para ser objeto de ensino da língua portuguesa. A grande lacuna dessa opção. Portanto, é o seu caráter excludente. Ensinar apenas a língua significa negar à linguagem seus usos e funções, sua historicidade, sua natureza ideológica.

¹⁹ Subtítulo, baseado em trecho da canção “Assaltaram a gramática” dos Paralamas do Sucesso.

Dessa crise e, obviamente, dos questionamentos e das discussões provenientes dela, como já foi discutido neste trabalho, resultou a elaboração de novas propostas para o ensino de LP que traziam no seu bojo uma concepção de língua como meio de interação e de texto como um evento comunicativo, objeto de interação e de construção de sentido. Com isso o texto adquire um papel relevante no ensino, passando a ser prescrito como o objeto central deste, restando à gramática um papel secundário. Sobre isso, Geraldi (1997, p. 105) afirma que “o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção”.

Sobre a ênfase dada à diversidade textual, Santos (2006) comenta que um dos lemas é a criação de diferentes contextos de leitura e produção de textos, ou seja, a importância em criar situações autênticas e não mais artificiais com o trabalho de produção e da leitura de textos na sala de aula. Essa preocupação advinha do entendimento de que não faz sentido ensinar formas textuais que só tinham função e significado dentro da escola. Era preciso levar o aprendiz a dominar diferentes textos que fossem relevantes para as práticas sociais nas quais ele estava inserido.

Contudo, essas práticas não previam um ensino explícito e reflexivo dos elementos linguísticos próprios dos textos. O trabalho, na maioria das vezes, limitava-se à pura imitação desses textos, pois o ensino desse objeto se voltava apenas para a leitura e a produção. Imperava a crença de que, lendo e escrevendo, os alunos seriam capazes de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas postas no seu dia-a-dia; além de que os textos que funcionam fora do contexto escolar, quando trazidos para dentro da escola, funcionariam da mesma forma. Esses elementos fazem evidenciar um ensino de língua em que “*o texto é tomado como objeto de uso, mas não como objeto de ensino*” (ROJO, 2004, p. 8) e nos fazem entender que não é suficiente levar textos para a sala de aula. É preciso mais do que isso para desenvolver leitores e escritores.

Assim, para contrapor a essa prática, surgiu a proposta de um ensino baseado na noção de gênero textual que também compreende o caráter social, interativo, cognitivo e público da língua, e implica perceber e analisar a relação entre a função sociocomunicativa do texto e suas características estruturais e linguísticas. O professor precisa estar atento não apenas para os usos sociais dos diversos textos que circulam na sociedade, mas também para o modo de funcionamento desses textos (aspectos linguístico-discursivos). Sendo assim, como esclarece Santos (2006, p.18), escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita também varia de acordo com a relação estabelecida entre o escritor e seu possível leitor. Essa especificidade precisa ser objeto de reflexão nas aulas de LP. Trata-

se, então, de focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura, dando destaque mais para os significados presentes/gerados do que os aspectos formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (ROJO, 2004). Acreditamos, assim como Schneuwly e Dolz (2004), que a comunicação, seja através de um gênero oral seja de um gênero escrito, pode e deve ser ensinada sistematicamente.

O ensino dos diferentes gêneros textuais deve contemplar o seu uso nas diferentes esferas discursivas como também o modo de funcionamento textual, pois é através dos gêneros textuais que nos comunicamos e interagimos. “É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). E, para a sua compreensão e produção é necessário mobilizar conhecimentos cognitivos, sociais e linguísticos.

Marcuschi (2008), considerando que o ensino de língua deva dar-se por meio de textos, aponta algumas alternativas que poderiam conduzir o trabalho didático-pedagógico com a língua, visando a superar um ensino artificial ou que apenas contemple aspectos macroestruturais dos gêneros. São elas:

- (i) a língua vista em seu funcionamento autêntico, não simulado, ou seja, o mais próximo possível dos contextos sociais de uso;
- (ii) a relação entre as diversas variantes linguísticas;
- (iii) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- (iv) o funcionamento e a definição de categoriais gramaticais;
- (v) as estratégias necessárias para a produção de redações e questões de efeito de sentido;
- (vi) a questão da leitura e da compreensão e tantas outras.

Toda essa discussão também nos faz entender que trabalhar com o gênero textual não é, necessariamente, trabalhar com o texto. Santos, Mendonça e Cavalcante (2006, p.33) nos ajudam a compreender melhor essa questão, fazendo a seguinte ilustração:

Nas aulas de Português, quaisquer textos podem ser explorados tanto do ponto de vista do texto quanto do gênero. (...) uma pergunta como “De que formas o candidato pode inscrever-se no concurso?” seria relativo a esse texto específico²⁰ e não ao gênero notícia. Já uma questão como “As informações básicas da notícia – lead – estão presentes nesse texto?” seria relativa ao gênero notícia.

²⁰ As professoras estão se referindo a notícia *Concurso para professor especial* veiculada no Jornal do Commercio em 06/03/2006 e que serviu de análise para a discussão sobre o trabalho com o texto e o trabalho com o gênero.

Logo a formação de alunos críticos, autônomos, proficientes em diferentes práticas sociais de interação verbal resulta de uma prática de ensino-aprendizagem que não limita o estudo do texto, observando, apenas, aspectos de compreensão e as características do gênero. É imprescindível que todas as dimensões textuais estejam articuladas, pois os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, (externos ao texto) e os linguísticos (internos ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem” (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE 2006, p. 40).

Concordamos com Beaugrande, (1997, p. 10 apud Marcuschi, 2008, p.72) que considera o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Dessa forma, a compreensão do funcionamento dos aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros textuais exige um trabalho pedagógico que contemple também a análise linguística, visto que, como esclarece Mendonça (2006b, p. 73), “*possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte.*” Assim, trabalhar a materialidade linguística, bem como a forma e a função do texto, é realizar um trabalho reflexivo com língua no lugar de identificar categorias e elementos gramaticais sem nenhuma contextualização e funcionalidade.

Na AL, os conteúdos podem até ser os mesmos das aulas de gramática normativa tradicional, mas a sua abordagem contemplará as escolhas linguísticas e as estratégias discursivas utilizadas para produção de sentido e para que os gêneros cumpram a sua função comunicativa. Essa reflexão seria mais uma estratégia para levar os alunos a ampliarem seus conhecimentos e os auxiliaria na compreensão de diferentes textos dos mais diferentes gêneros textuais e na inserção em práticas de letramento diversificadas.

Como defendem Schneuwly & Dolz (2004), não basta apenas permitir o acesso, o manuseio, a leitura e a produção de diferentes tipos de textos; é preciso realizar um ensino sistemático dos gêneros, explicitando o conhecimento implícito que neles há. É pela leitura, pela reflexão e produção do gênero que o aluno constrói o conhecimento sobre esse gênero, sobre o texto e sobre sua língua. Os autores ainda defendem que

(...) as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. (p. 53)

Finalmente, as reflexões aqui apresentadas têm o propósito de defender que o essencial no trabalho com a língua, inclusive, em turmas de ensino médio, é o desenvolvimento de atividades de produção de conhecimento, que visem à investigação e à reflexão sobre a língua e sua organização, aspectos constitutivos, regularidades, que envolvam práticas de uso reais da língua, como produção de textos orais e escritos, leitura e compreensão textual e relação entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas com a presença de textos reais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

As inúmeras pesquisas científicas acerca do ensino de língua materna, especialmente das duas últimas décadas do século XX, revelaram alguns problemas e crises, identificando, inclusive, algumas de suas causas e consequências; mas, sobretudo, suscitaram discussões tanto sobre fatores teóricos quanto sobre aspectos metodológicos do trabalho com a língua portuguesa. Esse movimento foi imprescindível para o redimensionamento de propostas e diretrizes da prática pedagógica do ensino do Português, até mesmo no que compete ao trato com a gramática normativa e com a reflexão sobre a língua.

Sobre esses estudos, os PCN (Brasil, 1998, p.18) expõem:

A divulgação de teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino de língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão da linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos construídos para a escola.

Uma dessas pesquisas foi realizada por Neves (2002), na década de 90, com mais de 170 professores de diferentes escolas da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, sendo um marco nos estudos sobre o ensino de gramática. Por meio de questionários e entrevistas, foi possível identificar *para que* os professores, segundo eles próprios, ensinavam gramática; *o que* era de fato ensinado; *como* era ensinada a gramática; *quais os objetivos* definidos para o ensino de gramática, entre outros dados. Mesmo sendo uma pesquisa realizada no âmbito estadual, foi facilmente possível, como defende Travaglia (2001), concordar em que a situação revelada pela investigação é mais ou menos a mesma em todo o país²¹.

Pesquisas como essa, entre outras (Batista, 1997; Moraes, 2001), constituem significativas fontes de reflexão sobre o ensino de Português e pontos de partida para o entendimento de conflitos presentes nas práticas e objetivos tradicionais de ensino da gramática normativa, como também para uma orientação de possíveis soluções visando a sua reconstrução.

Da mesma forma, André (1992), discutindo pesquisas no cotidiano escolar, defende que a aproximação da educação com a etnografia promoveu importantes fontes de reflexão

²¹ Os dados revelaram que mais de 80% do tempo das aulas são gastos com o ensino de teoria gramatical. O ensino de língua materna não cumpre seu papel primordial, qual seja desenvolver a competência no uso da língua.

sobre as práticas sociopedagógicas, a ponto de ser possível encontrar soluções para o equacionamento de seus principais problemas e o encaminhamento de alternativas.

Ao partir da ideia de que ainda há muito a ser revelado, da significativa importância que a pesquisa científica, na área da metodologia da linguagem, proporciona à prática escolar, assim como também aceitando a complexidade e as características próprias da prática do ensino de língua materna, propomo-nos, com esta pesquisa, a descrever, analisar e, sobretudo, compreender dados obtidos no que se refere ao ensino de análise linguística.

4.1. PARADIGMA METODOLÓGICO

Em consonância com os objetivos escolhidos e com a necessidade de atribuir novos significados ao objeto selecionado, a perspectiva adotada foi a *qualitativa* que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é a investigação direta dos dados no ambiente natural. A opção por essa abordagem metodológica se deu pelo fato desse tipo de pesquisa considerar o contexto, mas também por não qualificar apenas os resultados, mas, principalmente, os processos, as atitudes, os significados a eles atribuídos, permitindo ao pesquisador um aprofundamento nesses resultados.

A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional (...) As técnicas quantitativas conseguiram demonstrar, recorrendo a pré e pós-testes, que as mudanças se verificam. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.49).

Outro aspecto é que esse tipo de pesquisa, como define Chizzotti (2006, p. 69),

dedica-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

O foco da investigação, nas pesquisas qualitativas, é a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações dentro de um contexto. André (1995, p.17) ainda esclarece que, “em oposição a uma visão empiricista de ciência, a pesquisa qualitativa busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”.

Portanto, como o objetivo da pesquisa, em linhas gerais, foi caracterizar como tem sido realizado o ensino de análise linguística nas aulas de LP do ensino médio, nada mais adequado de que adotar um paradigma metodológico que privilegiasse uma visão holística,

uma abordagem indutiva e descritiva. Procurou-se realizar uma investigação natural, considerando a necessidade de um contato direto e prolongado com o campo de investigação e com o objeto (melhor dizendo, *sujeitos*²²) pesquisados.

Ainda sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p.79) observa que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados, relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para Minayo (1998), na pesquisa qualitativa, trabalha-se com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e considera-se que o objeto das ciências sociais é *essencialmente qualitativo*, complexo, contraditório, histórico, portanto, provisório, dinâmico, inacabado e em permanente transformação. Ainda, segundo a autora, nas ciências sociais, existe uma identidade entre sujeito e objeto e essa pesquisa é intrínseca e extrinsecamente ideológica. A compreensão vai sendo construída e reconstruída, redefinida durante o próprio processo de investigação e a visão de mundo tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados está presente em todo o processo de conhecimento, investigação, análise e discussão dos resultados do trabalho.

André (1983) julga que a análise qualitativa dos dados qualitativos permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, além de possibilitar a captação dos diferentes significados das experiências vividas que auxiliam na compreensão das relações entre indivíduos, seus contextos e suas ações. E esclarece ainda, citando Gomes (1994), que as finalidades desse tipo de análise basicamente são: a) estabelecer uma compreensão dos dados coletados; b) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e c) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Outros importantes aspectos do paradigma qualitativo que contribuíram para a investigação e a compreensão do nosso objeto de pesquisa foram: a possibilidade dada ao pesquisador de tomar decisões ao longo do estudo para melhor investigar os dados; a consideração do particular; a possibilidade da construção de uma teoria pautada nos dados. Para exemplificar, em duas escolas, foi percebida a necessidade de prolongar o período determinado para a observação – uma unidade didática – devido ora à falta de dados mais

²² Referência ao pensamento de Goldmann, ao defender que os seres humanos não são apenas **objetos** de investigação, mas pessoas que agem junto aos cientistas e que, portanto, são **sujeitos**.

significativos (o que, certamente, prejudicaria as análises), ora à grande diversidade de dados que emergiam.

Resumidamente, conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresentaria as seguintes características:

- i. ambiente natural como fonte de dados, e o investigador, seu principal instrumento de coleta;
- ii. dados, predominantemente, descritivos;
- iii. maior atenção aos processos do que os resultados/ produtos;
- iv. atenção especial aos significados que os sujeitos/ atores sociais dão às coisas e à vida;
- v. tendência para seguir um processo indutivo nas análises dos dados.

E Cavalcanti e Moita Lopes (1991 apud Suassuna 2007) ainda acrescentam como traços da pesquisa qualitativa:

- vi. caráter eminentemente exploratório;
- vii. sem exigência de hipóteses prévias ou categorias rígidas de análise;
- viii. autonomia do pesquisador para tomar decisões ao longo do estudo;
- ix. possibilidade de uma teorização pautada nos dados;
- x. preocupação com o particular.

Quanto à orientação filosófica, o materialismo dialético – que tem como propriedade, dentre outros aspectos, estudar o objeto em toda a sua totalidade²³, e a relação do sujeito com a sociedade – foi a linha de pensamento que serviu para subsidiar a metodologia desta pesquisa, pois aborda o estudo ideológico, considera fatores históricos, bem como a interpretação dada, pelos atores sociais, aos fenômenos e aos conflitos sociais.

Nesse contexto, a perspectiva dialética “fixa-se na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência” (cf. KOSIK, 1976, p. 16 APUD FRIGOTTO, 2001, p. 76). Em outras palavras, a metodologia dialética reconhece que as Ciências Sociais têm que abranger a compreensão da consciência dos agentes sociais – assim como faz a fenomenologia – mas distingue-se desta ao abranger também os fatores sociais inevitáveis, sejam quais forem as intenções e as significações atribuídas pelos atores sociais (cf. GOLDMANN, 1980 APUD MINAYO, 1998). A abordagem dialética não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento.

²³ Isto é, nada pode ser considerado ou entendido isoladamente. Para entender um determinado fenômeno social é preciso estudá-lo como um todo. Busca-se, no processo de pesquisa, construir uma explicação do particular no geral e vice-versa.

Por ser o método de investigação da filosofia marxista, a perspectiva dialética compreende que a realidade existe independentemente da consciência, logo é material. Sua lógica introduz, nos estudos e na compreensão da realidade, o princípio do conflito/da contradição como algo que explica a transformação.

Para muitos autores marxistas, a hipótese fundamental é de que nada existe de modo eterno, fixo e absoluto. Portanto, não há nem ideias, nem instituições, nem categoriais estáticas. Toda a vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação.

Desse modo, como analisa Sánchez-Gamboa (2001), as pesquisas que adotam fundamentos crítico-dialéticos tendem a manifestar um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. As abordagens dialéticas reconhecem que a vida humana é social, logo, mutável, inconstante. “Caracterizam-se por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (p.97).

Acreditamos, portanto, no diálogo entre os objetivos, as questões problematizadoras de nossa pesquisa e algumas categorias do pensamento dialético – dentre as quais destacamos:

1. a compreensão das atitudes fundamentais dos indivíduos em face dos valores;
2. a compreensão do caráter histórico e, por conseguinte, provisório e relativo do fenômeno estudado;
3. a compreensão das transformações do sujeito da ação no relacionamento dialético (teoria e prática, objetivo e subjetivo, ciência e senso comum, modo de produção e consciência, reflexão / ação).

Na nossa pesquisa, a dialética – que se situa no plano da realidade, do histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes – pôde dar conta das distintas práticas docentes que foram investigadas, bem como dos diferentes contextos sociais, políticos e acadêmicos em que tais práticas estavam inseridas e de suas concepções, ideologias e organização, além de suas correlações, uma vez que, conforme descreve Sánchez-Gamboa (2001, p.103-104),

o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das condições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

Outro paradigma metodológico adotado foi o **indiciário**, por sua adequação a pesquisas educacionais no campo da linguagem. Esse paradigma, proposto por Carlos Ginzburg, parte da ideia de que a história tradicional calou ou ignorou detalhes os quais, ainda que considerados irrelevantes ou casuais, eram significativos para a explicação e a compreensão de fatos históricos. Nessa perspectiva, o pesquisador opera com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Tais pistas permitiriam até captar aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação (cf. GINZBURG, 1998 APUD SUASSUNA, 2007). No método indiciário, o pesquisador entende a realidade como não transparente, e usa como “instrumento” de coleta a sua intuição, o seu faro – pois não trabalha com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes – para decifrar essa realidade. Entende, ainda, que indícios mínimos poderão ser reveladores de fenômenos mais gerais, como explica Suassuna (2007, p.168):

Dentro do paradigma indiciário, dados singulares e particulares que, em outra perspectiva teórica, seriam considerados marginais podem vir a tornar-se reveladores e significativos. Assim, o paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem; permite lidar com diferenças mais do que com semelhanças, com anormalidades mais do que com normalidades; por fim, permite ao analista ir em busca de explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes.

Nas palavras de Ginzburg (1999, p.152), “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.” E ainda acrescenta, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. Essa ideia constitui o ponto essencial do paradigma indiciário (...)” (p.177).

Lüdke e André (1986) defendem o quanto é significativo atentar para um maior número possível de elementos existentes na situação investigada, visto que um aspecto supostamente banal poderá ser essencial para uma melhor compreensão do objeto da pesquisa, isto é, certas informações e observações que *a priori* seriam isoladas e discrepantes, poderão vir a se constituir, na elucidação das questões levantadas na pesquisa, em informações importantes.

O paradigma indiciário em uma investigação sobre o ensino de AL foi relevante, pois percebemos que elementos constitutivos de experiências anteriores dos professores sobre a compreensão e a apropriação do objeto linguístico foram recuperados/evidenciados nas suas práticas metodológicas em sala e/ou nos seus discursos no período em que foram observados;

além disso, o enfoque indiciário permitiu, por meio de pistas e indícios significativos, caracterizar e entender em quais teorias os professores se baseiam; como abordam a prática reflexiva e analítica da linguagem, como são “influenciados” pelos “textos do saber²⁴”.

Consideramos ainda, como defende esse paradigma, que não foi a repetição de certas ocorrências que nos ajudou a compreender e explicar nosso objeto, mas a interpretação do que havia de relevante e significativo nele, pois, articulando o paradigma indiciário com uma concepção discursiva de linguagem, foi possível explicar as diferentes abordagens adotadas, em sala de aula, pelos professores observados, no que diz respeito ao eixo didático da análise linguística. As particularidades e especificidades de cada professor observado foram úteis e relevantes para ajudar na montagem de um “quadro” descritivo e explicativo das características do ensino da reflexão sobre a língua no nível médio.

Diante do paradigma metodológico geral e das orientações filosóficas adotadas, caracterizamos nossa pesquisa também como **etnográfica**, que, segundo Moreira e Caleffe (2006), tem como ponto de partida a interação entre o pesquisador e o seu objeto de análise, com o propósito de interpretar / compreender melhor “os sentidos” que determinado grupo social confere ao seu mundo e às suas práticas.

As pesquisas etnográficas em educação também podem ser assim caracterizadas porque fazem uso de técnicas diversas de coletas de dados, tais como a observação participante, a entrevista e a análise documental, próprias das pesquisas etnográficas antropológicas.

Concordamos com André (1995) quando afirma que é por meio de técnicas etnográficas de observação e de entrevistas que documentamos o não documentado, ou seja, desvelamos os encontros e desencontros presentes no cotidiano da prática escolar, descrevemos as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruímos sua linguagem e os significados que são criados e recriados no dia-a-dia do seu fazer pedagógico. Há, também, uma interação constante entre o pesquisador e o que é pesquisado.

Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer diário da prática escolar e uma apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, torna-se possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de transmissão e assimilação de conhecimento na escola. (ANDRÉ, 1995, p.73)

²⁴ Termo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para se referirem a documentos e propostas curriculares.

Assim sendo, classificamos nossa pesquisa como etnográfica por ser possível relacionar os princípios da abordagem etnográfica com a natureza e as finalidades da mesma, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 01: relação entre a perspectiva etnográfica e a metodologia da nossa pesquisa

Pesquisa Etnográfica	Metodologia desta Pesquisa
1. enfoca o comportamento social no cenário natural	1. investigamos a prática de três professores de LP no contexto da sala de aula em diferentes escolas
2. baseia-se em dados qualitativos, em formas de descrições narrativas feitas por um observador no grupo que está sendo analisado	2. as aulas observadas foram relatadas em diários de campo e, algumas delas, gravadas em áudio; houve também a realização de entrevistas com os professores
3. adota uma perspectiva holística	3 ainda que o enfoque fosse a prática docente sobre um eixo do ensino de língua portuguesa, as observações e as interpretações foram feitas na totalidade das interações humanas, portanto, o processo de aprendizagem e a relação dessa prática com outros conteúdos (discurso, concepções, representações, transposição didática) foram considerados. Contudo, é importante destacar que, mesmo sendo possível esse olhar e aprofundamento, não afirmamos que as nossas coletas de dados e análises deram conta da complexidade que é o estudo da prática educativa; elas não são nem estão completas e acabadas
4. pode iniciar com hipóteses	4. mesmo não havendo uma obrigatoriedade na construção de hipóteses, estas foram importantes para precisar os problemas que motivaram a investigação, além de nortear os dados que deveriam ser coletados. Serviram, portanto, de guia para o processo de investigação num campo tão dinâmico como a sala de aula/a escola

5. dá ênfase ao processo e não ao resultado final / produto	5. foram as observações diárias da prática docente que constituíram o corpus desta pesquisa. Pretendíamos alcançar nossos objetivos descrevendo, analisando, compreendendo os processos pedagógicos durante uma unidade letiva para, por fim, caracterizar como tem sido realizado o ensino de análise linguística
6. Preocupa-se com o significado, com a forma como os sujeitos veem a si mesmos.	6. por meio da entrevista semiestruturada, pudemos observar as concepções e compreensões que os professores assumiam sobre língua, prática pedagógica, análise linguística; por que e para que ensinar língua materna; o que é ser professor de língua portuguesa, entre outros

André (1995), além disso, esclarece que a pesquisa etnográfica trabalha com a descrição e a indução, pois o pesquisador desenvolve um rico trabalho de descrição e análise das situações, do campo, dos sujeitos, dos depoimentos, dos documentos dos diálogos etc. E, por possuir um plano de pesquisa flexível e aberto, esse tipo de investigação possibilita que os focos e objetivos da investigação sejam constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e a base teórica, repensada / revisitada.

Ainda sobre a relevância da pesquisa etnográfica para nossa pesquisa, podemos destacar que esse tipo de investigação proporcionou:

- a) a construção de um retrato detalhado do cotidiano escolar, repleto de informações e minúcias que não teriam tanto apelo em outra forma de pesquisa;
- b) a utilização de diferentes recursos e procedimentos como entrevistas, gravações, conversas com os professores para melhor compreender e analisar dos dados;
- c) a identificação dos significados e sentidos atribuídos ao ensino de língua portuguesa e de análise linguística pelos docentes;
- d) a possibilidade de, ao longo da investigação, rever as hipóteses e repensar o tempo de inserção no campo.

Pela proposta de descrever os fatos e os fenômenos de uma determinada realidade e por estabelecer relações entre “variáveis”²⁵, o estudo descritivo era o melhor que atendia às necessidades e aos objetivos da pesquisa em questão, juntamente com a pesquisa explicativa, porque, como esclarece Triviños (2007), “permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema” e chegar mais próximo do rigor metodológico da descrição dos fatos e dos fenômenos investigados. No nosso caso, tínhamos a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre como se dá o ensino da análise linguística no ensino médio – que conteúdos e competências são privilegiados, como ocorre a construção do conhecimento, que é tempo destinado a esse eixo de ensino, o que, segundo os professores, é próprio desse eixo, e para que é ensinado. Nas palavras de Moreira e Caleffe (2006, p. 70), “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

A seguir, discorreremos sobre as técnicas e os instrumentos utilizados para realizar a investigação e a finalidade de utilização de cada um desses instrumentos.

4.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Sendo possível o uso combinado de diferentes métodos de coleta de dados, estratégia considerada por André (1995) como “triangulação dos instrumentos de coleta” e própria das pesquisas qualitativas e etnográficas com vistas a um maior rigor metodológico, elegemos como nossos principais instrumentos: 1. questionário; 2. observação participante; 3. entrevista.

4.2.1 Questionário

Richardson esclarece que, geralmente, os questionários cumprem duas funções – descrever as características dos sujeitos da pesquisa e medir determinadas variáveis de um grupo social. Explica, ainda, que as informações obtidas por meio de questionários, quando descritas adequadamente, beneficiam a análise a ser feita e também podem ajudar a outros pesquisadores entenderem diferentes dados.

²⁵ As variáveis estavam relacionadas, por exemplo, à qualificação, ao tempo de magistério, ao tipo de material didático utilizado e suas influências na prática docente, ao regime de trabalho, a idade, portanto não pretendemos apenas coletar, ordenar e classificar os dados.

Na nossa pesquisa, o questionário (apêndice 01) teve a finalidade de caracterizar o grupo nos seus aspectos mais gerais, como também identificar os professores que possuíam perfil²⁶ e interesse em participar da pesquisa.. Através dele, conseguimos traçar o perfil acadêmico de quase todos os professores de LP da escola e identificar, assim, quais os docentes que tinham o perfil desejado e quais se dispunham a ser observados. O questionário foi vantajoso, também, quanto ao tempo e à praticidade. Os professores respondentes tinham “seu tempo” para preenchê-lo, não sendo necessário adequar seu horário com o pesquisador ou com outros professores respondentes como aconteceria se a coleta fosse feita por meio de entrevistas; e a análise das respostas demandou pouco tempo. Para os professores respondentes, acreditamos que a vantagem seu deu por não terem que responder diretamente ao pesquisador, especialmente, em relação à adesão ou não à pesquisa. Desse modo eles puderam se sentir mais à vontade.

Esses questionários foram aplicados em junho de 2008, momento em que contactamos as escolas que seriam campos de investigação. Inicialmente, com a anuência da equipe gestora, deixamos o material com o responsável (coordenador pedagógico) ou, no caso do Colégio de Aplicação, no departamento próprio pelo acolhimento do pesquisador na escola. Os questionários foram distribuídos aos docentes²⁷ e devolvidos assim que foram preenchidos. Após a análise dos mesmos, o contato como o profissional e o seu consentimento, iniciamos as observações.

Em síntese, a finalidade do questionário era identificar os professores, com perfil, interessados em ser observado. Contudo, na escola da rede municipal, apenas um professor teve entusiasmo para responder o instrumental e participar da pesquisa, e era considerado por seus pares como o mais qualificado para participar.

4.2.2 A observação da prática docente

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características. (TRIVIÑOS, 2007, p.153).

²⁶ Mais adiante, no tópico – os sujeitos da pesquisa – explicitaremos qual o perfil de professor que escolhemos investigar e sua justificativa.

²⁷ Orientamos que os questionários fossem distribuídos apenas para os docentes de LP com carga horária atribuída em turmas de ensino médio.

André e Lüdke (1986) defendem que a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais, juntamente com outras técnicas de coleta, possuindo várias vantagens, a saber:

- a) experiência direta e pessoal do investigador com o fenômeno investigado;
- b) aproximação da perspectiva dos sujeitos investigados;
- c) descoberta de novos aspectos de um problema;
- d) compreensão do fenômeno estudado, normalmente, decorrente dos conhecimentos e experiências pessoais do observador;
- e) identificação de comportamentos não intencionais ou inconscientes e exploração de tópicos diante dos quais os informantes não se sentem à vontade;
- f) registro de comportamento em seu contexto natural (cf. ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Desse modo, como pretendíamos anotar, descrever, narrar, e, sobretudo, recolher informações e dados das práticas de três professores do ensino médio de escolas públicas, sem que houvesse uma predeterminação e uma limitação *a priori* dos comportamentos a serem pesquisados²⁸, a observação aberta e semiestruturada foi o método que, indiscutivelmente, melhor atendeu aos objetivos desta pesquisa educacional, uma vez que os fatos foram observados e relatados tal como ocorrem. Pretendíamos observar e descrever como essas práticas ocorriam para, posteriormente, interpretar, analisar e compreender como tem sido o ensino de AL numa dada situação.

Sobre a observação em pesquisas educacionais, Laville & Dionne (1999, p. 180-181) argumentam:

Na técnica de observação menos estruturada, os resultados podem revelar-se substanciais. Não impondo limite à investigação nem estrutura de análise definida *a priori*, a observação participante permite ‘ver longe’, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, e extrair o sentido que eles lhe atribuem.

No nosso estudo, pretendendo responder a questões, tais como – *o que é exatamente ensinar análise linguística? É possível? Como tem sido compreendido e praticado esse ensino? Com quais finalidades e mediante a quais estratégias?* – lançamo-nos ao desafio de investigar como tem sido realizado o ensino desse eixo nas aulas de LP do ensino médio em escolas públicas da Cidade do Recife. Para tanto, observamos as práticas de sala de aula dos três professores escolhidos. As observações transcorreram no período compreendido entre 24

²⁸ Procuraremos fazer isso sem perder, contudo, o foco no objeto da pesquisa, que é a relação do professor com o ensino da análise linguística.

de julho de 2008 e 03 de dezembro de 2008 e foram distribuídas diferentemente para cada professor conforme horário, carga horária semanal, calendário escolar e, principalmente, necessidades de coleta e dificuldades externas²⁹. Abaixo é possível visualizar a distribuição das horas.

Quadro 02: Quantitativo das aulas observadas por professor

Professor	Tipos de escola	Turma	CH semanal	Período de observação						CH total observada ³⁰
				jul	ago	set	out	nov	dez	
Quintana	Federal	2º ano	4h		4h	14h	8h	12h	11h	39h
Daniel	Estadual	1º ano	5h	3h	6h	12h	8h	9h		38h
José	Municipal	1º ano	4h				6h	8h		14h

A princípio, observaríamos uma unidade didática de cada professor selecionado, porém decidimos observar duas unidades didáticas (a III e IV) dos professores Quintana e Daniel³¹, e observamos a última unidade didática (IV) do professor José³². Julgamos pertinente prolongar as observações devido à produção de um rico material, de um cenário propício para a coleta de dados e, também, devido a problemas com as observações (feriados, faltas justificadas, eventos na escola etc.). Justificamos, ainda, esse prolongamento argumentando que, durante as observações, percebemos que uma unidade didática parecia pouco para obter dados que atendessem aos objetivos e aos critérios de análise selecionados.

Como os dados coletados nas observações eram de natureza qualitativa, foi necessário traçar um conjunto de critérios que os organizassem de modo que apontassem indícios e/ou evidências de como os professores pesquisados se relacionavam com o objeto em questão. Assim, privilegiando os elementos básicos constitutivos dos processos de ensino/aprendizagem, estabelecemos os seguintes critérios de análise para os dados coletados por meio da observação:

- (1) conteúdos e objetivos para o ensino de AL;
- (2) procedimentos metodológicos adotados;

²⁹ Feriados, faltas, outros eventos na escola, etc.

³⁰ É importante salientar que a carga horária computada não equivale ao tempo de relógio: na rede municipal, o tempo de cada hora-aula era de 45min; já na escola estadual e na federal a hora-aula era de 50min, mas contamos como 1h todas elas.

³¹ Embora o professor Daniel tivesse uma carga horária semanal maior em relação aos outros professores investigados, sua CH não foi superior, devido a questões externas (feriados, outras atividades na escola, problemas de saúde por parte do investigador, entre outros).

³² O professor José não foi observado durante duas unidades porque ele preferiu que as observações se iniciassem apenas na quarta unidade didática, ou seja, em outubro de 2008.

- (3) o trabalho com o texto;
- (4) a relação da AL com os outros eixos de ensino;

4.2.3 A entrevista semiestruturada

Como esclarecem Laville e Dionne (1999), a observação não é uma técnica exclusiva das pesquisas qualitativas, sendo seu casamento com outras técnicas, como, por exemplo, a entrevista, importante e até mesmo imprescindível para o estudo do problema de pesquisa levantado. Sendo assim, além das observações, coletamos os dados, também, através de entrevistas semiestruturadas e abertas realizadas com os sujeitos investigados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito investigado, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Na nossa pesquisa, a finalidade em usar a entrevista (apêndice 02) era interpretar os fenômenos, também, por meio do olhar e da compreensão do professor pesquisado e conhecer suas concepções declaradas de ensino da língua materna e de análise linguística no nível médio. Julgamos que ela foi necessária porque, por ter uma natureza interativa, permitiu tratar de temas mais complexos que não poderiam ser investigados adequadamente com o uso de questionário. Minayo (1998, p.152), citando estudos de Jahoda (1951), explica que a entrevista é uma fonte de informação que nos fornece dados referentes a

fatos, idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos.

Entendíamos que a entrevista seria um importante instrumento para captar de forma imediata a informação desejada, mas também para dar voz e vez aos sujeitos investigados. Além do mais, seria uma rica fonte de dados a serem analisados, podendo se associar às outras técnicas adotadas, na nossa pesquisa – a observação.

Já a escolha pelo tipo de entrevista *semiestruturada*, deve-se ao fato de que esta, por seu caráter livre, pouco uniforme e sequencial, permite ao entrevistador acrescentar novas perguntas de acordo com os posicionamentos e esclarecimentos dos entrevistados, além de permitir uma condução em que os entrevistados respondam de forma livre e espontânea, enriquecendo a investigação e podendo sentir-se á vontade para opinar, descrever e relatar.

Dessa maneira, como elucida Triviños (cf. 2007, p. 146), “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.”

As entrevistas semiestruturadas, formuladas previamente, foram usadas para obter informações específicas, de caráter comparativo e descritivo, na linguagem do próprio sujeito para compor o banco de dados. Essas entrevistas foram realizadas na própria escola, durante o período de observação das aulas, num dia e horário escolhido pelo professor.

Quanto aos critérios de análises selecionados para a entrevista, o que nos interessava era (1) identificar o que disseram os professores sobre o ensino de análise linguística, levando em consideração, entre outros aspectos, as concepções de língua, gramática e texto e as finalidades de ensino de LP para o nível médio; procuramos, também, (2) verificar quais conteúdos os docentes julgavam próprios desse eixo didático; e, por fim, (3) reconhecer as possíveis relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula de cada um dos professores.

Gostaríamos, ainda, de destacar que, em relação aos critérios de análise dos dados, como a pesquisa era qualitativa, buscamos definir critérios que, de fato, fossem significativos para o tipo de dados que coletamos. Santos (2006) esclarece, ao comparar pesquisas em ciências sociais e em ciências naturais, a importância de lançar mão de critérios corretos de investigação, tendo em vista o caminho epistemológico escolhido, porque as ciências sociais são ciências subjetivas que compreendem os fenômenos sociais a partir das atitudes e dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações. Por isso, faz-se necessário utilizar critérios com vista à obtenção de um conhecimento descritivo, compreensivo e analítico dos dados. Vejamos, então, no quadro abaixo, a síntese dos critérios de análise.

Quadro 03: Síntese dos critérios de análise dos dados

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Observação das práticas dos professores	(1) Conteúdos e objetivos para o eixo de AL	1. Analisar como o professor desenvolve o processo de ensino/aprendizagem de análise linguística nas aulas de LP do ensino médio 2. Analisar como se dá a relação do estudo de análise
	(2) Procedimentos metodológicos adotados para o ensino de AL	
	(3) O trabalho com o texto	
	(4) AL e outros eixos de ensino –	

	leitura, produção de textos e oralidade	linguística com o texto e com as outras unidades de ensino
Entrevista	(1) O que é ensinar AL e quais as concepções de língua, gramática e texto	3. Verificar como os professores concebem o ensino de língua, gramática e o eixo da reflexão sobre a língua, como também constatar as possíveis relações entre essas concepções e as práticas observadas
	(2) Finalidades para o ensino de língua materna no ensino médio	
	(3) Relação entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula observadas	

4.3 OS CAMPOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO

Os campos escolhidos para a coleta de dados foram três escolas públicas de diferentes instâncias: um Colégio de Aplicação (CAp), instância federal, um Centro de Ensino Experimental da Rede Estadual de Ensino (CEE), estadual, e uma escola da Rede Municipal de Ensino (ERM), todas localizadas na Cidade do Recife. A escolha das duas primeiras escolas se deu pelo fato de serem escolas de referência e campos de pesquisa, como também pela importância e necessidade de serem feitas reflexões acerca do ensino oferecido por essas instituições. Além de serem unidades de ensino consideradas de referência/excelência e com o desenvolvimento de atividades e práticas docentes diferenciadas. Destacamos ainda que o CEE escolhido, além de ser o primeiro centro experimental do Estado, tinha sido avaliado como a melhor escola de ensino médio da Rede Estadual.

Já em relação à Rede de Ensino do Recife, sua escolha se justifica pela parceria que esta rede tem com o Centro de Educação da UFPE, no interior da qual os professores participam de constantes processos de formação continuada. E em relação à unidade escolar em si, por ser a única, nessa rede, que ofertava ensino médio.

Cabe destacar que nosso interesse era pesquisar professores sem perfil conservador e que desenvolviam práticas inovadoras, articuladas com as novas propostas metodológicas, que adotassem uma concepção de língua discursiva etc. Desse modo, entendíamos que encontraríamos, com maior probabilidade, docentes com esse perfil, em unidades de ensino avaliadas como de excelência, à semelhança das selecionadas nesta investigação.

Quanto à etapa de ensino – médio – a justificativa se pauta no fato de o curso de Letras formar profissionais habilitados para lecionar nesse nível de ensino; no fato de haver poucas pesquisas e reflexões quanto ao ensino de AL nesse momento da escolarização básica e sua relação com outros objetos de ensino, como por exemplo, o conteúdo literário, o qual é obrigatório nessa fase e, também, no fato de ser importante conhecer o trabalho de reflexão explícita e sistematizada dos fenômenos linguísticos e da norma, fortemente realizados nessa etapa.

4.3.1 Colégio de Aplicação – CAp

Esta unidade de ensino foi fundada em 1958 e está localizada num bairro de classe média do Recife – Cidade Universitária. Seus alunos são provenientes de diferentes bairros do Grande Recife e são, na sua maioria, alunos de classe média, mas há também alunos da classe A. Esses alunos, com idade entre 11 e 18 anos, são admitidos, a partir da 5ª série, por meio de um exame de seleção. O colégio oferece os ensinos fundamental II e Médio a uma média de 400 alunos, distribuídos em 14 turmas, funcionando nos turnos da manhã e tarde em horário integral.

Seu projeto político-pedagógico preconiza como objetivos servir de campo de experimentação na área de Ensino Fundamental e Médio e de estágio para as diversas licenciaturas. O colégio pretende desenvolver habilidades que possibilitem ao educando ser capaz de 1. comunicar-se por meio das variadas formas de linguagem; 2. autodeterminar-se, pensando e vivendo com senso crítico o seu meio ambiente, fazendo inferências, levantando hipóteses, testando e avaliando; 3. apropriar-se do conhecimento como instrumento fundamental para a compreensão do mundo, sendo esta compreensão a condição essencial para o exercício efetivo da cidadania.

O colégio possui 14 salas de aula, 01 biblioteca, 05 laboratórios (matemática, química, biologia, informática, física), 02 salas para o ensino das línguas inglesa e francesa, 01 sala de arte, 01 sala de música, 01 sala de projeção de vídeo. Na parte externa, há um grande pátio para o recreio, com uma parte coberta (local onde é servido o lanche) e que possui uma espécie de anfiteatro (onde ocorrem atividades culturais), 05 quiosques, uma quadra poliesportiva, que, na sua área externa, possui salas utilizadas para atividades de extensão, salas temáticas (comunicação/expressão, ciências naturais, estudos sociais), grêmio estudantil (que atualmente está desativado), associação de pais e mestres.

A instituição, ainda, dispõe de secretaria, tesouraria, escolaridade, salas com serviços de orientação e apoio ao estagiário (SOAE), orientação e experimentação pedagógica (SOAE) e disciplinar, vestuários, armários para os alunos colocarem seus materiais e objetos pessoais, copa e 04 banheiros para os alunos e 02 para os funcionários.

Quanto aos recursos didáticos, a escola possui televisores e DVD, retroprojetores, aparelhos de som, um grande acervo de livros didáticos e literários na biblioteca, e de fotocopadora para reprodução de materiais para os alunos. As salas de arte e música possuem materiais de artes plásticas e de instrumentos para a realização das aulas práticas. Os laboratórios são equipados com materiais, utensílios e produtos necessários para a realização atividades práticas na área do conhecimento.

4.3.2 Centro de Ensino Experimental

Essa unidade de ensino é a segunda escola mais antiga em funcionamento no Brasil. Foi fundada em 1825, como Liceu Provincial, e, três anos depois foi rebatizado como o nome que tem hoje. Em 2004 foi transformado em Centro de Ensino Experimental e, atualmente, é considerada a melhor escola de ensino médio da rede estadual. Razões pelas quais escolhemos como campo de pesquisa.

Atende a uma média de 698 alunos provenientes dos mais diferentes bairros da região metropolitana do Recife. São alunos na faixa etária entre 13 e 20 anos de idade, pertencentes a famílias cujas rendas, em sua maioria, são de até 02 salários mínimos. A escola funciona apenas com o ensino médio, num total de 17 turmas em horário integral.

A instituição visa a garantir uma aprendizagem de alto nível e que proporcione o pleno desenvolvimento dos seus estudantes como cidadãos e, acima de tudo, protagonistas de suas respectivas histórias. Dentre alguns projetos desenvolvidos pela escola, podemos destacar o coral, o clube do jornal, a miniempresa e, na parte diversificada, há o vestibular simulado, exames semanais, atividades de reciclagem, xadrez, jogos matemáticos, orientação profissional, entre outros.

Sua sede, situada no Bairro da Boa Vista, foi tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Turístico, oferecendo a seus estudantes uma excelente estrutura física e pedagógica, com salas temáticas, todas equipadas com televisores, vídeos ou DVD, som. Possui 01 biblioteca com capacidade para atender mais de 50 alunos ao mesmo tempo, com um mini auditório para debates e discussões e um grande acervo de livros didáticos e literários, incluindo livros raros que datam de 1585. 01 laboratório de informática,

química e biologia e um Museu com acervo arqueológico, botânico, zoológico e geológico. Possui, ainda, 01 grande auditório, 01 salão nobre com quadros, fotos históricas e mobílias antigas, originárias da fundação da escola, 01 sala de artes e de educação física. Na parte externa, há 08 pátios, um deles com 05 quiosques. Cada aluno possui um armário para guardar seu material didático. Na estrutura administrativo pedagógica, a escola tem 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 sala para atendimento psicológico e assistência social, 01 secretaria que atende, também, ao setor financeiro e à diretoria da escola, 02 grandes salas que se destinam a sala dos professores e que são divididas por áreas pedagógicas – humanas e exatas. Por fim, uma cozinha e um refeitório para o almoço e lanches dos discentes.

4.3.3 Escola da Rede Municipal

A terceira e última unidade de ensino onde aconteceu a observação está localizada no bairro da Boa Vista. É uma instituição que foi fundada na década de 60 do século passado, tendo sido considerada como uma das melhores escolas públicas da cidade, principalmente no ensino técnico. Atualmente, atende a uma média de 1.700 alunos, provenientes de comunidade pobres, como Coque, Santo Amaro, Ibura, e Coelho e arredores. Esses alunos são distribuídos em 32 turmas de ensino médio pela manhã, tarde e noite e em 04 turmas de ensino fundamental apenas no turno da manhã (02 turmas de 7ª série e 02 turmas de 8ª série – não há turmas de 5ª e 6ª séries). A escola é a única da Rede Municipal de Ensino da cidade que tem ensino médio, o que explica esse quantitativo de turmas tão discrepante entre as etapas de ensino, como também sua escolha como campo de pesquisa. A escola também possui o projeto PRÓ-JOVEM no turno da noite.

Seu projeto político-pedagógico prevê como objetivo contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparando-os para o exercício da cidadania, para a vida profissional e para a realidade do mundo globalizado. Como também, o desenvolvimento de competências que favoreçam a aprendizagem e a formação de um cidadão crítico e participativo entre outros objetivos.

A escola possui um espaço físico razoavelmente adequado, mas, algumas partes estão em precárias condições físicas. Fios de eletricidade expostos, rachaduras, infiltrações, pintura envelhecida, descascada. São 16 salas de aula, algumas com ar condicionado e as turmas de ensino médio possuem salas temáticas para atender pedagogicamente às áreas específicas (português, biologia, matemática, história, etc.), mas que não apresentam nenhuma caracterização que as identifique. São consideradas assim porque os estudantes – e não os

professores – deslocam-se de sala em sala de acordo com o horário escolar. A escola ainda possui 01 biblioteca – com capacidade para atender 40 alunos ao mesmo tempo –, 01 miniauditório – com capacidade para 100 pessoas, equipado com vídeo e TV –, 02 laboratórios de informática, 01 quadra poliesportiva – onde são realizadas as atividades de educação física e de lazer – 01 sala para a equipe de educação física, 04 banheiros – 02 para os alunos e 02 para os funcionários e um grande pátio. A direção, a secretaria, o corpo docente, a equipe de apoio pedagógico e o grêmio estudantil possuem salas próprias e há também uma cozinha com espaço para os alunos fazerem suas refeições.

Quanto aos recursos didáticos, a escola possui televisores e reprodutores de DVD, retroprojetores – que, no momento da pesquisa, estavam quebrados – além de aparelhos de som, atlas e uma razoável acervo bibliográfico.

4.4. OS SUJEITOS DA PESQUISA

A fim de tentar atender aos objetivos e responder nossas perguntas-problemas, precisávamos selecionar sujeitos que lecionassem no ensino médio, que tivessem se formado ou feito um curso de formação continuada após 1998 e que apresentassem práticas pedagógicas diferenciadas da prática tradicional. Pretendíamos observar práticas pedagógicas classificadas como inovadoras, próximas das prescrições teórico-metodológicas presentes nos discursos oficiais e acadêmicos em vigência, que privilegiassem o texto, a integração entre os eixos didáticos de ensino, a língua como processo de interação e a linguagem como uma atividade sócio-histórica e cognitiva e prática de reflexão e análise da língua e de sua gramática.

Assim, a partir da análise dos questionários respondidos, e da anuência em participar da pesquisa, chegamos a três professores os quais, além de se enquadrarem no perfil do projeto, eram considerados, por seus pares, como “excelentes” professores de Português.

4.4.1 Professor Quintana³³

O professor Quintana, à época com 29 anos, havia concluído seu curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação Português/Francês em 2001 pela Universidade

³³ A fim de preservar a identidade dos sujeitos, trocamos seus nomes reais por nomes fictícios (escolhidos por eles próprios).

Federal de Pernambuco. É mestre em teoria literária pela mesma instituição, tendo defendido sua dissertação em 2005. Já trabalhou em escolas privadas, lecionando inclusive Francês e, no período da investigação, era professor efetivo e de dedicação exclusiva do colégio desde 2005. Ensinava Português para turmas de 2º e 3º anos do ensino médio, tendo uma carga horária de 40 horas semanais. Foi também professor substituto dessa escola no período de 2002 a 2003.

Quintana foi aprovado no doutorado em Literatura de Língua Portuguesa da Universidade de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), curso que se iniciou em Janeiro de 2009. O mestre é, ainda, autor de diversas produções bibliográficas – artigos científicos, textos em jornais e revistas, capítulos de livros, na sua maioria na área de literatura, e de um livro, publicado em 2007 pela Editora Universitária da UFPE.

Devido à política de formação da escola, a cada início de ano letivo, participa de formação continuada. Geralmente essa formação dura uma semana com a presença de professores convidados. Nessas formações, são debatidos diversos temas sobre teoria e metodologia do ensino de língua e sobre questões de educação. Afirmou que, por ser a escola um campo de observação e de estágio, essa realidade proporciona aos professores o contato com novas teorias, práticas e modelos de ensino.

4.4.2 Professor Daniel

O professor Daniel tinha 35 anos e havia concluído o curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação Português/Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco / UFPE, em 2003. Tinha como tempo oficial de magistério 05 anos, mas já havia atuado como professor desde o período da graduação como estagiário nas Redes Municipais de ensino do Recife e de Olinda. Atuou também em algumas ONGs que desenvolviam projetos na área de educação. Passou no concurso público realizado pela Secretaria de Educação do Estado em 2003, vindo a fazer parte do quadro efetivo de professores da rede estadual de ensino. No Centro Experimental, ingressou apenas em 2008. Possuía outro vínculo com o Estado e ensinava numa escola em Olinda no turno da noite, perfazendo uma carga horária semanal 70 horas.

Daniel tem especialização na área de linguística aplicada, tendo feito o curso “Leitura, produção e avaliação textual”, promovido pelo Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da UFPE durante os anos de 2005 e 2006. Em sua monografia, buscou verificar os elementos linguísticos e discursivos do gênero textual tirinhas. Segundo o

professor, essa especialização serviu para solidificar conhecimentos e compreender teorias e metodologias que não haviam ficado claras no período da graduação ou que ainda não eram conhecidas por ele. Destacou as disciplinas ministradas pelos professores doutores Márcia Mendonça, Beth Marcuschi, Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier.

O docente participa de constantes processos de formação continuada promovidos pela Rede Estadual de Ensino e de encontros pedagógicos e de atualização ofertados pela escola. Daniel também é professor formador, tendo participado de vários processos de formação, inclusive em municípios do interior do Estado, trabalhando quase sempre com o tema da diversidade textual e dos gêneros textuais na sala de aula. Estava se preparando para elaborar um projeto de pesquisa para cursar Mestrado.

4.4.3 Professor José

O professor José, de 51 anos, atua no magistério há 23 anos, inclusive na Rede Municipal de Ensino de Recife, onde é professor efetivo com carga horária de 54 horas semanais. No momento da investigação, só atuava como professor naquela unidade de ensino, tendo outro vínculo empregatício no turno da manhã, mas não na área de educação. Formou-se em Letras com habilitação em Português/Inglês pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP em 1985. Tem pós-graduação em Psicopedagogia, especialização que cursou na UPE no período entre 2003 e 2005. Sua monografia buscou investigar *o fracasso escolar dos alunos de cor negra*.

Afirmou que participava, rigorosamente, dos cursos de formação continuada promovidos pela Rede Municipal de ensino que aconteciam uma vez por mês no horário de trabalho. Costumava frequentar todas as atividades de capacitação e encontros pedagógicos promovidos pela Rede ou pela escola. Segundo o docente, são capacitações pertinentes, apropriadas, que trazem temas, discussões, metodologias atuais e possíveis de serem aplicadas na sala de aula.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS I: MODO DE FAZER DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO COM EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Neste capítulo, iremos descrever, analisar e discutir, de acordo com os objetivos, a metodologia e os critérios já pontuados, e à luz do referencial teórico apresentado no capítulo 1, os resultados que obtivemos a partir das observações da prática pedagógica dos três professores escolhidos, enfatizando as tendências e os padrões relevantes no trabalho pedagógico de cada um com o eixo da reflexão sobre a língua.

Para orientar nossa análise, primeiramente, faremos uma descrição das aulas observadas, por meio de quadro que trazem o evento, sua duração e descrição. Em seguida, faremos a análise a partir dos critérios selecionados: (1) conteúdos e objetivos para o ensino de AL; (2) procedimentos metodológicos adotados; (3) o trabalho com o texto; (4) a relação das AL com os outros eixos de ensino.

Levaremos em consideração, no momento da descrição, os eventos relacionados ao ensino da AL – o que era ensinado, como era ensinado, para que foi ensinado, com quais recursos didáticos, a frequência desse ensino, entre outros.

A fim de ultrapassar a mera descrição e buscando atender ao que André e Lüdke (1986) chamam de “dar um salto”, ou seja, acrescentar algo novo, explicações e interpretações novas às discussões já existentes sobre o assunto focalizado, faremos, concomitantemente à descrição, uma análise crítica, tentando levantar hipóteses explicativas e interpretar os dados à luz das teorias apresentadas.

5.1 PRÁTICAS DO PROFESSOR QUINTANA

As observações da prática do professor Quintana se iniciaram em 27 de agosto de 2008, uma semana após o início do segundo semestre letivo, e se estenderam até 03 de dezembro de 2008 numa turma de 2º ano. Ao longo desse período, ocorreram 21 encontros nos quais presenciemos um ensino de língua pautado na reflexão, na articulação entre os eixos de ensino de LP, no trabalho com o texto (especialmente o texto literário) e na concepção discursiva e sociointeracionista de língua. Desse modo, havia espaço, nas aulas, para leitura e análise de textos literários de diferentes estilos e épocas, para produções de textos tanto orais quanto escritos, para o estudo e o conhecimento de fenômenos linguísticos articulados com e relevantes para a compreensão e produção textual, para o conhecimento da variedade padrão, entre outros aspectos. Essas aulas eram ministradas nas quartas-feiras, das 09h10min às

11h10min, com um intervalo de 20 minutos, e nas sextas-feiras, das 10h20min às 12h. A síntese dessas observações pode ser visualizada no quadro abaixo.

Quadro 04 - Síntese das aulas observadas do professor Quintana

DIA	AULA	CONTÉUDO	ATIVIDADE REALIZADA	EIXO DE ENSINO	CH
27.08.08	01	Texto argumentativo	Caracterização do artigo de opinião	AL PT	2h
29.08.08	02	Simbolismo	Exibição do filme <i>Eclipse de uma paixão</i>	Leitura Literatura	2h
03.09.08	03	Simbolismo	Exibição do filme <i>Eclipse de uma paixão</i> (continuação) Debate sobre a linguagem simbolista	Leitura Literatura Oralidade	2h
05.09.08	04	Simbolismo	Características da linguagem literária Análise de poemas simbolistas	Leitura Literatura	2h
12.09.08	05	Naturalismo	Debate sobre o livro “O cortiço” e sobre as características do Realismo /Naturalismo	Leitura Literatura Oralidade	2h
17.09.08	06	Or.sub. substantivas	Conceito, classificação, características	AL	2h
19.09.08	07	Or.sub. substantivas Naturalismo	Análise das or. sub. substantivas no romance naturalista “O cortiço”	AL Leitura Literatura	2h
24.09.08	08	Or.sub. substantivas Naturalismo	Análise das or. sub. substantivas no romance naturalista “O cortiço” (continuação)	AL Leitura Literatura	2h
26.09.08	09	Simbolismo	Análise de poemas simbolistas Característica da linguagem simbolista	Leitura Literatura AL	2h
01.10.08	10	Simbolismo	Análise das classes gramaticais, da pontuação, figura de linguagem em poemas simbolistas	Leitura Literatura AL	2h
17.10.08	11	Pronomes	Seminário sobre conceito, classificação, função, características dos pronomes	AL	2h
24.10.08	12	Pronomes	Estudo sobre os pronomes pessoais e os pronomes de tratamento	AL	2h
29.10.08	13	Pronomes	Estudo sobre os pronomes demonstrativos e possessivos	AL	2h
05.11.08	14	Parnasianismo Simbolismo	Exercício sobre essas duas escolas literárias	Leitura Literatura	2h
07.11.08	15	Realismo	Exibição do filme “O primo Basílio”, produzido por Daniel Filho	Leitura Literatura	2h

12.11.08	16	Parnasianismo Simbolismo	Exercício sobre essas duas escolas literárias (Continuação)	Leitura Literatura	2h
19.11.08	17	Artigo de Opinião	Análise e correção pelos alunos dos artigos de opinião produzidos por eles. Correção coletiva dos textos	AL Leitura PT	2h
21.11.08	18	Realismo	Debate sobre o filme e o romance “O primo Basílio” de Eça de Queirós	Oralidade Leitura	2h
26.11.08	19	Artigo de Opinião	Análise e correção coletiva de um artigo de opinião produzido por um aluno	AL Leitura PT	2h
28.11.08	20	Pronomes Romance Realista	Análise dos pronomes na construção de sentido e da linguagem estética do romance “O primo Basílio”	AL Leitura Literatura	2h
03.12.08	21	Pronomes	Exercício	AL	1h
17.12.08	22	Conselho de classe			2h

Como não é possível fazer, neste trabalho – nem esse é o nosso objetivo –, uma apreciação de todas as aulas observadas, buscamos descrever, explicar e analisar as aulas que mais se aproximaram dos discursos oficiais vigentes sobre o objeto, os objetivos e o método nas aulas de língua materna quanto ao eixo de análise linguística, ou as aulas que melhor ilustrariam os critérios de análise selecionados. Por essa razão não será respeitada a ordem cronológica das aulas e os eventos serão relatados e analisados em função dos critérios de análise.

5.1.1 Conteúdos e objetivos para o eixo de análise linguística

Quadro 05 - Mapa de eventos da aula 12 do professor Quintana

Data	24.10.08
Evento 01	Estudo do texto e de categoria gramatical – pronomes pessoais
Duração	10h10min às 10h45min
Descrição	<p>1.1 O professor começa aula continuando a discussão sobre as músicas de Chico Buarque iniciada na aula passada</p> <p>1.2 O professor pergunta quais os pronomes pessoais da música “Apesar de você” (Ver anexo 01)</p> <p>1.3 Os alunos os indicam</p> <p>1.4 O professor cita os principais, segundo ele, e pergunta para o grupo quem é o pronome referente ou quem são os pronomes referentes no texto</p>

	<p>1.5 Ele mesmo responde: <i>você e eu</i></p> <p>1.6 Os alunos fazem comentários</p> <p>1.7 Mais uma vez, o professor pergunta se os termos a que os pronomes se referem estão no texto</p> <p>1.8 Uma aluna diz que está fora do texto</p> <p>1.9 O professor questiona: <i>se está fora do texto, a quem se refere?</i></p> <p>1.10 Um aluno diz: <i>ao leitor</i></p> <p>1.11 Outra aluna responde que o pronome <i>você</i> se refere ao presidente da época</p> <p>1.12 O professor pergunta quem era</p> <p>1.13 Os alunos vão dizendo os nomes dos presidentes militares</p> <p>1.14 O professor confirma que era Médici</p> <p>1.15 O professor esclarece que é a História que contextualiza o elemento a quem possivelmente o pronome <i>você</i> se refere, pois textualmente não há nada que indique isso</p> <p>1.16 O docente pergunta quais os referentes presentes na música “Maninha”, também de Chico Buarque</p> <p>1.17 Os alunos identificam os pronomes</p> <p>1.18 O professor faz a leitura da música. Pergunta para os alunos quem é Maninha</p> <p>1.19 Eles não respondem</p> <p>1.20 Pergunta, então, se Maninha é um homem ou uma mulher</p> <p>1.21 Os alunos dizem <i>mulher</i> e vão identificando com elementos do texto</p> <p>1.22 Quintana diz que a música retrata duas personagens femininas que eram irmãs, pois o eu-lírico também era uma mulher. E pergunta quem é “ele” na música</p> <p>1.23 Os alunos vão levantando hipóteses</p> <p>1.24 Uma aluna dá sua opinião e justifica. Segundo ela, uma das irmãs foi para uma cidade grande enquanto a outra ficou no campo. Houve uma separação entre elas</p> <p>1.25 Há uma discussão e análise da música pelos alunos</p> <p>1.26 O professor pergunta quem na sala tem um irmão ou irmã de quem é muito amigo ou amiga. Em seguida, pergunta se já aconteceu com algum deles aparecer uma terceira pessoa (namorado ou amigo) e provocar uma cisão nessa relação de amizade entre os irmãos</p> <p>1.27 Um aluno confirma e relata sua história</p> <p>1.28 O professor sugere que esse tipo de cisão pode ter ocorrido entre as irmãs da música. E afirma que “ele” na música, pelo contexto histórico, refere-se ao general Geisel. No entanto, não há nenhuma referência textual para o general Geisel ou qualquer outra pessoa. Comenta também que, por ter uma referência extratextual, o texto ganha uma abertura muito grande</p> <p>1.29 O professor solicita que eles pesquisem, em casa, textos e, à semelhança dessa atividade, comparem aqueles que possuam pronomes pessoais cuja referência seja dêitica. Dá exemplos para explicar melhor como eles devem realizar a atividade.</p>
Evento 02	Resolução e correção de exercício – pronomes pessoais

Duração	10h45min às 11h10min
Descrição	<p>2.1 Quintana solicita que os alunos peguem uma cópia, tirada da <i>Gramática Reflexiva</i> de Cereja e Magalhães, distribuída na última aula. O conteúdo é os pronomes pessoais e de tratamento (Ver anexo 02)</p> <p>2.2 Pede para que respondam o exercício que está nas páginas 133 e 134. O exercício consiste, basicamente, em reescrever frases, preencher lacunas, transformar orações, utilizando e adequando os pronomes segundo a norma padrão</p> <p>2.3 O professor circula pela sala orientando os alunos.</p>
Duração	11h10min às 11h45min
Descrição	<p>2.4 O professor reinicia a aula para a correção do exercício. Lê a primeira questão. Explica que ela solicita empregar/adequar os pronomes de acordo com a norma padrão. Escolhe um aluno para responder a letra (a): Fiquei tão brava que mandei ele sair da sala imediatamente</p> <p>2.5 O aluno responde: <i>mandei-o</i></p> <p>2.6 O professor pergunta se a turma concorda. Outro aluno diz que respondeu o mandei. O professor esclarece que, nesse caso, a próclise é obrigatória</p> <p>2.7 O professor escolhe outro aluno e lê a letra (b) – Quando saíres, avisa-nos que iremos com você.</p> <p>2.8 O aluno responde: <i>iremos contigo</i></p> <p>2.9 O professor confirma a resposta contigo e pergunta por quê</p> <p>2.10 Ele mesmo explica que é devido à necessidade de linearidade do tratamento que a norma padrão exige</p> <p>2.11 O professor lê a letra (c) – Preciso encontrar-me com você ainda hoje – e pergunta se está adequada.</p> <p>2.12 Uma aluna responde que não está. Segundo ela, deveria ser: <i>Preciso me encontrar...</i></p> <p>2.13 O professor diz que a construção, com o pronome após a locução verbal, é possível, portanto está adequada segundo a norma padrão</p> <p>2.14 Escolhe mais um aluno e lê a letra (d) – Não vá, por favor, preciso falar consigo.</p> <p>2.15 O aluno responde que o certo é contigo</p> <p>2.16 O professor pergunta se a turma concorda</p> <p>2.17 Explica que o verbo está na 3ª pessoa do imperativo, assim o emprego do pronome “consigo” está adequado</p> <p>2.18 O professor afirma que o pronome “consigo” é reflexivo na norma padrão</p> <p>2.19 Explica que o que impõe uma norma, uma variedade sobre outra é o fator econômico</p> <p>2.20 O docente pergunta qual é o imperativo do verbo ir na 2ª pessoa do singular</p> <p>2.21 Uns alunos dizem <i>vai</i>, outros <i>vá</i></p> <p>2.22 O professor explica que no afirmativo é <i>vai (tu)</i>, enquanto na forma negativa, <i>não vás (tu)</i></p> <p>2.23 Lê a 2ª questão (consiste em completar as lacunas com uma das opções entre parênteses segundo a norma padrão) e indica um aluno para responder a letra (a) – Se Vossa Senhoria precisar, remeto - _____ as novas listas de preço (vos/lhe)</p>

- 2.24 Ele escolhe a opção *vos*
- 2.25 O professor explica que o pronome de tratamento Vossa Senhoria exige a concordância em 3ª pessoa do singular, assim a resposta adequada era *lhe*. Ele faz a leitura da letra (b) – Desejo fala a _____ Excelência, o senhor ministro, para cumprimentar _____ pelo brilhante discurso.
- 2.26 A aluna não responde adequadamente. Escolhe *vossa*
- 2.27 O professor explica que, na frase, o locutor não está falando diretamente com o ministro, mas sim dele, por isso, segundo a norma padrão, deve-se usar Sua e não Vossa. E na segunda opção *lo*
- 2.28 Pergunta se a turma entendeu a diferença
- 2.29 Eles dizem que sim
- 2.30 O professor explica também que, quando os verbos são terminados em “r”, “s” ou “z”, essas letras caem e o pronome oblíquo assume a forma “lo”
- 2.31 Lembra a frase “Fi-lo porque qui-lo” dita pelo presidente Jânio Quadros. Explica que, em fiz, caiu o “z” e, em quis, o “s”
- 2.32 Quintana lê a letra (c) – Quero que ___ venhas passar ___ férias comigo. Tenho inúmeras novidades para ___ contar. (tu/você – tuas/suas – te/lhe)
- 2.33 Uma aluna responde que seriam as formas *tu – tuas – te*
- 2.34 O professor pergunta se a turma concorda. Chama a atenção para o aspecto da linearidade de tratamento. Comenta que são muito comuns essas inadequações em textos jornalísticos, ou seja, inicia tratando por tu e depois escolhe verbos e pronomes na 3ª pessoa.
- 2.35 O professor lê o 3º quesito. Na questão, há um quadrinho de Calvin no qual uma das personagens se refere ao seu interlocutor, misturando as formas de tratamento tu e você. O quesito consiste em adequar/uniformizar, segundo a norma padrão, essas formas de tratamento. A letra (a) na 2ª pessoa, a letra (b) na 3ª pessoa. Dois alunos são convocados para responder. Eles fazem sem dificuldades
- 2.36 O professor, agora, lê a 4ª questão (há uma tirinha que deve ser lida e a partir dela responder às questões). Na letra (a), pede-se que a expressão *a gente* seja substituída por outra no padrão culto
- 2.37 Os alunos respondem: *nós*
- 2.38 Um aluno questiona qual é a forma certa: eu me lembrei ou eu lembrei. Essa pergunta remete a fala de uma das personagens do quadrinho
- 2.39 O professor explica que as duas formas são possíveis e explica o uso de cada uma
- 2.40 Outra aluna responde, adequadamente, a letra (b) – Com base na resposta dela, passe a fala do 2º quadrinho para o padrão culto e formal e do 3º quadrinho para o padrão coloquial.
- 2.41 Por fim, o professor lê a última questão na qual se pede para reescrever as frases, completando-as com um pronome pessoal da 1ª pessoa do singular de acordo com o padrão culto. Escolhe um aluno para responder e pergunta por que deve se usar “eu” e não “mim” na oração da letra (a)
- 2.42 O aluno não sabe explicar

	<p>2.43 Outro aluno se prontifica e explica o uso do “eu” e “mim”</p> <p>2.44 O professor pergunta se o pronome pessoal do caso oblíquo pode ser sujeito da oração</p> <p>2.45 Eles não respondem</p> <p>2.46 O professor dá um exemplo: <i>Isto é para mim</i></p> <p>2.47 Eles respondem que mim é objeto</p> <p>2.48 O professor afirma que “mim”, nessa frase, não é sujeito, mas há casos em que o pronome oblíquo pode exercer essa função</p> <p>2.49 O professor vai ao quadro e escreve: Deixe-me falar e pergunta se o “me” é objeto ou sujeito</p> <p>2.50 Alguns alunos respondem que é objeto</p> <p>2.51 Uma aluna faz uma análise e diz que “deixe-me” remete à ideia de “eu”, então, nesse caso, seria sujeito</p> <p>2.52 O professor pergunta sujeito de quem e a aluna responde do verbo falar</p> <p>2.53 Quintana explica que “me” é sujeito de falar, mas é objeto de deixar e pergunta quando se usa “eu” e quando se usa “mim”</p> <p>2.54 Os alunos explicam por meio de exemplos</p> <p>2.55 São feitas as análises das letras (c) e (d) que também é para empregar os pronomes “eu” ou “mim” de acordo com a norma padrão</p> <p>2.56 O professor dá outros esclarecimentos sobre o uso dos pronomes do caso reto e do caso oblíquo. Encerra a aula.</p>
--	---

Como é possível observar, o conteúdo escolhido, nas aulas relatadas, foi a categoria gramatical pronomes, especificamente, os pronomes pessoais, abordados em duas perspectivas diferentes. Não ficou clara, pelo menos para nós, a razão da abordagem desse conteúdo, uma vez que, no programa e planejamento da disciplina LP para o 2º ano, ele não aparece como conteúdo a ser vivenciado, nem percebemos se sua escolha se deu a partir de uma demanda dos alunos. Agora, é fato que, nesse programa disciplinar, é sugerido, como objetivo específico de ensino de LP para o EM, *o trabalho com as variedades linguísticas, a modalidade culta da língua e a utilização adequada de pronomes (colocação pronominal)*. Sendo possível inferir que toda essa reflexão visava à apropriação do uso, segundo a modalidade culta da língua, dos pronomes pessoais. E sendo realizada de forma reflexiva.

Pelo relato apresentado, identificamos uma atividade pedagógica na qual é realizado um estudo reflexivo sobre essa categoria gramatical a partir do texto como sugerem as teorias vigentes, mesmo que o estudo da categoria tenha se dado também na perspectiva da frase, mas ele será analisado mais à frente.

Na primeira perspectiva, o pronome pessoal foi visto como elemento estruturador da coesão referencial nas canções “engajadas” *Apesar de você* e *Maninha*, de Chico Buarque, ou

seja, estudou-se o pronome a serviço da construção e compreensão do(s) sentido(s) do texto. Diferentemente do que ocorreria numa perspectiva tradicional, a língua foi entendida como uma prática discursiva, dialógica, sócio-histórica, e o texto, tomado como objeto de ensino e visto como um evento comunicativo e lugar de interação; essa foi, portanto, uma atividade relevante, funcional e contextualizada. *Relevante* porque serviu para compreender os usos sociais da linguagem; *funcional* porque esse conhecimento se materializou dentro de um processo de interlocução e *contextualizado* porque partiu do uso, do texto, da interação verbal.

Mais do que apenas conceituar, reconhecer e classificar, buscou-se ampliar as formas de interação por meio da língua, explorar as possíveis maneiras de expressão e compreensão do sentido, levando-se em consideração o processo histórico e pragmático da produção da linguagem. Em outras palavras, “a inclusão natural da gramática significa a sua inevitável e funcional aplicação, sempre que nos dispomos a dizer qualquer coisa. (...) se o texto se faz com palavras, seu sentido, sua função não resultam, simplesmente, dessas palavras. (ANTUNES, 2003, p.119).

Quanto à abordagem dos recursos coesivos do texto, Marcuschi (2008) nos explica que a referência pronominal é um elemento central na organização do texto e a referenciação pronominal exófora³⁴ comprova a reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso de entidades situadas fora do texto e não diretamente nele. E afirma: “a exófora depende do contexto. Geralmente é determinada pelos pronomes de 1ª e 2ª pessoas. E por possessivos que correspondem a essas pessoas” (p. 111).

Desse modo, ao privilegiar um estudo que parte das condições de produção do enunciado, da intenção comunicativa, dos efeitos de sentido pensados e alcançados no texto, e dos elementos linguísticos que auxiliam nesse processo de produção de sentido, no lugar de apenas identificar os pronomes presentes nas músicas e classificá-los, o professor Quintana reconheceu, sobretudo, a relevância de todo esse conhecimento linguístico-textual e fez seus alunos entenderem que (1) a compreensão de qualquer mensagem depende de sua inclusão no contexto quer linguístico, quer extralinguístico e (2) a categoria gramatical *pronomes* pode assumir o papel de elemento dêitico e de coesão referencial que aparece como facilitador da compreensão e da produção de sentido para que se apreenda, efetiva e criticamente, a ideia global do texto.

³⁴ O próprio autor esclarece que esse fenômeno referencial diz respeito a elementos que são “externos ao texto” e são recuperáveis diretamente na situação (oralidade) ou por aspectos cognitivos, conhecimentos partilhados, entre outros, mas não pela via de expressões co-referentes “dentro do texto” (idem, p.110)

A respeito do ensino de língua e de gramática normativa, Antunes (2007, p.49 e 50) defende:

Não se pode deixar de saber que recursos de coesão empregar para garantir a continuidade do texto. Nem todo texto requer o mesmo número ou os mesmos tipos de nexos coesivos. (...) Explorar tais possibilidades seria produtivo, pois proporcionaria ao aluno a oportunidade de ele perceber como existem diferentes recursos disponíveis para se conseguir os mesmos efeitos discursivos e, dessa forma, se estaria contribuindo para que a língua fosse vista como uma coisa maleável, versátil, sujeita a *efeitos especiais*, por vontade do falante. (...) Em suma, a exploração para além das nomenclaturas e das classificações gramaticais, é de grande enriquecimento para o desenvolvimento de habilidades discursivas.”

Já na segunda perspectiva, sendo a gramática entendida como um conjunto de regras que precisam ser seguidas, o estudo da referida classe gramatical se voltou para a normatividade, ou seja, o emprego dos pronomes de acordo com a norma padrão em contextos de uso formal e informal da língua. O texto saiu de cena e o seu lugar foi preenchido com exercícios retirados do capítulo 12 – *Os pronomes* – da *Gramática Reflexiva*, de Magalhães e Cereja. O princípio da análise de caracterização e do emprego dessa categoria, no material didático, era reflexivo, tentando vincular esse emprego a contextos discursivos, ou seja, ao invés, simplesmente, de identificar e classificar os pronomes, buscou-se percebê-los quanto ao uso/emprego em situações formais e informais³⁵, porém essa reflexão acabou sendo coadjuvante, porque o que predominou foi o estudo da normatividade segundo a GNT.

Reconhecemos a importância do estudo da normatividade, visto que é dever da escola, a nosso ver, ensinar a variedade padrão, mas esse trabalho foi incipiente, pois se restringiu ao nível da frase, algumas delas descontextualizadas e tomadas como objeto de análise; nesse caso, explorou-se o emprego dos pronomes sem que isso contribuísse diretamente para os efeitos de sentido pretendidos e sem que a análise procurasse reconhecer isso.

No entanto, entendemos, ao analisar as cinco questões sugeridas nas páginas 133 e 134, que a interação estabelecida com o apoio do recurso didático e a partir das discussões por ele suscitadas e pelas colocações do professor, o qual não se limitou à proposta da atividade, foram relevantes para a construção de determinados conhecimentos, tais como:

- (i) a importância da uniformidade de tratamento segundo a normatividade (cf. eventos de 2.10 a 2.17 e 2.32 a 2.35);

³⁵ Tomemos como exemplo a questão 04, a qual solicitava que aluno transformasse a fala de uma das personagens da tirinha para o padrão culto e formal da língua e uma outra fala, para a variedade coloquial.

- (ii) a concordância verbal com os pronomes de tratamento (cf. eventos de 2.23 a 2.29);
- (iii) o emprego dos pronomes – uso da próclise e da ênclise (cf. eventos de 2.5; 2.6 e 2.11 a 2.13) e de alguns pronomes pessoais, como é o caso de *eu*, *me* ou *mim* (cf. eventos de 2.41 a 2.43 e 2.54 a 2.56);
- (iv) o conhecimento de algumas formas que os pronomes pessoais do caso oblíquo – *lo*, *la*, *los*, *las* – podem assumir diante de alguns verbos (cf. eventos de 2.30 a 2.31);
- (v) a função sintática que é exercida pelos pronomes pessoais do caso reto (são sujeitos) e do caso oblíquo (são objetos), e seu emprego segundo a normatividade (cf. eventos 2.44 a 2.53).

Com essas apreciações, percebemos que a gramática adotada por Quintana, na realização dessa atividade, foi a de um conjunto de regras que regulam o uso da norma padrão, pois a atividade voltou-se o tempo todo para *regras prescritivas de uso*, por exemplo, dos pronomes pessoais e de tratamento. Acreditamos que seria relevante tomar a gramática também como um conjunto de regras que especificam o funcionamento da língua, pois haveria espaço para orientações sobre *como usar* as unidades da língua e *como combiná-las* para que se produzam determinados efeitos de sentido em contextos de interação³⁶. Para Antunes (2003, p. 86) “são regras, por exemplo: a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferença de tempo e modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto...”.

Provavelmente, esses alunos conseguiram desenvolver a habilidade de ***identificar, classificar, flexionar e analisar morfossintaticamente os pronomes*** conforme os objetivos estabelecidos para os conteúdos gramaticais previsto no programa da disciplina da escola. Deduzimos, diante disso, que o exercício foi trazido com a finalidade de facilitar ou seja, funcionar como instrumento de interação para a construção e reflexão de um novo conteúdo de aula: o emprego e o uso dos pronomes pessoais segundo a perspectiva da norma padrão, dos níveis de variação da língua (informalidade e formalidade) e das relações entre as palavras na oração (função sintática). Não serviu para treinamento, ou consolidação de conhecimento ou até mesmo como instrumento de avaliação.

Outro aspecto que julgamos relevante foi que a discussão e o estudo evidenciados a partir dessa atividade não se limitaram às questões sugeridas pela material didático. Professor

³⁶ A nosso ver, essa concepção de gramática apareceu, ainda que discretamente, nas atividades realizadas sobre os pronomes demonstrativos e possessivos no dia 29.10.08, encontro 13.

e alunos pareciam preocupados, sobretudo, em perceber os efeitos de sentido gerados por cada emprego e escolha e a adequação desses empregos de acordo com os contextos e com as modalidades de uso da língua (fala e escrita).

Discutindo a questão sobre o estudo dos fenômenos linguísticos, Ilari (1986, p. 224) argumenta

... a própria gramática tradicional pode ser um instrumento legítimo de vivência da língua se for tomada não como um ponto de parada na qual a reflexão sobre a linguagem se torna lugar comum, mas como ponto de partida no qual a reflexão sobre a língua começa.”

Informamos, ainda, que uma atividade semelhante a esta foi realizada no encontro 13, aula do dia 29.10.08, com os pronomes demonstrativos e possessivos. A partir dos exercícios propostos na *Gramática Reflexiva*, de Magalhães e Cereja, professor e alunos identificaram, classificaram, analisaram e discutiram sobre esses pronomes na construção dos efeitos de sentido, adequação do seu emprego de acordo com o padrão culto e, ainda, qual a sua funcionalidade nos diálogos e nos anúncios publicitários trazidos pelo manual (vide material anexo 02). Junto ao exercício, foram entregues cópias do material teórico do livro didático sobre a classe de palavras – *pronomes*, porém ele não foi lido nem discutido pelo mestre. Acreditamos, então, que o mesmo serviu apenas como base/suporte para auxiliar na realização do exercício. Contudo, possivelmente, devido à proposta dos exercícios, o discurso do livro didático – conceitos, função sintática, empregos dos pronomes segundo a norma padrão etc. – estavam postos na fala/discurso do professor.

É importante também destacar que, anteriormente a essa aula, os alunos realizaram uma pesquisa sobre essa classe gramatical e apresentaram um seminário³⁷. Com certeza, a discussão teórica proposta pelo professor (pesquisar em diferentes gramáticas normativas tradicionais o que se diz sobre os pronomes e fazer uma análise comparativa crítica e reflexiva) e o material trazido pelos alunos auxiliaram, significativamente, nesse momento de interação verbal.

Poderíamos resumir as análises aqui desempenhadas, dizendo que, quando o texto foi tomado como objeto de ensino, ocorreu um trabalho mais adequado para se perceber a aplicabilidade, a funcionalidade e as relações próprias dos pronomes na construção dos sentidos e na compreensão dos textos.

Essa abordagem materializou a concepção de que estudar a língua é perceber os compromissos criados por meio dos atos de fala e as condições que precisam ser preenchidas

³⁷ Essa sequência didática será descrita e analisada no tópico a análise linguística e a oralidade.

pelo falante para falar da forma que fala numa determinada situação de interação (GERALDI, 2000b). Foi importante também para se perceber que a gramática não existe em função de si mesma, mas em função do que as pessoas dizem e interpretam em situações de interação social (cf. ANTUNES, 2003).

A autora ainda coloca:

o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categoriais gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Ou seja, mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais o objeto de estudo é o texto. (p. 121)

5.1.2 Procedimentos metodológicos adotados para o ensino de análise linguística

Quadro 06 - Mapa de eventos da aula 06 do professor Quintana

Data	17.09.08
Evento 01	Estudo de categoriais gramaticais – Oração subordinada substantiva
Duração	09h às 11h
Descrição	<p>1.1 O professor solicita que a turma forme duplas e distribui para eles uma ficha intitulada “<i>Classificação das orações subordinadas substantivas</i>” (Material anexado na página 284) Quintana comenta que os substantivos desempenham diferentes funções sintáticas e uma delas é a oração subordinada substantiva. Pergunta para a turma: <i>por que subordinada?</i></p> <p>1.2 Os alunos respondem: <i>porque depende de outra oração</i></p> <p>1.3 O professor acrescenta que ambas as orações são dependentes uma da outra, pois o período só tem sentido, semanticamente, com as duas orações</p> <p>1.4 Afirma que é oração porque tem verbo, e substantiva porque a oração equivale a um substantivo. E pergunta o que lembra a palavra <i>subjativa</i></p> <p>1.5 Um aluno responde <i>sujeito</i></p> <p>1.6 O professor inicia a leitura da ficha. Lê sobre a or. sub. substantiva subjetiva e explica a partir do que está escrito</p> <p>1.7 Explana sobre a oração substantiva objetiva direta. Pergunta como se poderia transformar a oração que está na ficha em objeto direto</p> <p>1.8 Os alunos respondem: “<i>quero saber sobre sua chegada aqui</i>”</p> <p>1.9 Faz a leitura do exemplo da oração subordinada substantiva objetiva indireta e pergunta como transformá-la em objeto indireto</p> <p>1.10 Os meninos respondem: <i>Mariana lembrou-se da chegada mais tarde de Manoel</i></p> <p>1.11 Quintana quer que o grupo defina “complemento nominal”</p> <p>1.12 Uma aluna explica</p>

	<p>1.13 O professor complementa a explicação com um exemplo – “<i>Tenho necessidade de algo</i>”</p> <p>1.14 O docente pede aos alunos para identificarem, no exemplo dado por ele, o termo que precisa de complemento / que não tem autonomia semântica</p> <p>1.15 Os alunos indicam o substantivo <i>necessidade</i></p> <p>1.16 Quintana volta para ficha e, no exemplo dado sobre a or. sub. substantiva completiva nominal (<i>Tenho certeza de que não há esperanças</i>), pergunta qual o nome que precisa de complemento</p> <p>1.17 Os alunos respondem: <i>certeza</i></p> <p>1.18 Uma aluna apresenta sua dúvida sobre a diferença entre frase e oração</p> <p>1.19 O professor solicita um voluntário para explicar</p> <p>1.20 Um aluno esclarece a diferença</p> <p>1.21 O professor coloca um exemplo no quadro – <i>É preciso que entres</i> – e explica que <i>É preciso</i> é uma oração, mas não é uma frase porque não tem sentido completo. Mas as duas orações / o período todo é uma frase.</p> <p>1.22 O professor volta para a ficha e lê sobre as orações subordinada substantivas predicativas</p> <p>1.23 Solicita, mais uma vez, que os alunos transformem o exemplo da ficha – <i>Minha vontade é que encontres o teu caminho</i> – em um predicativo</p> <p>1.24 Muitos alunos se prontificam, mas não respondem adequadamente</p> <p>1.25 O professor explica as razões da dificuldade em transformá-la e o uso dessa construção. Ou não se consegue tirar a ambiguidade, ou se resolve esse problema, deixando a frase esteticamente ruim, como em – <i>Minha vontade é o teu encontro do caminho</i></p> <p>1.26 O professor discute a relação entre estética e comunicação. Segundo ele, a língua não serve apenas para comunicar, mas é também uma questão estética.</p> <p>1.27 Argumenta que para saber o que é uma oração substantiva apositiva tem que saber o que aposto</p> <p>1.28 Ele define o que é aposto: “<i>termo que resume, esclarece, especifica</i>”. Pede mais uma vez que a turma transforme a oração apositiva em um aposto</p> <p>1.29 Quintana explica, agora, o que são orações substantivas reduzidas. E pergunta quem lembra as formas nominais do verbo</p> <p>1.30 Os alunos respondem. O docente lê os exemplos da ficha das orações reduzidas.</p>
--	--

Quadro 07 - Mapa de eventos da aula 07 do professor Quintana

Data	19.09.08
Evento 01	Resolução de exercícios sobre categorias gramaticais – Orações subordinadas substantivas
Duração	10h12min às 11h
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, solicitando que eles peguem a ficha trabalhada no último encontro</p> <p>1.2 Um estudante pergunta a ele qual a diferença entre oração coordenada e subordinada</p> <p>1.3 Quintana explica que a oração é coordenada quando é sintaticamente independente, não subordinada a outra oração</p>

	<p>1.4 O professor lê a 1ª questão da atividade que está no verso da ficha (anexo 03). Pede para um aluno classificar e explicar se os termos destacados, na frase da letra (a) – <i>(O presidente e o governador) irão à Europa</i> –, são coordenados ou subordinados</p> <p>1.5 O estudante responde, classificando a oração</p> <p>1.6 O professor explica que a análise não é da oração, mas dos termos destacados nela.</p> <p>1.7 O professor lê a frase da letra (b) – <i>(Hoje) não será possível circular (pelo centro da cidade)</i> e pede para que eles indiquem</p> <p>1.8 O professor segue com essa interação nas letras (c), (d) e (e)</p> <p>1.9 Quintana faz a leitura da 2ª questão – <i>Observe os períodos compostos seguintes e indique os processos sintáticos pelos quais as orações se relacionam.</i></p> <p>1.10 Pergunta a um estudante se a oração da letra (a) – <i>Ninguém sabe se ela vai aceitar o convite</i> – estabelece uma relação de subordinação ou coordenação</p> <p>1.11 O aluno responde subordinação</p> <p>1.12 Quintana, ainda, pergunta qual a classificação da oração. Sem a resposta do aluno, ele mesmo responde: <i>objeto direto do verbo saber</i></p> <p>1.13 Um aluno pergunta por que a oração é classificada como substantiva</p> <p>1.14 O professor explica que é porque, morfologicamente, o objeto direto é formado por um substantivo. E pede para eles transformarem a oração em um período simples a fim de identificar a função e a classe gramatical</p> <p>1.15 Segue esse procedimento para todas as demais letras da questão</p> <p>1.16 O professor faz a leitura da 3ª questão a qual consiste em transformar os períodos simples em períodos compostos</p> <p>1.17 Solicita que os estudantes respondam letra por letra</p> <p>1.18 Eles respondem, transformando os períodos sem nenhuma dificuldade</p> <p>1.19 Há uma discussão sobre o uso e a presença de preposições</p> <p>1.20 O professor explica a questão do complemento direto e indireto</p> <p>1.21 Chama atenção dos alunos para não confundirem a oração subordinada substantiva subjetiva com objetiva direta. Explica que, para isso não ocorrer, é preciso identificar o sujeito da oração</p> <p>1.22 O professor escreve, no quadro, a oração – <i>Comenta-se a derrota do Sport</i></p> <p>1.23 Solicita que eles transformem para o período composto</p> <p>1.24 Os alunos apresentam dúvidas para identificar o sujeito da oração e perceber a diferença entre or. subordinada substantiva subjetiva e objetiva direta</p> <p>1.25 Quintana dá mais explicações</p> <p>1.26 Não são discutidas as questões 04 e 05 da ficha.</p>
Evento 02	Análise de elementos linguísticos no texto – Substantivos e orações substantivas no romance de tese “O Cortiço”
Duração	1h às 1h50min
Descrição	2.1 O professor distribui uma nova ficha que contém um trecho do segundo capítulo do romance “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo (Anexo 04). Pede para um estudante fazer a leitura

	<p>do texto</p> <p>2.2 Após a leitura, o professor orienta que os estudantes respondam às questões que estão no verso da ficha. O professor circula pela sala, orientando e esclarecendo dúvidas</p> <p>2.3 Após algum tempo, retoma a aula e lê a 1ª questão da atividade a qual solicita que os alunos identifiquem por qual expressão o substantivo “o cortiço” poderia ser substituído e de que forma o substantivo usado pelo autor beneficia a fatura ideológica do texto</p> <p>2.4 Os alunos coletivamente vão construindo a resposta com ajuda do docente - <i>a vila, a estalagem, conjunto de casas</i></p> <p>2.5 Quanto à questão filosófica, um aluno comenta que a escolha do substantivo foi aquela porque o cortiço é uma personagem da obra. Outro aluno opina que o objetivo do autor, ao optar por essa escolha, é para diminuir</p> <p>2.6 Há uma discussão sobre se o cortiço é ou não uma personagem na obra</p> <p>2.7 O professor esclarece que o objetivo da questão é fazê-los perceber que a troca de palavras ou a utilização de outros termos influencia muito no sentido, na estética, nas ideias e valores que o autor quer passar. Ideologicamente, o escritor quis igualar os habitantes do cortiço. Não há individualidade ou subjetividade. Tudo estaria na perspectiva do coletivo, do geral e do social, própria da linguagem naturalista.</p> <p>2.8 Quintana lê a 2ª questão. Ela propõe que os estudantes definam o termo <i>exuberância</i> e que identifiquem se o adjetivo (brutal) que é posposto a ele tem algum significado na compreensão da obra</p> <p>2.9 Alguns alunos vão respondendo, cada um contribuindo com algum aspecto. Eles dizem, basicamente, que <i>é uma beleza exagerada, magnífica</i>. Já o adjetivo, os alunos o compreendem como sendo <i>animalesco/irracional</i>. O professor acrescenta que o sentido pode ser também de feio/grotesco</p> <p>2.10 Quintana lê o 3º quesito. Nele, é solicitado perceber de que forma os substantivos selecionados no texto confirmam a percepção filosófica presente na obra</p> <p>2.11 Eles analisam os substantivos destacados no texto – <i>floresta, serpente, animais, bafo, bestas</i> – para chegarem à resposta</p> <p>2.12 O professor explica o significado da percepção filosófica que norteia a obra literária. A sirene soa e o professor encerra a aula.</p>
--	--

Quadro 08 - Mapa de eventos da aula 08 do professor Quintana

Data	24.09.08
Evento 01	Estudo do texto literário e correção de atividade – O Cortiço
Duração	09h05min às 09h50min
Descrição	<p>1.1 O professor solicita que os alunos peguem a ficha trabalhada na última aula. Retoma as questões, fazendo a leitura do 4º quesito – <i>O adjunto adnominal revela uma revolução do Naturalismo. Que revolução é esta?</i> – Quintana explica qual a revolução causada pelo Naturalismo. A mulher não era mais vista como pura, intocável, ser angelical como no Romantismo. Ela ganhou outros ares, mais carnal, sensual, objeto de desejo</p>

- 1.2 Na 5ª questão, o professor solicita que os alunos pensem por que, em dois períodos destacados no texto, há objetos tanto na forma oracional como na forma nominal. Qual significado disso
- 1.3 Uma aluna tece comentários sobre a pergunta e classifica a oração em substantiva objetiva direta. Outro aluno defende que o autor quer transmitir a ideia de processo, longevidade
- 1.4 Na 6ª questão, eles precisam perceber o significado metafórico de África. Coletivamente, os alunos vão construindo as respostas – *conquista, vitória, façanha, origem*. Essas palavras, segundo eles, referem-se à metáfora África construída no texto
- 1.5 O professor lê o 7º quesito – *Aqui, a oração subjetiva veio deslocada. Por que, no seu entender?*
- 1.6 Os alunos explicam: *para construir a ideia de afirmar, reafirmar*. O professor acrescenta ainda, *questionar*
- 1.7 Para o 8º quesito, o professor faz a leitura de um fragmento do texto referente à questão. A questão comenta que há uma omissão de um substantivo fundamental para a compreensão naturalista. É o substantivo “paraíso”. Os alunos precisam explicar a que outra estética literária esse termo omitido se adequaria.
- 1.8 Quintana explica a relação dos termos inferno, purgatório e céu no contexto do Romantismo e no contexto do Naturalismo
- 1.9 O docente lê o 9º quesito. Os alunos precisam tornar a oração destacada mais sintética. Os alunos respondem: *da paternidade de sua filha*
- 1.10 O professor faz a leitura do 10º quesito no qual os alunos precisam analisar a função das orações substantivas subjetivo no romance “O Cortiço”
- 1.11 Um aluno comenta que a construção de textos com as orações subordinadas substantivas derrubam os argumentos dentro de um debate
- 1.12 O professor dá um exemplo e explica o uso das orações subordinadas substantivas e o contra-argumento. Cita algumas expressões próprias da argumentação e explana o efeito dessas expressões no discurso. Pergunta para os alunos o que o romance quer argumentar
- 1.13 Os alunos debatem a questão
- 1.14 O professor pergunta em que gêneros textuais podemos argumentar
- 1.15 Alguns alunos respondem: *artigo de opinião, uma tese...*
- 1.16 O docente afirma que o romance naturalista é um romance de tese. Explica e justifica a presença das orações subordinadas substantivas no romance. Eles concluem que é para defender as teses naturalistas da hereditariedade, do determinismo etc.
- 1.17 Um estudante questiona ao professor o que é mais importante para definir um gênero textual
- 1.18 O professor explica que, principalmente, a finalidade, as características e o suporte e dá um exemplo. Pergunta como deveria ser classificado o poema *Itabira* de Carlos Drummond de Andrade se este fosse colocado num *outdoor*.
- 1.19 Há um debate na sala. Uma aluna comenta sobre intergenericidade

	<p>1.20 O professor lê a 11ª questão e pergunta o que é espiga? A questão pede para dizer qual a função do termo “espiga” e qual substantivo esse termo substitui.</p> <p>1.21 Alguns definem</p> <p>1.22 O professor afirma que há outro significado para essa palavra</p> <p>1.23 Há uma discussão na sala sobre os possíveis significados da palavra. Por fim, o próprio professor diz o outro significado possível: “<i>Parte do parafuso que penetra</i>”. E explica qual dos dois significados se encaixa no texto</p> <p>1.24 O professor lê a 12ª questão. Ele mesmo responde. Transforma o discurso direto em indireto. Em seguida, pergunta aos estudantes qual dos discursos ficou mais interessante e por quê?</p> <p>1.25 Os alunos respondem “direto, como está no texto” e explicam as razões – “Fui uma besta! Resumi ele, em voz alta (12)”</p> <p>1.26 O professor lê a 13ª questão – <i>O substantivo próprio é alterado. O que a expressão significa?</i> – e o trecho, no texto, referente a ela. O termo é <i>Estela</i>.</p> <p>1.27 Alguns alunos respondem, dizendo que <i>antes era de um jeito e agora não mais</i></p> <p>1.28 Uma aluna indaga se a palavra “outro” tem função de adjetivo</p> <p>1.29 Alguns colegas respondem dizendo que é um pronome com função de adjetivo.</p>
Duração	10h15min às 10h30min
Descrição	<p>1.30 O professor reinicia a aula</p> <p>1.31 Lê a 14ª questão – <i>A partir das análises feitas, o que você tem a dizer da coerência da palavra texto? O fato de ser literário influi em quê?</i></p> <p>1.32 Há uma grande discussão na sala</p> <p>1.33 O professor explana sobre as características de um texto literário. Diz que a estética do texto literário é mais específica e enfática. Pois o texto literário se preocupa com a construção e reconstrução do sentido, utiliza-se de muitas metáforas, rima, musicalidade.</p>

O material acima relatado esboça um procedimento didático de ensino de linguagem do eixo análise linguística tal qual prescrito pelas teorias vigentes. Quintana adota como objeto de apreciação uma das funções sintáticas assumidas pelo substantivo – as *orações subordinadas substantivas* – a fim de ensinar seus alunos a:

- (i) transformar o substantivo em oração e vice-versa;
- (ii) perceber as relações sintáticas desenvolvidas pelo substantivo e pelas orações substantivas;
- (iii) compreender as relações de subordinação e coordenação entre os termos de uma oração e entre as orações;
- (iv) entender de que maneira os substantivos e as orações substantivas se organizam num texto para produzir os efeitos de sentido que produzem e quais são esses sentidos.

Para tanto, o professor desenvolve uma interação didática dividida em quatro momentos e planejada previamente. A organização da atividade constituía-se de tal forma, que a abordagem de um conteúdo e sua aprendizagem levava a outro conhecimento. Sabemos que ação de planejar, de organizar uma sequência didática com antecedência é imprescindível para termos clareza sobre o que ensinar, aonde chegar, como gerenciar os eventos didáticos, de que forma intervir para ajudar os alunos a articular os diferentes objetos de ensino, entre outras razões.

Desse modo, entendemos que as aulas aqui descritas levaram os alunos a desenvolver importantes interações através da reflexão sobre a língua e da leitura de um texto literário. Essas interações foram significativas para que eles compreendessem que os fenômenos linguísticos e discursivos se organizam de diferentes maneiras e assumem, também, diferentes funções para atender, por sua vez, a distintos propósitos comunicativos e efeitos de sentidos. Eco (1986, p. 35 apud Costa Val 1994, p.12) explica que essas escolhas³⁸ não são inconsequentes, têm implicações para o processamento do texto, pois é a partir delas que se compõe a cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário. Vejamos mais de perto cada um desses momentos.

Primeiro momento: a introdução ao assunto, orações subordinadas substantivas, aconteceu com a explicação dada pelo professor sobre as diferentes funções sintáticas desempenhadas pelos substantivos, entre elas – as *orações subordinadas substantivas*. A partir daí, o mestre recorre ao material didático por ele elaborado e, com a participação da turma, foi analisando todas as classificações/funções dessas orações. Entendemos que o trabalho foi relevante, ainda que tomasse o objeto de modo isolado, não partisse do texto e de uma metodologia reflexiva (baseada na indução), porque (a) era preciso pensar esses conhecimentos e dominar mais profundamente algumas relações sintáticas, também, na perspectiva do período, independentemente do texto/do gênero em si; (b) os conhecimentos aqui apreendidos integraram-se a outro eixo de ensino; (c) houve uma abordagem paralela entre as habilidades metalinguística e epilinguística; (d) mesmo não partindo do texto, chegou-se a ele posteriormente; (e) havia um propósito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual e não apenas do reconhecimento e classificação de categorias gramaticais.

Segundo momento: após construídos os conhecimentos conceituais a partir dos quais os alunos, juntamente com o professor, realizaram uma atividade reflexiva: (a)

³⁸ O escritor está se referindo aos conteúdos gramaticais, textuais e lexicais presentes nas interações comunicativas.

transformando período simples em período composto, como também (b) entendendo as relações entre as formas nominais e oracionais do substantivo e (c) percebendo as funções morfossintáticas de tais formas; os estudantes precisaram explicitar os conceitos, identificar as relações estabelecidas entre as orações e seus termos, assim como também suas classificações por meio de uma exercício. Num primeiro olhar, esse exercício poderia parecer um simples instrumento do que compreendemos por *fixação* do conhecimento, porém, a nosso ver, ele foi, de certa forma, um relevante objeto de interação didática para mediar/facilitar a compreensão do que se deveria saber sobre as orações subordinadas substantivas.

Não podemos negar que duas das questões propostas se voltaram, especificamente, para identificar as funções das orações substantivas e classificá-las – conteúdo que é sugerido no planejamento e programa da disciplina e típico de um ensino tradicional de gramática normativa –; contudo, analisando a atividade como todo, entendemos que houve um interesse, por parte do docente, em superar esse mero reconhecimento, levando os estudantes a:

- (i) perceber as relações de subordinação e coordenação, também, entre os termos dentro de um período simples;
- (ii) compreender como as orações substantivas se relacionam;
- (iii) construir períodos tanto com o substantivo na forma nominal quanto na forma oracional;
- (iv) entender a diferença de sentido entre as conjunções integrantes *se* e *que*,
- (v) comparar, ainda, os períodos formados com oração subordinada substantiva e a sua forma no período simples quanto à clareza, à síntese e à elegância.

Infante (2001), analisando os substantivos e as orações substantivas e a produção de textos, esclarece que conhecer os substantivos e seus significados se integra ao conhecimento de reelaborar frases e estruturas oracionais na busca de mais elegância e precisão. E os períodos compostos dos quais participam as orações substantivas têm particular relevância nos textos dissertativos. Nas palavras do autor, “na construção desses períodos, podem-se expor e ao mesmo tempo avaliar fatos e conceitos” (p. 485). Essa relação com o texto e com a argumentatividade foi vivenciada no terceiro momento.

Terceiro momento: professor e estudantes leem um trecho do romance naturalista “*O Cortiço*” e analisam de que forma os substantivos e as orações substantivas auxiliam na construção dos sentidos do texto e na construção da estética literária e da linguagem naturalista. Temos aqui um trabalho de articulação entre o eixo de ensino AL e o eixo de leitura. Através de perguntas de análise textual, que analisaremos mais adiante, os alunos chegaram, basicamente, às seguintes conclusões: (1) as orações subordinadas substantivas, em

textos argumentativos, como é o caso do romance em questão, são instrumentos significativos para se identificar a posição do produtor de textos em relação ao tema tratado, e são nessas orações que se acham, na maioria das vezes, as opiniões/os pontos de vistas (INFANTE, 2001); (2) as várias formas de estruturar os períodos e de ligá-los influenciam os sentidos do texto e a sua coesão e coerência, assim é preciso saber manipular, escolher essas diferentes possibilidades para garantir, da melhor maneira possível, o sentido que se pretende ao escrever; (3) as escolhas não se dão por acaso (seja os termos ou as orações substantivas) e ajudam na representação que fazemos das coisas, na compreensão que temos do mundo, nas defesas que fazemos das nossas ideias e convicções etc.

Analisaremos, agora, algumas questões sugeridas pelo docente para a reflexão sobre o romance. O nosso objetivo é perceber como se configura uma atividade didática voltada para o uso, para a reflexão e para os efeitos de sentido de um texto literário.

A primeira questão solicitava que os estudantes identificassem que palavras / expressões poderiam ser substituída pelo substantivo *o cortiço* e como essa escolha do autor beneficiou a fatura ideológica do texto. Os alunos responderam que o termo poderia ser substituído por *a vila, a estalagem, o conjunto de casas, o bairro*. E justificaram que a escolha realizada pelo autor atribui ao cortiço um caráter de personagem, como também desvalorizar esse ambiente retratado de forma marginalizada, grotesca e subumana. A essa análise, o professor ainda acrescentou que a utilização do termo – o cortiço – no lugar de qualquer outro, influencia o sentido e visa a atender à estética, aos valores, às ideias que estão por trás do projeto artístico naturalista. O que se pretende é retratar a realidade de modo objetivo, sem idealizações, na perspectiva do coletivo, do social, do meio.

A terceira questão gerou, também, um grande debate e um conhecimento sobre a proposta filosófica da qual a estética literária comunga – *Os substantivos destacados, que se encontram entre floresta e coito confirmam que percepção filosófica de O Cortiço?* – Os alunos argumentaram que a presença dos substantivos *floresta, raízes, serpentes animais, bafo* etc. denotam sentidos / significados próprios da natureza, da biologia e, portanto, remetem ao aspecto do *zoomorfismo* defendido / apregoadado pelo Naturalismo. O mestre argumentou que, a partir das respostas deles, na proposta estética do Naturalismo, o homem é naturalizado, colocado no mesmo patamar de um animal ou de uma planta. As análises feitas pelos alunos vão ao encontro das concepções e explicações que a teoria literária fornece sobre essa escola.

Encontramos essa consonância, por exemplo, em Farraco e Moura (2008, p.221) quando explicam que, no Naturalismo, “o homem aparece como resultado do condicionamento de forças biológicas, desencadeado por fatores hereditários e ambientais, de

que não pode escapar. O comportamento humano é comparado ao do animal, que age por instintos.”

Apoiamos-nos em Antunes (2003) para defender que a atividade proposta pelo docente foi relevante para a compreensão do funcionamento da língua em textos, especialmente, o literário. A autora afirma, ao analisar, por exemplo, o uso dos substantivos como objeto de análise em textos, que “as coisas têm um nome e são referidas nos textos por esses nomes. Indicar adequadamente, para o nosso interlocutor, as coisas ou pessoas a que estamos nos referindo é uma das condições da clareza e da coerência dos textos” (p.127) e, ainda, da visão de mundo que temos dessas coisas. Acreditamos ter sido assegurada essa reflexão aos alunos do 2º ano quando estes analisaram o uso dos substantivos sob o olhar da concepção filosófica do Naturalismo.

Na quinta questão, os estudantes são provocados a pensarem qual o significado que está por trás do fato de o escritor usar um período ora com um objeto oracional, ora com o objeto nominal. Eis o trecho retirado do romance em apreciação:

“Pensara fazer-se senhor do Brasil e fizera-se escravo de uma brasileira mal-educada e sem escrúpulos de virtude! Imaginara-se talhado para grandes conquistas, e não passava de uma vítima ridícula e sofredora!”

Foi possível identificar, através do debate vivenciado em sala, que os alunos perceberam quais os objetivos e significados possíveis que podem ser inferidos a partir da escolha dessas construções sintáticas. As principais ideias discutidas foram a assunção, pelo autor, de uma perspectiva processual, de longevidade, de causa/consequência. Assim, na forma oracional, temos o argumento (na verdade, o sonho de “Miranda”) que justifica a vinda para o Brasil, o desejo de ganhar dinheiro, o casamento por conveniência, enquanto que, na forma nominal, o fracasso, os fatos sórdidos, a infelicidade. Destacamos, além disso, que a análise linguística proposta por Quintana, neste caso, foi de dois períodos retirados do texto literário, o que, à princípio, poderia sugerir uma prática de “gramática contextualizada” ou “gramática da forma”. Contudo, o conhecimento, que se pretendia desenvolver não se limitava à identificação de termos ou categoriais numa frase retirada de um texto, para, em seguida, classificá-la. O que ocorreu foi uma reflexão sobre o fenômeno linguístico – período simples e oração subordinada substantiva – e de que forma a escolha dessas estruturas/formas influenciava no efeito de sentido pretendido.

Mais uma questão que acreditamos nos dizer muito sobre como o discente pode chegar a entender a língua em funcionamento é a décima. Nela, há a afirmação de que a oração substantiva subjetiva é típica de textos argumentativos. E, em seguida, o

questionamento do porquê disso e o que esse tipo de estrutura linguística implica para natureza do romance analisado.

Professor e alunos se lançam na instigante viagem, buscando ler nas entrelinhas o mundo contido na obra. Para tanto, desenvolvem hipóteses do tipo: “essas construções linguísticas derrubam o contra-argumento” ou “por meio dessas construções as ideias / as opiniões transformam-se em fatos, tomam um efeito de verdade / de real”. Logo, se o romance naturalista quer elevar a obra artística a um patamar de cientificidade, a defesa de uma tese, na qual o homem é compreendido como fruto do meio e das influências hereditárias, “é justificável o uso das orações substantivas no jogo da argumentação, da prova, da defesa de uma tese”³⁹.

Cereja e Magalhães (2000) esclarecem que o romance naturalista desenvolve uma literatura engajada, pois assume uma posição de combate; desenvolve uma análise dos problemas evidenciados pela decadência social, fazendo da obra de arte uma verdadeira tese com intenção científica. E assim, influenciados pelas novas correntes científicas – Biologia, Psicologia e Sociologia – os escritores naturalistas passaram a ter como missão o dever de documentar, dissecar e analisar o comportamento humano social. Com isso, entendemos que as hipóteses dos alunos foram confirmadas, e eles demonstraram realizar uma leitura madura diante do texto literário.

Perceber essa e outras características dessa linguagem, ao mesmo tempo literária e científica, foi possível, inclusive, por meio da atividade de reflexão linguística realizada a respeito dos usos dos substantivos e das orações substantivas na obra. E também para que a TESE naturalista – o homem como animal, cujo destino é determinado pela hereditariedade e meio social – fosse construída no lugar de transmitida.

Por fim, veio o **quarto momento**: os estudantes, em trio, tiveram que responder a um exercício avaliativo sobre orações substantivas na construção do texto e em construções semânticas. O exercício foi retirado da *Gramática Reflexiva*⁴⁰, de Cereja e Magalhães e apresenta a seguinte organização:

- (i) apresenta um texto literário (“Poema da necessidade” de Carlos Drummond de Andrade) e, a partir dele, pede para que seja identificada a oração principal e classificado o verso “É preciso casar João”. O poema é formado exclusivamente por orações subordinadas substantivas;

³⁹ Fala do professor Quintana no momento da interação didática

⁴⁰ Vide anexo 05

- (ii) solicita que essas orações (especificamente as da segunda estrofe) sejam transformadas em períodos simples, ou seja, substituídas por substantivos;
- (iii) sai do nível da identificação, classificação, transformação (perguntas do tipo objetivas) e questiona sobre o efeito de sentido causado pelo uso/repetição dessa estrutura sintática, sua relação com o título, o que eu-lírico quer expressar (perguntas do tipo inferenciais, globais, subjetivas);
- (iv) solicita também que sejam levantadas hipóteses sobre a visão da realidade e da vida que eu-lírico possui a partir da repetição de orações substantivas com função de sujeito e sua relação com a temporalidade;
- (v) apresenta um trecho da canção *Último desejo*, de Noel Rosa, para que sejam identificados os diferentes sentidos estabelecidos pelas conjunções integrantes (*se e que*).
- (vi) propõe questões nas quais é necessário realizar análises e reflexões sobre uso ou não de orações subordinadas substantivas na linguagem escrita, verificando a relação destas com a variedade padrão.
- (vii) por fim, a partir de uma propaganda do Ministério da Saúde sobre o consumo de cigarros, propõe que seja analisado o efeito de sentido causado pela omissão da conjunção integrante no texto.

O próprio autor da gramática, Cereja (2002, p.159), em um estudo sobre o ensino de língua portuguesa, defende que

(...) a abordagem enunciativa representa um passo a mais, uma vez que, além de examinar as escolhas linguísticas responsáveis pela construção de sentido, examina também os elementos externos ao texto, ou seja, os elementos da situação de produção que interagem com os elementos internos e participam da construção do sentido global do texto.

Em síntese, é uma atividade que buscar relacionar a função sintática do substantivo – as orações subordinadas substantivas – aos usos, aos textos, às construções de sentido, à expressividade, clareza e concisão na linguagem escrita, à adequação da norma padrão etc., atividade que leva em consideração os aspectos que fazem parte da enunciação. A finalidade primordial dos exercícios era a compreensão dos sentidos produzidos por meio das orações subordinadas substantivas.

Neves (1993, p.97) expressa bem essa concepção:

A reflexão sobre a língua, no nível médio, só pode partir do uso diretamente observável, da observação da língua em função, da compreensão de que existe um amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico. Afinal, se, como

dizem os professores, a finalidade do ensino é o bom uso da língua, parece evidente que se deva refletir sobre a língua em uso.

Desse modo, mesmo não seguindo o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) – que sugere a organização de atividades escolares de maneira sistematizada em torno de um gênero textual – nem a organização do ensino por meio de projetos didáticos, percebemos que o professor Quintana realizou uma sequência sistematizada e progressiva em torno de uma categoria linguística – *os substantivos e as orações substantivas* no funcionamento da língua, ou seja, no texto e nas relações pragmáticas da linguagem.

Os próprios autores entendem essa prática fora do contexto do gênero textual quando a questão é ensinar elementos gramaticais. Eles afirmam:

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. (p.116)

Além disso, para Brousseau (1996), uma sequência didática é um conjunto de atividades capazes de gerar a produção de um conhecimento determinado, como resposta a um problema proposto, graças à interação do aprendiz com práticas didáticas de ensino e aprendizagem. Os alunos do professor Quintana foram motivados a saber transformar palavras/termos em orações e perceber as funções e as relações sintáticas das orações subordinadas substantivas. Eles tiveram, além disso, que identificar e entender os efeitos de sentido e o uso desses fenômenos linguísticos no texto literário e a serviço de uma linguagem estética. E construíram todo esse conhecimento, no lugar de memorizar os tipos de oração substantivas e as características da escola naturalista, através da reflexão, motivação, utilização de conhecimentos prévios, resolução de atividades, explicitações dos seus conhecimentos e estratégias e da produção de argumentos e contra-argumentos a favor do seu ponto de vista nas discussões levantadas. Portanto, a sequência didática serviu para que os estudantes tivessem acesso às práticas novas de linguagem ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Suassuna (1995), discutindo sobre a questão do método e do objeto de ensino na aula de língua materna, aponta que é preciso ensinar a língua tal como ela funciona na nossa vida, a língua de verdade. A autora, analisando os estudos de Fonseca e Fonseca (1977),

compartilha da ideia de que ensinar uma língua é ensinar a comunicar, e ensinar a desenvolver adequadamente e a reconhecer / avaliar, em uma pluralidade de discursos, uma pluralidade de atos.

Outro aspecto que precisa ser discutido e analisado é o tratamento dado ao conteúdo em tela. Isso porque “uma diferente concepção de linguagem constrói não apenas uma nova metodologia, mas, principalmente, um ‘novo conteúdo’ de ensino.” (GERALDI, 2000b, p.46). O que vivenciamos, nas aulas ministradas por Quintana, foi um conteúdo também explorado pela gramática normativa tradicional (GNT), mas com finalidades e estratégias distintas desse ensino tradicional, visto que os objetivos a serem alcançados foram outros.

Ensinar e aprender as orações subordinadas substantivas ainda que passando pelo crivo da conceitualização, classificação, identificação e uso de metalinguagem, não se restringiu a isso. A reflexão recorrente e organizada, centralizada na produção de sentido e na compreensão mais ampla dos usos e dos elementos linguísticos, a serviço *também* do texto, com atividades epilinguísticas, foi o que caracterizou essa sequência didática, configurando um trabalho de AL. Como enfatiza Mendonça (2006a, p.216):

Os fenômenos eventualmente podem ser os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas.

Como não poderia deixar de ser, a gramática reflexiva juntamente com a normativa, estiveram presentes durante todo o processo. De acordo com Soares (1979) é a gramática em explicitação, que nasce da reflexão com base no conhecimento internalizado dos mecanismos da língua e que será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. Assim, ao solicitar que os alunos explicitassem as diferentes formas e funções do substantivo, os efeitos de sentido que esses usos provocam, entre outros aspectos, o professor estava realizando um trabalho com a gramática reflexiva. Sobre a questão, Travaglia (2001, p.144) diz que “as atividades de gramática reflexiva servem, sobretudo, aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a reconhecer a instituição social que a língua é e de ensinar a pensar.”

E acrescenta (p.150):

O trabalho com a gramática reflexiva que propomos é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão.

O conhecimento da nomenclatura técnica foi também objetivo de ensino e aprendizagem. Isso, *a priori*, não vai de encontro à perspectiva sociointeracionista da linguagem, pois saber esse conhecimento técnico, culturalmente construído e socialmente valorizado, de acordo com Mendonça (2006), é importante também para que os alunos, usuários da língua, possam de forma econômica referir-se aos fenômenos e explicitá-los em qualquer exemplo de forma adequada, além de ser fundamental para que os discentes manipulem com autonomia manuais de consulta e gramáticas cujo índice e fundamentação utiliza-se de tais termos.

É possível, ainda, defender que incidiu nas aulas de língua portuguesa do 2º ano uma interação didática e discursiva orientada pelo projeto didático da instituição escolar. Segundo esse documento, o ensino de LP, nessa etapa do ensino, deve aprofundar os estudos iniciados no ensino fundamental (EF), de modo a explorar os aspectos mais complexos e específicos do conhecimento da língua e da literatura.

5.1.3 O trabalho com o texto

Quadro 09 - Mapa de eventos da aula 03 do professor Quintana

Data	03.09.08
Evento 01	Análise e discussão sobre a linguagem simbolista
Duração	09h05min às 10h35min
Descrição	<p>1.1 O professor passa o restante do filme “Eclipse de uma paixão”. Pouco tempo depois inicia a discussão, perguntando qual a impressão que os estudantes tiveram do filme</p> <p>1.2 Um aluno comenta sobre a nova visão do amor, diferente da visão dos românticos</p> <p>1.3 O professor faz comentários sobre as falas ditas por Rimbaud no filme. E comenta o poema “<i>preto e branco</i>” de Gustave Flaubert. O aspecto nostálgico do poema que aparece na fala de Verlaine, no diálogo com Rimbaud, <i>que eles foram muito felizes</i></p> <p>1.4 O professor pergunta o que eles entenderam e acharam do final do filme</p> <p>1.5 Um estudante diz que foi bonito</p> <p>1.6 Quintana pergunta por que ele achou isso</p> <p>1.7 Ele não responde. Então, o professor explica qual a sua impressão e compreensão do desfecho do filme</p> <p>1.8 Explica esse desfecho, utilizando-se da frase dita por Rimbaud, no final do filme, “<i>Encontrei a eternidade</i>”. É um dos seus versos. Há um grande debate sobre autor e obra, homossexualismo e a qualidade estética dos poemas de Rimbaud e Paul Verlaine</p> <p>1.9 O professor pergunta em qual contexto histórico se passa a história</p> <p>1.10 Fala-se de Revolução Industrial, da presença impressionista na arte, de Monet e Renoir</p> <p>1.11 Quintana comenta a grande esperança que se tinha nos principais poetas do simbolismo –</p>

	Verlaine, Rimbaud e Baudelaire - para mudar a humanidade. Afirma que esses poetas tinham outra concepção de arte e a modernidade se inicia no simbolismo, na França. Orienta para que os alunos não confundam modernidade com modernismo.
Evento 02	Estudo do texto literário – Poemas simbolistas
Duração	10h35min às 11h
Descrição	<p>2.1 O professor distribui uma ficha com poemas de Verlaine e Baudelaire em francês e com sua respectiva tradução (Anexo 06)</p> <p>2.2 Pede que estudantes formem duplas a fim de responderem às questões propostas</p> <p>2.3 O professor solicita que um aluno leia o poema “Art Poétique” de Paul Verlaine, em Francês, e outro aluno o poema traduzido</p> <p>2.4 O aluno faz a leitura e comenta que, no poema, o tradutor se preocupou mais com a sonoridade do que com a tradução literal das palavras</p> <p>2.5 Outro aluno defende que uma das estrofes do poema é irônica</p> <p>2.6 O professor argumenta que todo o poema é. <i>O próprio título, Arte Poética</i>, segundo Quintana, sugere a ideia de ser uma receita de como escrever. Isso é uma ironia, uma provocação</p> <p>2.7 Professor e alunos se voltam para as questões sugeridas, na ficha, sobre o poema de Charles Baudelaire</p> <p>2.8 O professor solicita que os alunos verifiquem as rimas construídas, no poema, em francês, e comparem com as do poema da tradução, e identifiquem as classes gramaticais que formam as rimas</p> <p>2.9 Eles identificam que as rimas não ocorrem com a mesma classe gramatical e que na tradução algumas rimas se perdem</p> <p>2.10 Uma aluna diz que são rimas ricas</p> <p>2.11 Outro aluno pergunta quando é que as rimas são denominadas de preciosas</p> <p>2.12 O professor exemplifique cantarolando um trecho da música “Menino do rio” de Caetano Veloso – “Coração de eterno flerte, adoro ver-te” – e aponta a rima preciosa da música, o pronome oblíquo, rimando com outra classe gramatical.</p>

A aula que acabamos de relatar é um bom exemplo de como o texto, inclusive o literário, pode e deve ser trabalhado nas aulas de língua materna, de acordo com as atuais propostas teórico-metodológicas. Ainda que trabalhado com fins pedagógicos – e nisto, *a priori*, não há mal nenhum – seu estudo não se resumiu a identificar elementos gramaticais, ou servir de exemplo como modelo de língua a ser seguido, nem para ilustrar os estilos de épocas e a história da literatura – fato muito recorrente em aulas de literatura do ensino médio. Nas palavras de Lajolo (1982, p.51), o texto não foi pretexto!

Abordar o texto como objeto de ensino/aprendizagem e não destituí-lo do seu caráter pragmático, ideológico, extraverbal (SUASSUNA, 1995), considerando-o como produto de

uma atividade discursiva (GERALDI,1997) é adotá-lo como sendo o próprio lugar da interação e que seus interlocutores, dialogicamente, nele se constroem e são construídos (KOCH, 2002). Essa abordagem é coerente com a concepção *de língua* – interacionista, sócio-histórica, simbólica – e *de sujeito* – como ator/construtor social – que emergem na prática do professor Quintana.

Mesmo que, no contexto escolar, a relação dialógica entre autor, texto e leitor seja minimizada e que ao se deslocar do espaço extraescolar – no qual foi concebido com determinadas condições e objetivos – para o espaço escolar, o gênero textual sofre, incondicionalmente, mutações várias (cf. esclarece Marcuschi, B. 2006, 2007), verificamos que foi possível encontrar espaços para a interação, o diálogo, a construção de sentido, as negociações de significados nos momentos de leitura e análises do filme e dos poemas simbolistas. Analisemos mais de perto, alguns aspectos tratados a partir do texto literário.

A proposta de trabalho com a escola literária simbolista se inicia com a “leitura” do filme *Eclipse de uma paixão* (1997) dirigido por Agnieszka Holland. Resumidamente, o enredo do filme gira em torno do encontro, do relacionamento afetivo entre e de alguns contextos de produção artística de Paul Verlaine e Rimbaud. O que se destaca no filme é presença e o abuso da linguagem literária. Em muitas cenas, os diálogos e os solilóquios vivenciados pelos personagens são construídos a partir de versos e trechos de poemas simbolistas. A linguagem dramática (a arte cinematográfica) articulada com a linguagem poética (arte literária), foi tomada como referência para direcionar a leitura e o debate sobre o filme e sobre as produções literárias simbolistas de seus principais escritores.

Nessa interação didática, houve espaço para o deleite, para a discussão de temas sociais (o casamento por conveniência, as relações burguesa, a *belle époque*); econômicos (a revolução industrial), morais (homossexualismo), culturais (o impressionismo de Monet e Renoir) e esses aspectos extratextuais dialogaram com a estética literária, mas, sobretudo, serviram para discussão e reflexão sobre a linguagem. Entendemos que o propósito do filme era inspirar a apreciação da estética simbolista e a leitura literária subjetiva e sensorial do mesmo. Essa discussão já nos fornece indícios de que o texto literário simbolista não seria analisado como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção, sem as articulações entre as motivações políticas, históricas, sociais, econômicas etc.

Em seguida, como não poderia deixar de ser, em uma aula de linguagem, o trabalho volta-se para a leitura de textos poéticos. O professor distribui cópias de poemas *Art Poétique*

de Paul Verlaine e *Correspondances* de Charles Baudelaire em francês e suas respectivas traduções.

Primeiramente, é importante destacar o lugar atribuído à leitura dos poemas. Ela não foi tida como um cumprimento de tarefa ou uma ação mecânica, mas entendida como instrumento de compreensão do texto poético e de interação com ele. Desse modo, os textos foram lidos, relidos, comparados com os da língua vernácula e entre si. Alves (2005, p. 64) explica esse modelo quando diz:

Não é nada simples a realização oral de poemas. E sabemos que esta realização pode se transformar num momento forte de convivência com o poema. (...) acredito que uma leitura expressiva, que realce, por exemplo, o ritmo, a sonoridade e andamento do poema é um instrumento didático pedagógico da maior importância para cativar e encantar o leitor.

Esse movimento proporcionou significativas interações com o texto. Em uma delas, um aluno chama a atenção do grupo para a tradução dos poemas, comenta que o tradutor Ivan Junqueira em *Correspondências* opta por não fazer a tradução literal do mesmo e sim por valorizar a sonoridade. Identifica, no texto, as palavras *se matizam* e *se harmonizam* na 2ª estrofe para traduzir *se confondent* e *se répondent* no poema em francês. Outros alunos se voltam para esse aspecto estético e comentam que, na tradução de Cláudio Veiga do poema *Arte Poética*, algumas rimas são perdidas, conforme pode ser visto na 1ª estrofe. Em francês – *...toute chose / ...préfère l'Impair / ...dans l'air* e *...qui pose*; já no poema traduzido – *...de tudo / ...verso ímpar / ...se dissolve / ...nem pose*. Surgem comentários de que o amor na visão simbolista é diferente da visão romântica, e que a preocupação com estética, com a forma do simbolismo é muito parecida com a do parnasianismo.

Reconhecemos que, associada a outras formas de expressão (como a cinematográfica), a poesia na escola pode cumprir um papel integrador na medida em que, apoiando-se na palavra do poeta, busca-se a essência da expressão e compreensão do homem. Ao professor cabe, portanto, o papel de mediador, provocador para que a leitura seja realizada de tal modo que o aluno possa se aventurar e interagir com a linguagem simbólica também sozinho.

A partir dos comentários dos alunos, podemos inferir que estamos diante de estudantes maduros, capazes de fazer intertextualidade com outras leituras, e, especificamente no campo literário, capazes de compreender semelhanças e diferenças entre estilos, forma, configuração estética, leitura de mundo. Lembremo-nos do que diz (Lajolo, 1982, p.52) sobre isso:

Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profundo sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. É a maturidade construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos.

A interação do aluno com o texto, além das finalidades de leitura, visava à discussão sobre rima, verso, escolha de palavras, efeito de sentido, classes gramaticais que formavam, inclusive, as rimas pobres, ricas, preciosas dos versos. Esses estudos não aconteceram, devido ao mero gosto pela forma, por aquilo que é exótico, estrutural, normativo, classificatório, mas pela intencionalidade de se colocar os alunos em contato com as características da arte simbolista, entre elas: (1) o abuso de recursos sonoros (rima, aliteração, musicalidade) para exprimir o mundo interior, intuitivo, abstrato do eu-lírico e (2) a preocupação com a linguagem e refinamento formal, a construção de rimas raras⁴¹. Contudo nos parece que, além de ter esse contato, e conhecer diferentes manifestações literárias, o professor aspirava que os alunos lessem o mundo em uma obra escrita e sob a perspectiva dela, lessem as marcas de um Homem-Sujeito que faz do mundo seu Objeto de existência e expressão (TINOCO, 2001).

Sobre a função da análise linguística a serviço do gênero poema, Mendonça (2006b, p.8) salienta que

(...) o trabalho com a forma é fundamental na construção dos sentidos, especialmente no âmbito da literatura. Não se trata, portanto, de apenas identificar as rimas, de metrificar os versos, contar suas sílabas poéticas. É preciso levar o aluno a perceber como esses recursos formais colaboram para a constituição de um certo ritmo, de uma certa musicalidade, fundamentais para a criação do efeito estético e, conseqüentemente, para a abertura à leitura prazer.

Aprofundando a análise das interações dos alunos com o texto, é importante explorar o debate suscitado a partir das questões propostas pelo professor após a leitura do poema *Correspondências*, de Baudelaire. Mas antes, recordemos, rapidamente, as principais características da estética simbolista, nas palavras de Cereja e Magalhães (2000, p.291):

Como movimento antimaterialista e anti-racionalista, o Simbolismo buscou uma linguagem que fosse capaz de sugerir a realidade, e não retratá-la objetivamente, como queriam os realistas. Para isso faz uso de símbolos, imagens, metáforas, sinestésias, além de recursos sonoros e cromáticos, tudo com a finalidade de exprimir o mundo interior, intuitivo, antilógico e anti-racional.

⁴¹ Sobre isso vale à pena registrar um diálogo entre o professor e a turma. Quintana diz que a escola simbolista é mal compreendida e trouxe para sala o livro “Flores do mal” de Charles Baudelaire. Um aluno pergunta em que consiste essa incompreensão, se ela está na complexidade dos textos. Então, o professor explica que a razão consiste em pensar que o simbolismo é uma total oposição ao parnasianismo. No sentido ideológico até pode ser, como explica o mestre, mas, no sentido, formal e estético não.

Para Charles Baudelaire, poeta francês pós-romântico e precursor do movimento simbolista, a poesia é a expressão da correspondência que a linguagem é capaz de estabelecer entre *o concreto e o abstrato, o material e o ideal*. (grifo nosso)
 (...) Essas correspondências entre os campos sensorial e espiritual envolvem obrigatoriamente a sinestesia, recurso de linguagem que consiste no cruzamento de campos sensoriais diferentes.

Na primeira questão, os alunos são convidados a identificar essa correspondência que os poetas simbolistas pretendiam efetivar em seus versos. Eles teriam que apreender o que há de misterioso e nítido no texto. Para tanto, era necessário entender que a linguagem é capaz de estabelecer elos entre o concreto e o abstrato, o material e o ideal; compreender que o mistério, o religioso, a liberdade e a fantasia, por exemplo, são aspectos, temas que interessam aos simbolistas. E perceber que as metáforas e as comparações são postas no texto, principalmente, para representar a natureza, os sentidos. Assim, os alunos iam identificando a concepção mística, espiritual, efêmera, subjetiva que o poeta tem da realidade e da vida. Marcuschi, B. (2007, p. 37) observa que

a expectativa do leitor em relação ao texto e o processo de construção dos sentidos do poema podem ser influenciados por múltiplos fatores, dentre os quais as características próprias do gênero poema (que requer uma leitura singular), o suporte em que o poema é veiculado, o envolvimento do leitor com a temática, a presença de eventuais informações sobre o autor (e/ ou sua obra), o conhecimento prévio do leitor e o contexto sócio-histórico em que a leitura é efetivada

Já na segunda e na terceira questões, o tema em tela é a condição humana que interpretamos, aqui, como a relação do homem com a natureza / o mundo real, peculiar à perspectiva simbolista. Essas perguntas proporcionaram um grande debate sobre o sentido que *correspondência* assume no texto e, pouco a pouco, os alunos iam percebendo que não se tratava de correspondência como carta, mensagens, mas sim relação harmônica, perfeita, ligação entre espaços, ideias, coisas. Em um momento da discussão, um aluno comenta que a natureza do simbolismo era diferente da natureza árcade. Naquela a natureza não é bucólica, cenário, pano de fundo, mas aquilo que desperta sentido, que se integra. O professor acrescenta que, para o simbolista, o significado de natureza é mais amplo, assim, tudo que desperta sentido, é natureza e não apenas árvore, mar, vento...

Diante disso, acreditamos que os alunos foram capazes de entender o aspecto *metafísico, espiritual, transcendental, de integração e de liberdade* peculiares à linguagem simbolista, realizando operações cognitivas extremamente complexas e abstratas, tão importantes sua formação intelectual e pertinentes a esta etapa de ensino. Não é por acaso que encontramos nos PCNEM – ao se referir as competências que devem ser desenvolvidas ao

longo desse nível de ensino – a proposta de que se deve ensinar os alunos a **compreender e usar** os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação etc. e, ainda, **analisar e interpretar** os recursos expressivos das linguagens, relacionando os textos a seus contextos mediante a diferentes aspectos.

Por último, a quarta questão tratava da compreensão da característica mais marcante do simbolismo, o uso da sinestesia. Ao perguntar o que o verso – *Os sons, as cores e os perfumes se harmonizam* – sugere, o professor motiva os alunos a sentirem o poema e a proposta estética simbolista.

Recorremos ao discurso de Lajolo (2000), quando analisa o ensino do texto literário, para fundamentar a relevância do trabalho sistemático com ele, sem que, para isso, a escola preste um *desserviço* à literatura com exercícios insignificantes de contagem de versos e estrofes, classificação de rima e métrica, nomeação de elementos, análise sintática etc. Segundo a autora (2000, p. 51),

é fundamental que exercício e atividade trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que (...) fique a inspiração e caminho para o interrelacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele autor

Diante de tudo isso, podemos afirmar que o estudo da métrica, da rima, suas classificações, definições de figuras de linguagem, listagem das características da escola simbolista foram a preocupação e o objeto da aula. Pelo contrário, todos esses elementos e outros foram vistos, analisados, compreendidos a serviço do entendimento do texto. Assim, antes de descrever em uma lista todas as características da linguagem simbolistas, tais como:

- linguagem vaga, fluida, que prefere sugerir a nomear;
- presença abundante de metáforas, comparações, aliterações, sinestias;
- subjetivismo;
- narcisismo;
- Misticismo, religiosidade, valorização espiritual.

Quintana optou por fazer seus alunos perceberem e entenderem tudo isso, a partir da compreensão e do sentido que se atribuía ao texto. É preciso estudar o texto não somente na perspectiva da forma e da norma, mas entendendo que é carregado de significados. Para o professor, a nosso ver, ensinar literatura não consiste em apresentar conceitos operatórios que tragam em si soluções de ‘como fazer’, pois o poema é o lugar de encontro entre a poesia e o homem. (GEBARA, 2002).

Maia (1996, p.3) apud Zinani e Santos (2002, p. 107) resume essa questão da seguinte forma

(...) ensinar e aprender literatura sem conhecer os mecanismos de construção do texto e sem buscar seu conteúdo latente que análise e interpretação trazem à tona, acaba gerando um acúmulo de informações sobre autores, obras e características da época, o que, apesar de ser útil, pode tornar-se enfadonho e pouco produtivo, caso se esqueça o texto e sua dinâmica.

O texto não foi pretexto nem ilustração do que se cristalizou como teoria ou história da literatura, mas um meio de fazer o aluno vivenciar de forma crítica a relação do sujeito (autor) com a linguagem, inclusive observando uma teoria e a história da literatura do seu povo (LAJOLO, 1982). Desse “lugar”, percebemos a fronteira entre tratar o texto apenas como um repositório de conteúdos, ao invés de ensiná-lo no interior das práticas de leitura e escrita. Acreditamos que essa aprendizagem foi influenciada, também, pela “leitura” e análise do filme. Com essa integração, os estudantes foram além do reconhecimento e memorização das características da linguagem literária simbolista, já que dialogaram com o texto, ampliaram sua leitura, construíram novos significados, inclusive fazendo uso de categorias gramaticais.

5.1.4 A análise linguística e a relação com os outros eixos de ensino

5.1.4.1 A análise linguística e a leitura / literatura

Quadro 10 - Mapa de eventos da aula 10 do professor Quintana

Data	01.10.08
Evento 01	Apresentação dos alunos
Duração	09h05min às 09h25min
Descrição	<p>1.1 O professor solicita que os alunos que irão se apresentar vá à frente</p> <p>1.2 Cinco alunos ficaram responsáveis por musicar um poema de Cruz e Souza. Eles escolheram o poema – “Caveira”⁴² - fizeram um texto e criaram uma melodia de forma alegre, meio circense, com encenação.</p> <p>1.3 O professor elogia bastante o trabalho. Solicita ao grupo que apresente a <i>performance</i> para a escola, mas sugere que eles criem uma melodia num tom mais melancólico visto que essa é a proposta do Simbolismo. Dá outras sugestões para o grupo sobre compasso melódico, de que eles explorem mais a musicalidade das palavras tão próprias do simbolismo.</p>
Evento 02	Leitura e análise do texto literário

⁴² Vide anexo 08.

Duração	09h25min às 09h50min
Descrição	<p>2.13 O professor distribui uma ficha para os alunos que contém o poema “<i>Antífona</i>”⁴³ de Cruz e Souza</p> <p>2.14 O docente faz a leitura do poema, mas antes explica que, no primeiro momento, eles não devem se preocupar em entendê-lo por completo, apenas apreciá-lo, perceber a musicalidade...</p> <p>2.15 Os alunos fazem perguntas sobre os significados de alguns vocábulos. Alguns, inclusive, estavam postos na nota de rodapé da ficha</p> <p>2.16 O professor esclarece e comenta que cada palavra foi escolhida pelo poeta de modo proposital, principalmente para explorar a musicalidade</p> <p>2.17 Quintana orienta que os alunos formem grupos com quatro componentes. Eles terão que elaborar perguntas de interpretação sobre o poema ou sobre sua relação com o simbolismo. Eis o comando: <i>Criem, em grupos de 4 pessoas, 3 perguntas que façam melhor refletir sobre o poema de Cruz e Sousa ou sobre sua relação com o Simbolismo. Depois, discutam com a turma.</i></p> <p>2.18 Há uma discussão sobre as características da linguagem simbolista. Os estudantes iniciam a atividade em grupo.</p>
Evento 03	Discussão e análise do texto literário
Duração	10h20min às 10h50min
Descrição	<p>3.1 O primeiro grupo apresenta sua pergunta – <i>Observe a 4ª e 5ª estrofes e identifique que classe gramatical é mais presente. O que isso indica e em que isso é importante para a construção do sentido?</i></p> <p>3.2 Os alunos identificam que as classes são substantivos e adjetivos</p> <p>3.3 Uma aluna comenta que os adjetivos são usados para construir metáforas</p> <p>3.4 O professor elabora um exemplo – <i>O livro pequeno está sobre a mesa</i> – e pergunta se o adjetivo <u>pequeno</u> é uma metáfora</p> <p>3.5 A aluna contra-argumenta, dizendo que, no exemplo dado por ele, não é, mas, no poema, os adjetivos servem como recurso para o poeta criar a imagem a qual ele deseja que seu interlocutor veja/tenha</p> <p>3.6 Outra aluna comenta que os adjetivos, no texto, servem para tornar as coisas misteriosas, imprecisas</p> <p>3.7 O professor concorda com ela. Comenta que cabe ao adjetivo especificar, porém, no poema, ele não especifica, torna-o impreciso. Pergunta à turma por que isso ocorre</p> <p>3.8 Um aluno diz porque é poesia. Outro, para deixar o texto ambíguo. Um terceiro comenta que a intenção do autor é sugerir, no lugar de dizer o que é exatamente</p> <p>3.9 O professor diz que indeterminar é um recurso típico do simbolismo</p> <p>3.10 O segundo grupo apresenta sua questão: <i>Interprete as reticências do poema</i></p> <p>3.11 Uma aluna responde que serve para passar a ideia de que falta algo, de incompletude</p> <p>3.12 O professor pede para que eles façam a leitura das reticências não na perspectiva da</p>

⁴³ Vide anexo 07.

- escola literária, mas como elas colaboram na construção do sentido do texto
- 3.13 Um aluno interpreta que, na maioria das vezes, as reticências aparecem após descrições. Isso, segundo ele, indica que aquilo que o poeta quer descrever é algo inefável, inexplicável
- 3.14 O professor concorda com o aluno e lê um verso para demonstrar – *Sutis e suaves, mórbidos, radiantes...* – e acrescenta dizendo que têm muitos outros adjetivos que poderiam caber, e como o poeta não consegue abarcar, então usa o recurso das reticências
- 3.15 Ainda sobre a questão das reticências no poema, um aluno chama atenção para os versos – *Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume...* – Para ele (aluno) também, nesses versos, o poeta não consegue encontrar adjetivos para descrever a dor que o repousar do sol/o crepúsculo causa, como também sua própria dor/tristeza, por isso recorre às reticências
- 3.16 O professor aproveita e explica a metáfora contida na *Dor da luz*, comentando que, ao cair do sol, a cor predominante é a vermelha e faz uma ligação com a dor. Cita um trecho da música “Explode Coração” de Gonzaguinha: *Eu quero mais é me abrir e que essa vida entre assim Como se fosse o sol desvirginando a madrugada Quero sentir a dor desta manhã*, estabelecendo uma intertextualidade com os versos supracitados. Esclarece que, na música, no lugar de crepúsculo, o que se tem é a aurora
- 3.17 O terceiro quarteto apresenta sua pergunta – *Qual a ligação do título com o poema?*
- 3.18 Um aluno argumenta que a partir do conceito de *Antífona*⁴⁴ a ideia que o autor quer transmitir é de que o poema é uma música que vai dar o tom, vai reger algo, vai construir a musicalidade tão desejada pelos simbolistas
- 3.19 O professor diz que a leitura é possível e lê a sexta estrofe do poema para mostrar essa ideia de musicalidade
- 3.20 Uma aluna opina sobre a compreensão que teve do poema. Acredita que, de modo metafórico, o poema fala do início de uma vida e depois o prenúncio da morte do eu-lírico
- 3.21 O professor diz que essa interpretação é possível e que há, ainda, outra leitura. Então comenta que o poema pode ser considerado a versão dos brasileiros de “Art Poétique” de Paul Verlaine
- 3.22 Mais um aluno expõe sua leitura. Explica que o poema *Antífona* é a própria caracterização do que defendiam os simbolistas. *Antífona* seria um canto a forma / a estrutura / a proposta estética simbolista
- 3.23 Quintana elogia as interpretações e diz que todas essas leituras, se reunidas, fariam um mosaico das características e da proposta simbolista
- 3.24 O professor lê o verso – *Harmonias da Cor e do Perfume...* – e pergunta que recurso é utilizado. Os alunos respondem: *sinestesia*
- 3.25 O quarto grupo faz sua pergunta: *Identifique as características simbolistas presentes no poema*. Os alunos respondem: *sinestesia, harmonia, musicalidade, assonância, aliteração*
- 3.26 O professor pergunta qual ou quais os versos mais musicais do poema para eles
- 3.27 Os alunos vão se posicionando. Alguns comentam os versos da última estrofe devido à

⁴⁴ Antífona significa versículo que é entoado antes de um salmo; ou seja, as primeiras palavras de um versículo que, entoadas, dão o tom ao coro. Essa definição está na nota de rodapé da ficha.

	<p>sequência do “i”, outro da 5ª estrofe pela assonância do “e”, ainda o primeiro verso da 2ª estrofe</p> <p>3.28 Por fim, o professor declara que para ele são os versos da 1ª estrofe. Justifica, argumentando que as escolhas das palavras, os sons provocados por elas foram muito felizes. É o som imitando a coisa, ou seja, o som aberto do “a” em <i>alvas clara, luares</i>, imita a ideia de claridade. Compara esse som “a” com o som fechado da vogal “u” na palavra <i>escura</i>.</p> <p>3.29 Outro grupo apresenta sua pergunta: <i>A sinestesia muito presente no poema pode nos ajudar de que forma a melhor compreendê-lo?</i></p> <p>3.30 Um aluno opina dizendo que, quando esse recurso (sinestesia) é utilizado, o escritor tende a criar / recriar, na cabeça do leitor, o ambiente, fazendo-o imaginar</p> <p>3.31 Uma aluna acha que, como o eu-lírico fala sobre algo inefável, ele prefere explicar por meio dos sentidos. Usa a sinestesia para representar o que não consegue explicar por palavras</p> <p>3.32 O professor corrobora, explicando que recorremos à razão para explicar as coisas. Quando há algo inexplicável a razão não dá conta, explora-se, então, os sentidos</p> <p>3.33 O último quarteto se apresenta. <i>Procure, no poema, um trecho que remeta ao mistério sem que a palavra apareça</i></p> <p>3.34 Uma aluna diz que todas as estrofes remetem ao mistério</p> <p>3.35 O professor lê a 7ª estrofe para ilustrar a ideia de mistério e explica que o mistério está na coisa a ser dita, mas a forma/a estrutura dos versos, as palavras devem ser evidentes e claras.</p>
Evento 04	Resolução e correção de exercício
Duração	10h50min às 11h
Descrição	<p>4.1 O professor pede para que agora eles respondam às perguntas que estão no verso da ficha</p> <p>4.2 Dois alunos questionam qual a diferença entre aliteração e assonância</p> <p>4.3 O professor explica que assonância é a sequência de fonemas vocálicos, já a aliteração é a frequência de fonemas consonantais. Dá exemplos, utilizando-se de versos simbolistas</p> <p>4.4 Passado algum tempo, o professor lê as proposições da primeira questão e, juntamente com a turma, vai identificando o que e o que não corresponde ao simbolismo</p> <p>4.5 Soa a sirene, para as questões 02,03, 04 e 05 ele apenas diz a alternativa.</p>

Na seção 3.1.3, descrevemos e analisamos como o professor Quintana trabalhava o texto literário em suas aulas. Agora, ampliaremos essa discussão, analisando mais profundamente a relação entre análise linguística e a leitura do texto literário, especificamente, a poesia simbolista.

Antes, contudo, gostaríamos de destacar, de acordo com o quadro 04 que resume a distribuição das aulas de Quintana, o predomínio da leitura e do estudo do texto literário em suas interações didáticas. Este foi objeto de análise para se ensinar e aprender diferentes conteúdos e objetivos de linguagem, entre eles:

- (i) apreciação da linguagem simbólica e plurissignificativa;
- (ii) compreensão das características estéticas do realismo até o simbolismo;

- (iii) percepção de que a linguagem é um objeto sócio e historicamente situado;
- (iv) desenvolvimento da compreensão leitora;
- (v) análise de fenômenos linguísticos e gramaticais como o substantivo na construção do romance de tese, e tantos outros.

A aula relatada apresenta uma peculiaridade que fez diferença na interação leitor(aluno)/texto/autor(Cruz e Sousa). A diferença consiste em não resumir o estudo do texto a tópicos gramaticais, sem nenhuma relação com os efeitos de sentido ou, ainda, a conceitos históricos e formais e à caracterização estética, como é de praxe. Os objetivos da leitura e a compreensão do texto realizaram-se através de uma atividade, realizada pelos estudantes, de elaborarem perguntas sobre o texto, concomitantemente ao estudo de categorias gramaticais. Portanto, o sentido do texto, a leitura crítica do mesmo, como também as características da estética simbolistas foram construídos e aprendidos a partir da articulação entre a reflexão sobre a língua e o trabalho cognitivo de elaborar perguntas de compreensão textual.

Ao organizar o ensino da literatura nesses moldes que, por sinal, vai ao encontro das concepções assumidas nesta pesquisa, Quintana dá ao estudo do texto e à produção estética uma estatura capaz de confrontar os estudantes com a linguagem que os cercam a ponto de impulsioná-los a serem leitores capazes de interpretar e compreender os textos literários nas mais diversas dimensões. Sobre isso Zinani e Santos (2002, p. 107) afirmam que

o trabalho de literatura via leitura do texto literário e não estudo da história da literatura é fundamental. A contextualização e as características estarão presentes para subsidiar o entendimento do texto e não como determinantes de leitura.

E acrescentam (p.107),

a proposição de uma modalidade alternativa de ensino de literatura precisa estar centrada na visão da literatura como processo de comunicação. Assim, o ensino deve privilegiar a constituição de um acervo de leitura suficientes que possibilite a sensibilização do aluno para o estudo do texto literário.

Tentando configurar de modo mais preciso a interação didática entre professor, texto e estudante, e baseando-nos em Gebara (2002), quando propõe o trabalho com o gênero poema na sala de aula, percebemos que a atividade proposta se desenvolveu, basicamente, em quatro momentos. O primeiro foi a leitura de fruição/de apreciação, na qual as impressões afloraram e os alunos (leitores, nesse momento) se deixaram levar pelas sensações sugeridas no texto. O objetivo era fazê-los perceber a musicalidade do poema, a sua forma e a inventividade do poeta. No segundo, foi proposta a elaboração de perguntas sobre o texto.

Para Gebara (2002 ,p. 153) “a execução de um trabalho assim, auxilia os alunos a localizar indícios que serão importantes para análise e, conseqüentemente, para a compreensão do texto.” É importante destacar que, anteriormente, foi realizado um breve resgate sobre o que já havia sido estudado, até então, a respeito do simbolismo, sendo significativo para realização dessa atividade como veremos mais à frente.

No terceiro momento, ocorreu a análise do texto propriamente dita. Os alunos discutiram, analisaram, decompuseram e responderam às questões propostas. Por fim, no último momento, realizou-se uma síntese a qual permitiu a interpretação crítica do texto, não apenas a partir da impressão inicial construída, principalmente, na leitura do primeiro momento, mas sobretudo a partir da compreensão que foi sendo (re)construída.

Ao contrário do que, normalmente, acontece com o estudo do texto literário no ensino médio, este foi tomado como lugar de encontro entre autor e leitor (cf. Lajolo, 1982) e visto como objeto social e historicamente construído que deveria ser completado, no ato da leitura, por um leitor que o fizesse funcionar. “A literatura, por ser um discurso dialógico, dialoga com o leitor que lhe dá vida e lhe atribui significações” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 26). Na atividade, professor e estudantes entendiam a compreensão textual como “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”. (MARCUSCHI, 2005, p.58) Em outras palavras, a leitura ultrapassou a mera decodificação e extração de conteúdo porque foi considerada como um processo de (re)atribuição de sentidos.

Observamos, além disso, a leitura e o estudo a partir de um texto autêntico. Uma leitura interativa, do todo, crítica, de reconstrução do e apoiada no texto (cf. ANTUNES, 2003). Sendo respaldada pela finalidade (que cabe à escola) de fazer com que a leitura tenha sentido, seja tomada para além dos exercícios de erudição e estilo, e sim um caminho para se alcançar a representação simbólica das experiências humanas (BRASIL, 2002, p. 58).

A respeito dos objetivos da leitura literária na escola, Lajolo (2000) defende que estes devem visar sempre ao significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside *no modo como o texto diz o que diz*. E traçando um objetivo específico para leitura do poema, tomemos as palavras do escritor José Paulo Paes (1996, p. 27 apud Alves, 2005, p. 63 o qual defende que:

o objetivo fundamental da poesia é o de: ‘mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.’

Acreditamos que essa capacidade que tem o texto literário, ilustrada poeticamente por Paulo Paes, já havia sido descoberta pelos alunos do professor Quintana. Estabelecer essas correspondências, sentir esses significados, perceber a perene novidade da vida, ativar a imaginação etc., por meio do poema simbolista *Antífona*, mostrou-se uma tarefa “instigante”. Mas, sobretudo, uma tarefa significativa para o desenvolvimento do domínio da linguagem, da leitura crítica, poética e simbólica.

Além disso, entender *o modo como o texto diz o que diz*, o seu significado mais amplo e as características próprias da linguagem simbolista também foram possíveis porque os alunos tiveram que realizar diferentes estratégias para ler o texto e elaborar perguntas sobre ele. Entre elas, podemos destacar:

- (i) a definição de um objetivo para a leitura;
- (ii) a seleção de informações do texto;
- (iii) a ativação constante dos conhecimentos prévios;
- (iv) a elaboração de inferências;
- (v) a avaliação da compreensão do texto.

A seguir, iremos identificar algumas dessas estratégias, bem como os tipos de pergunta propostas pelos alunos – fazendo uso da tipologia das perguntas de compreensão sugerida por Marcuschi (2008).

A primeira questão – *Observe a 4ª e 5ª estrofes e identifique que classe gramatical é mais presente. O que isso indica e em que isso é importante para a construção do sentido?* – é composta de uma pergunta híbrida. Na primeira parte, temos uma pergunta de cópia que, se a questão se resumisse a ela, seria uma atividade de mera decodificação e o texto funcionaria como pretexto para o estudo da gramática da forma. No entanto, o restante da questão sugere uma pergunta do tipo inferencial na qual são necessários conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos para ser respondida. Nela, era imprescindível que os alunos apelassem para a construção de significados implícitos sobre, por exemplo, a função/o uso das classes gramaticais substantivo e adjetivo na linguagem estética simbolista. Um desses significados propostos foi a compreensão de que os adjetivos indeterminavam, tornavam imprecisos os substantivos, assumindo uma característica que não lhe é peculiar. Essa “leitura” vai ao encontro da especificidade da escola literária, que não tem nenhuma preocupação em representar de modo fiel a realidade. O que os simbolistas pretendiam era sugeri-la. O Simbolismo é nada mais que sugestão e intuição. Os alunos compreenderam essa proposta através de recursos linguísticos, especificamente, através de categorias gramaticais.

A segunda questão - *Interprete as reticências do poema* – também é do tipo inferencial. Marcuschi (2008) explica que esse tipo de pergunta exige vários passos para ser justificada e as respostas não se acham diretamente inscritas no texto. Ainda, para o teórico, a atividade inferencial requer, basicamente, do seu leitor a generalização ou reordenação, a substituição ou extrapolação de informações. Assim, foi preciso que os discentes identificassem em que momento essa pontuação aparecia no texto. Também precisaram identificar, dentre as possibilidades de uso e funções das reticências, quais as que foram pensadas pelo poeta.

Tudo isso demonstra maturidade e entendimento dos estudantes sobre os recursos linguísticos e estilísticos que estiveram a serviço da textualidade e da construção de sentido. É evidente que a elaboração de uma questão desse tipo, assim como também as respostas dadas (*“as reticências aparecem após descrições, isso indica que o que o poeta quer descrever é inefável, inexplicável”*), dependem de que o leitor seja também produtor de textos, ou que já tenha tido a oportunidade de vivenciar situações em que a gramática fora vinculada aos seus contextos de uso. Brandão e Micheletti (2002, p. 21) fazem um esboço desse leitor crítico:

Não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto; é cooperativo; é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador; é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

Além da importância de ativar os conhecimentos prévios, sobre isso Kleiman (1997, p. 13) esclarece:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Entendemos que uma leitura como essa, provavelmente, não seria possível se a gramática fosse abordada apenas de modo normativo, procurando, no nível frasal, identificar o que é certo ou errado e reconhecer as categorias e nomenclaturas gramaticais em intermináveis exercícios de análise morfológica e sintática. Ou ainda, quando o texto literário é visto apenas na sua perspectiva histórica e nas suas características estéticas, sendo pretexto para representar esses modelos de linguagem estética de uma determinada época.

Portanto, podemos dizer que o estudo da língua em aulas combinadas de reflexão e leitura serviu como meio para a compreensão textual. Mendonça (2005, p.115) compartilha dessa visão quando afirma que

a sistematização de aspectos gramaticais por meio da reflexão metalingüística adquire um valor essencial: contribuir para a percepção do modo como os elementos lingüísticos são selecionados e combinados no processo de textualização (seja na leitura, seja na escrita), isso significa situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual.

Já a terceira pergunta – *Qual a ligação do título com o poema?* – é do tipo global. Para ser respondida, é necessário que aspectos extratextuais e também inferenciais sejam acionados. Perguntas desse tipo abordam o conteúdo textual na perspectiva do todo, podendo ser possível perceber como se constrói o universo contextual e ideológico do texto. Nesse poema, especialmente, o título evidencia de modo expressivo a proposta poética e sua mensagem. Tanto é verdade que, a partir dessa pergunta, os alunos fizeram diferentes leituras (1. “o poema é uma música que vai dar o tom, vai reger algo..”; 2. “o poema fala do início de uma vida, depois o prenúncio de uma morte”; 3. “é a ‘Art Poétique’ de Paul Verlaine na versão da língua portuguesa; 4. “O poema é a própria característica do que defendiam os simbolistas, é um canto a forma / a proposta estética simbolista”).

Essas interpretações, como próprio afirmou o professor Quintana, são *mosaicos* que constituem as diferentes formas que o texto foi compreendido e estão em consonância com a concepção que a teoria literária apresenta desse movimento. Segundo a teoria, o poema “Antífona” é uma espécie de profissão de fé do simbolismo e segue a ideia de Paul Verlaine em *Art Poétique* de produzir versos que sugiram no lugar de nomear / definir os objetos. Todo o poema busca valorizar o que é vago, abstrato, musical e sensorial, além de estar presente a metalinguagem já que existe uma verdadeira exaltação à forma, à função da palavra, à tematização do ato poético.

Lajolo (2000, p. 51), analisando as atividades de interpretação do texto literário, explica que

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto em particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique a inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e – lição maior! – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos.

Voltando para as análises das questões, a quarta (de difícil classificação) – *Identifique as características simbolistas presentes no poema* – não se limita a uma simples

localização e decodificação de mensagens, porque não apresenta uma resposta explícita no texto. É preciso realizar atividades inferenciais na busca de elementos extratextuais. O leitor, para respondê-la, precisaria saber sobre as características da linguagem simbolistas, os contextos históricos e sociais em que essa proposta estética está inserida, além disso, deveria perceber como essa linguagem toma corpo/vida no poema.

A quinta questão - *A sinestesia, muito presente no poema, pode nos ajudar de que forma a melhor compreendê-lo?* – também é do tipo inferencial. Contudo não podemos deixar também de remetê-la a ideia de compreensão global do texto, visto que, para respondê-la, os alunos necessitariam saber o significado linguístico e pragmático da figura de linguagem *sinestesia*.

Por fim, a última questão – *Procure, no poema, um trecho que remeta ao mistério sem que a palavra apareça* –, a nosso ver, é mista, pois é necessário que se mobilizem aspectos metacognitivos tanto de localização (sendo, portanto, do tipo objetiva), como de inferenciação. Os estudantes deram como resposta a sétima estrofe, mas defenderam que todo o poema/sua mensagem global remete ao mistério. Essa interpretação é possível, além de outras razões, devido: a escolha lexical e seus significados, à forte presença de substantivos abstratos, imprecisos, ao uso de reticências denotando o que não se consegue explicar, à relação com a religiosidade, devido à própria proposta simbolista de Cruz e Sousa e seu estilo. Sua poesia é marcada por um forte apelo místico e religioso na busca de um mundo mais espiritualizado.

Cereja e Magalhães (2000, p.297 e 298), ao caracterizar a obra desse escritor, comentam que

Cruz e Sousa apresenta uma das poéticas de maior profundidade em língua portuguesa, em razão da investigação filosófica e da angústia metafísica presentes nas suas composições. (...)

As características mais marcantes da poesia de Cruz e Sousa são: no plano temático, a morte, a transcendência espiritual, a integração cósmica, o mistério, o sagrado, o conflito entre matéria e espírito (...); no plano formal, as sinestias, as imagens surpreendentes, a sonoridade das palavras, a predominância de substantivos e o emprego de letras maiúsculas para dar valor absoluto aos termos.

Percebemos, a partir dos resultados alcançados com a atividade e das discussões realizadas em sala, que Quintana pretendia desenvolver, principalmente, em seus estudantes o potencial crítico e a capacidade para perceber as diferentes possibilidades de expressão linguística e literária. Nem por isso os alunos deixaram de saber sobre as classes gramaticais, os usos das reticências, as características da linguagem simbolista, seus autores, contextos e obras. Todavia esses conteúdos não foram vistos de modo engessado, mas representaram

caminhos para sistematização da construção de competências linguística, textual e gramatical. A esse respeito, os PCN+ (2002, p.83) orientam: “convém lembrar ainda que a competência textual não pode prescindir do estabelecimento de relação entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos de sentido que provocam no leitor”.

Por fim, gostaríamos de destacar que a proposta de uma atividade com essa especificidade, bem como sua condução, provavelmente, só é possível quando o professor também é leitor, familiarizado com uma leitura extensa de textos literários dos diferentes períodos, estilos, clássicos ou contemporâneos, ou seja, um professor que goste de ler e pratique a leitura. Lajolo (1982, p. 53) resume a questão, dizendo:

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são as grandes as chances de que seja um mau professor. E, a semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos (...)

Ao que parece essa é uma característica do professor Quintana que é mestre em teoria literária, escritor de textos poéticos, além de pesquisador da literatura africana.

5.1.4.2 A análise linguística e a produção textual

Quadro 11 - Mapa de eventos da 1ª aula do professor Quintana

Data	27.08.09
Evento	Estudo de aspectos linguísticos e textuais do gênero artigo de opinião
Duração	09h10min às 11h
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, perguntando o que é um argumento</p> <p>1.2 Alguns alunos respondem: <i>Algo para convencer; algo baseado em fatos; uma fala que justifica uma opinião</i></p> <p>1.3 O professor escreve no quadro uma estrutura lógico formal:</p> <div style="text-align: center; margin-left: 100px;"> <p>1ª premissa</p> <p>2ª premissa</p> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> <p>Conclusão</p> </div> <p>1.4 E explica que isso é a estrutura da lógica formal do texto argumentativo. Diz que a conclusão é fruto/resultado da relação entre as premissas</p> <p>1.5 Quintana pergunta se algum aluno sabe construir um exemplo</p> <p>1.6 Um aluno arrisca, sugerindo:</p> <div style="text-align: center; margin-left: 100px;"> <p><i>1ª O ser humano morre</i></p> <p><i>2ª A mulher é um ser humano</i></p> <hr style="border-top: 1px dashed black; width: 50%; margin: 0 auto;"/> <p><i>Logo, a mulher morre</i></p> </div>

1.7 O docente explica que o argumento pode vir sem uma das premissas, no qual a 2ª premissa poder vir implícita. Cita um exemplo: *Se o ser humano morre, logo a mulher morre*

1.8 Coloca outro exemplo no quadro:

*Algumas pessoas torcem pelo Santa Cruz
Todas as pessoas sensatas torcem por bons times*

Logo, o Santa Cruz é um bom time

1.9 Escreve mais um exemplo para que, comparando, os alunos analisem as premissas

*Todos os brasileiros são malandros
Todo europeu é malandro*

Logo, algum brasileiro é europeu

1.10 Solicita que a turma compare os dois exemplos

1.11 Os alunos analisam e comentam que é incoerente

1.12 Quintana pergunta se eles estão analisando a forma ou conteúdo. Eles opinam e discutem sobre lógica, estrutura, verdade

1.13 Uma aluna vai ao quadro e modifica a conclusão do último silogismo – *Logo, **todo** brasileiro é europeu*

1.14 Quintana explica que quando o raciocínio for formalmente correto, temos que aceitar a conclusão como correta. Comenta que a lógica reside no aspecto formal e não do conteúdo

1.15 Um aluno dá outro exemplo e este remete ao conceito de Círculo de Euler

1.16 Seguindo a estrutura desse Círculo, o professor escreve no quadro o exemplo dado pelo aluno

1.17 Os alunos discutem que *nem todo europeu é malandro*, portanto essa afirmação está errada

1.18 O professor explica que a análise deve ser feita da forma/da estrutura e solicita que um aluno vá ao quadro e faça o Círculo de Euler de outros silogismos construídos

1.19 Alguns alunos participam da construção do Círculo, dando opiniões e orientando o colega

1.20 O professor comenta que no silogismo do Santa Cruz tem uma premissa errada e isso causa dificuldade para a construção do Círculo de Euler. Explica que a conclusão: *Logo, o Santa Cruz é um bom time* não é necessariamente uma conclusão. Pode ser uma hipótese

1.21 O professor fala de alguns marcadores argumentativos – *logo, assim, daí*

1.22 Distribui para turma uma ficha, contendo um roteiro para a produção de um artigo de opinião (ver Anexo 09). Comenta que eles vão estudar os articuladores discursivos de um texto argumentativo. Diz também que a ficha é um roteiro para auxiliar a produção do artigo de opinião

1.23 Explica de cada ponto do procedimento que está na ficha

1.24 Usando exemplos, Quintana esclarece a diferença entre *exemplificação* e *prova*. Diz que os argumentos de prova têm um caráter objetivo, utilizam-se de dados de domínio público. Já os argumentos de exemplificação não têm, necessariamente, esse caráter

	<p>1.25 O professor explica também a diferença entre argumentos que usam elementos lógicos e os que usam elementos retóricos. Exemplifica: <i>Dizer que a democracia é o único tipo de governo válido não é argumento lógico e sim retórico porque alguém pode questionar em que base está isso e exemplificar governos que deram certos adotando outros tipos de governo.</i> Explica, ainda, que os argumentos retóricos não são verdades absolutas</p> <p>1.26 Solicita que eles façam o exercício que está no verso da ficha sobre expressões argumentativas. Nele, os alunos devem relacionar as expressões argumentativas com o seu significado/sentido. Assim os articuladores que indicam: tomada de posição, indicam probabilidade, certeza, relação causa consequência etc.</p> <p>1.27 Alguns alunos perguntam sobre o significado de alguns conectivos – <i>porquanto, não obstante, ademais</i>. O professor esclarece</p> <p>1.28 Por fim, o professor faz a correção coletiva da atividade</p>
--	---

Morais e Silva (2007) lembra que, a partir de uma concepção sociointeracionista e sociodiscursiva de língua, o trabalho com os conhecimentos linguísticos deve estar articulado ao da produção de textos escritos também. E ainda esclarece que, quando estabelecemos essa articulação, a reflexão sobre a língua pode acontecer *durante* como *em continuidade* aos momentos iniciais da produção textual. Assim, seriam trabalhados diferentes aspectos linguísticos, tais como: pontuação, coesão, concordância, paragrafação, referenciação, escolha lexical etc. e o próprio processo de produção textual – seleção e organização de ideias, registro e revisão em processo, articulação lógica e tantos outros. Diante disso, analisaremos como o estudo de fenômenos linguísticos auxiliou o ensino da produção textual de um artigo de opinião.

Como é possível identificar pela leitura do Quadro 11, a reflexão sobre a língua aconteceu antes do processo de produção. O professor desenvolveu uma atividade para discutir com os estudantes como se estrutura e se organiza a argumentação de uma tese, tanto na perspectiva da lógica/da forma, quanto do uso de recursos linguísticos e textuais, além da orientação sobre os procedimentos que eles deveriam realizar para a produção do gênero textual Artigo de Opinião. Analisaremos a sequência didática acima relatada.

É importante destacar que não foi possível perceber uma progressão na aula, ou seja, não percebemos nenhuma referência à aula passada, o que evidenciaria uma continuidade no trabalho com o texto. Portanto, não temos a certeza sobre se esse conteúdo – produção de um artigo de opinião e seus aspectos constitutivos – já havia sido trabalhado em aulas anteriores. Ousamos achar, a partir de um comentário feito pelo professor, ao iniciar a aula, que sim, e ele (o comentário) esclarecia o possível objetivo dela. Quintana disse para seus alunos que eles estavam tendo dificuldades para identificar os argumentos presentes no texto. Optamos

por fazer esse destaque porque essa foi a única aula em que presenciamos o ensino sistemático da produção de um gênero textual e de aspectos voltados para processo de escrita de um texto. A outra aula, destinada à produção de texto, ocorreu no dia 26.11.08 (encontro 19). Nela, os alunos, juntamente com o professor, analisaram uma produção com vista à reescrita textual.

Inicialmente, destacamos que os interlocutores e a finalidade da produção de um artigo de opinião sobre “*A lei seca*” não ficaram claros, pelo menos para nós. Contudo, foi possível inferir que o objetivo geral dessa produção era o desenvolvimento da competência textual na ordem do argumentar, sendo, portanto, uma atividade funcionalmente pedagógica cujo único interlocutor seria o professor para verificar se tal competência havia sido, de fato, construída – se escreveu **na** escola **para** a escola (GERALDI, 2000a). Entretanto, isso não quer dizer que a atividade não teve sentido nem deixou de ser relevante para os estudantes.

Mesmo sendo o professor o principal ou único interlocutor, e tendo o texto perdido suas características sociocomunicativas – visto que estava dentro do contexto escolar, com objetivos puramente pedagógicos – os alunos entenderam que essa atividade “ofereceria uma proficiência que supunha escrever de maneira analítica, reflexiva e crítica” (BRAKLING, 2002, p. 223). E ainda, sentiram-se motivados, pois era um assunto em voga, bastante comentado na mídia, em contextos públicos de comunicação, inclusive em rodas de amigo e na escola. Assim, posicionar-se, levantar argumentos, ter uma opinião sobre o assunto, significavam ser sujeito ativo, histórico, empenhado em uma atividade sociocomunicativa (KOCH, 2002), a ponto de contribuir para o debate. Essas impressões ficaram claras com a leitura de algumas produções textuais (Anexo 11).

Outro ganho que valeria a pena destacar é que a escolha do gênero textual para o objetivo (ainda que puramente pedagógico) foi adequada. É sabido que o artigo de opinião – gênero do domínio jornalístico, que circula em vários suportes, sendo, portanto, de fácil acesso e, provavelmente, presente nas leituras desses alunos – é um gênero textual em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação, pois é condição desse gênero que sua produção ocorra a partir de uma questão controversa, referente a um tema específico e polêmico. Desse modo, debater sobre a *Lei seca*, por meio de um gênero textual carregado de marcas, aspectos e recursos linguísticos pertinentes à argumentação, proporcionou aos alunos ativar processos cognitivos os quais gerassem, selecionassem e organizassem ideias, a fim de, neste caso, defender um ponto de vista e sustentá-lo com argumentos.

No entanto, não podemos deixar de comentar, em consonância com as teorias vigentes, que seria bem mais significativo e adequado se algumas condições de textualidade

fossem garantidas nessa atividade, tais como: interlocutores diversificados e, não apenas o professor; uma finalidade também social; maior sistematização e estudos sobre o processo de produção escrita; caracterização do gênero, inclusive por meio de leitura comparativa de diferentes artigos de opinião. Como evidencia Bunzen (2006, p. 149) referindo-se às ideias de Geraldi (1997, 2000):

Nosso aluno deveria, ao produzir um texto, assumir-se como locutor, o que implica: (i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer.

Em suma: os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtores escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar.

Em segundo lugar, não sabemos se houve um estudo inicial do gênero por meio de leituras em que fossem percebidas as características do mesmo, inclusive comparando-o com outros gêneros estudados. Na aula assistida, eles leram o artigo de opinião “*Violência não, educação sim*”, de Antônio Ermínio de Moraes, publicado na Folha de São Paulo em 09.12.07, para identificar se o texto atendia aos procedimentos básicos elencados na ficha que continha o roteiro de produção do gênero em tela. Essa foi a única leitura vista. Tais procedimentos remetiam às características e à função sociocomunicativa desse gênero, porém não observamos o texto sendo lido e estudado nos seus aspectos estruturais, linguísticos e sociodiscursivos. Serviu, a nosso ver, apenas como modelo para a produção do artigo. Pareceu uma prática na qual se “lê para fazer composições que imitem os textos lidos” (FIORIN, 1999, p. 154 APUD BUNZEN, 2006, p. 143).

Entendemos, uma vez que seria solicitada a sua produção, que era necessário aprofundar a sua análise, ou seja, estudar o texto com questões que se referissem, por exemplo, à localização da presença da opinião pessoal do autor; à identificação da questão em debate; ao reconhecimento da posição defendida pelo autor; às formas de sustentação da opinião apresentada; às estratégias argumentativas utilizadas; à forma utilizada pelo autor para rebater as opiniões contrárias à sua (BRÄKLING, 2000).

As características do gênero foram evidenciadas, mas não numa perspectiva discursiva. O acesso a essa estrutura e funcionalidade comunicativa do gênero artigo de opinião foi ofertado em um roteiro para a produção que já seria realizada em seguida. Elas não foram pensadas, estudadas no texto, a não ser que consideremos a atividade de identificar esses aspectos, no artigo de Antônio Ermínio de Moraes, suficientes, adequados. Ainda mais quando se compreende que o texto deve ser objeto de ensino e aprendizagem.

Todavia, reconhecemos que o roteiro disponibilizado aos estudantes foi útil, pelo menos, no que diz respeito, a auxiliá-los na realização de ações procedimentais exigidas na elaboração textual. Apoiamo-nos em Leal e Brandão (2006) para destacar as capacidades que foram estimuladas e que são tão necessárias para se alcançar os objetivos estipulados na produção de qualquer texto:

- (i) saber construir representações acerca da situação que nos mobiliza a escrever o texto;
- (ii) organizar um plano geral que oriente a geração do texto, monitorando nossas ações;
- (iii) saber selecionar o que vai ser dito ativando os conhecimentos disponíveis;
- (iv) revisar o texto continuamente, retomando o que já foi dito e planejando o que virá em seguida;
- (v) saber manipular o texto, alterando-o quanto às diferentes dimensões da textualidade e da normatividade.

Se fizermos uma relação da proposta didática de produção textual vivenciada na aula com a classificação que Marcuschi, B (2006) estabelece para as diferentes abordagens da redação escolar, perceberemos uma oscilação entre o que a professora denomina de *redação endógena ou clássica* e de *redação mimética* na atividade acima relatada. Segundo a autora, elas não são vistas dicotomicamente, mas apresentam traços distintivos, pois, estão relacionadas com a concepção de língua e de texto que se adote. Assim, na redação endógena o texto é visto como produto final, logo a descrição e a explicação do funcionamento da língua na modalidade escrita se detêm no nível da frase, não havendo articulação entre leitura e produção. Já na concepção de redação mimética, o texto será entendido como processo no qual os aspectos da textualidade, entre outros, serão respeitados. Fazemos a seguinte leitura da atividade realizada para o ensino/aprendizagem do artigo de opinião:

- (i) sua produção foi na escola e para a escola;
- (ii) a tipologia textual argumentativa foi mais evidenciada do que o gênero em si;
- (iii) o professor foi o único leitor e a escola (na verdade a sala de aula), o único lugar de circulação;
- (iv) o objetivo exclusivo foi mostrar ao professor se os alunos sabiam defender um ponto de vista de forma clara, coesa, coerente, utilizando-se de estratégias argumentativas;
- (v) o texto trazido para aula serviu, basicamente, de modelo e exemplo;
- (vi) não houve relação entre leitura e produção;

- (vii) a produção não foi semelhante ao que ocorreria fora da escola e não houve diferentes momentos de ensino sobre a produção textual desse ou de outro gênero afim.

Todos esses aspectos caracterizam uma abordagem do tipo *redação endógena*. Por outro lado, o trabalho também se pautou numa perspectiva de língua sociointeracionista, dialógica, discursiva, como é recorrente acontecer na aula do professor Quintana. Apesar de a tipologia argumentativa estar em evidência, ela foi atrelada a um gênero textual que, como já defendemos, era pertinente ao possível objetivo proposto pelo mestre. A partir do roteiro trazido pelo professor, houve uma preocupação, ainda que parcial, com as características do gênero, inclusive, os enunciados foram explorados de modo que respeitassem e evidenciassem suas características; mesmo sendo o professor o único interlocutor e a finalidade restritamente pedagógica, parece que a produção fez sentido para os alunos.

Por fim, enfatizamos que houve uma articulação entre o estudo de fenômenos linguísticos e textuais coerentes com a tipologia textual e o gênero que eles deveriam produzir. A análise linguística esteve presente na aula, no âmbito da textualidade, para auxiliar os alunos, em suas produções, a:

- (i) introduzir sua opinião, bem como os argumentos com expressões argumentativas adequadas;
- (ii) fazer uso de diferentes formas argumentativas;
- (iii) saber adequar esses tipos de argumento à tese que se pretendia defender;
- (iv) estabelecer a coesão textual, também por meio de articuladores argumentativos.

Em relação à articulação entre análise linguística e produção textual, Morais e Silva (2007) comentando sobre as inovações da ampliação do conceito de análise linguística, explica que, ao tomar o texto como unidade de ensino, devem ser incluídos também os conhecimentos relativos à textualidade. Entretanto, tais fenômenos não foram vistos/analizados no texto durante a atividade didática. Não identificamos também uma articulação com o eixo da leitura.

5.1.4.3 A análise linguística e a oralidade

Quadro 12 - Mapa de evento da aula 11 do professor Quintana

Data	17.10.08
Evento	Apresentação de seminário

Duração	10h20min às 11h25min
Descrição	<p>1.1 O professor senta no final da sala e solicita que o 1º grupo apresente o seminário sobre pronomes</p> <p>1.2 O grupo vai à frente. Um dos integrantes pergunta quem lembra a definição de pronome</p> <p>1.3 O próprio aluno define como sendo a palavra que substitui ou acompanha o substantivo</p> <p>1.4 Coloca, no quadro, o exemplo <i>Rogério é ótimo professor</i> e explica: se o termo Rogério for substituído por “ele”, será um pronome substantivo. Dá outro exemplo oralmente – <i>Essa casa é minha</i> – para explicar que o pronome “essa” é um pronome adjetivo. O aluno diz que o pronome adjetivo antecede o substantivo</p> <p>1.5 O professor pergunta para esse aluno que está explicando, se o pronome adjetivo só antecede. Se ele poderia vir posposto ao substantivo</p> <p>1.6 Nem o grupo nem os outros alunos conseguem responder</p> <p>1.7 Pede, então, para que a turma reflita sobre a pergunta</p> <p>1.8 O aluno do grupo escreve outro exemplo no quadro – <i>O anel está ao seu lado. Ela o reconheceu</i>. O foco da explicação ainda é a diferença entre pronome substantivo e pronome adjetivo. Explica que “seu” está posposto ao anel e que “ela” é pronome substantivo e “seu” é adjetivo.</p> <p>1.9 O professor faz uma correção na explicação do grupo. Diz que “seu” não é um pronome adjetivo e sim substantivo. Pede que eles continuem a apresentação e, ao final, discutirá sobre isso melhor</p> <p>1.10 Agora, o aluno escreve, no quadro, os pronomes interrogativos – <i>Quem, que, qual, quando...</i> Outro integrante explica o uso dos pronomes interrogativos nas perguntas diretas e indiretas, a questão da variação de número. Dá exemplos oralmente sobre o uso desses pronomes. Uma delas é: <i>Gostaria de saber quem leu esse livro</i> para explicar que é uma frase interrogativa indireta. O grupo também fala sobre variação diatópica</p> <p>1.11 O professor faz anotações sobre a apresentação dos estudantes</p> <p>1.12 Outro grupo vai à frente. Um membro faz a leitura da definição de pronomes em duas gramáticas distintas. Basicamente se lê que <i>o pronome é a palavra que substitui ou acompanha o substantivo e que é variável</i></p> <p>1.13 O professor pergunta o que o grupo acha sobre essa definição lida. Solicita que o grupo defenda se o pronome deve ou não ser chamado assim, visto que o pronome, na língua portuguesa, também acompanha</p> <p>1.14 Um aluno comenta: <i>se é chamado de pronome porque substitui o substantivo, os termos que acompanham não deveriam ser chamados de pronomes</i>. Ele e o professor comentam que, no francês, o que é chamado na LP de pronome adjetivo, lá é denominado de adjetivo possessivo, adjetivo demonstrativo.</p> <p>1.15 Uma aluna faz outra leitura. Comenta que o problema não está na classificação, uma vez que se especifica/denomina-se de pronome de adjetivo porque ele tem a função acompanhar. Quando ele exerce outra função, recebe outra terminologia.</p> <p>1.16 O professor comenta que a aluna está dizendo que a análise desses termos deve ser,</p>

	<p>sempre, morfossintática, nunca só morfológica ou só sintática porque uma coisa influencia a outra. Dá um exemplo com a palavra “cair”. Diz que ela é verbo, mas na frase <i>O cair é fundamental para o aprendizado da criança</i> é substantivo. Diante disso, o professor diz que, no dicionário, cair é colocado como verbo e <i>este</i> como pronome. Assim é da essência de <i>este</i> ser pronome. Esse é o grande nó da questão, segundo o docente, pois <i>cair</i> passa eventualmente a substantivo, mas o pronome <i>este</i> não pode ser outra classe. Exceto em caso bem específico como “<i>este</i>” é pronome</p> <p>1.17 O grupo continua sua apresentação. Eles explicam sobre pronomes pessoais. Um componente do grupo recita um texto “Um cão arrependido”</p> <p>1.18 O professor escolhe um verso – <i>e com o rabo entre as patas</i>⁴⁵ – e pergunta se existem pronomes nele</p> <p>1.19 Os alunos não respondem claramente. Dizem que sim, mas não identificam. O professor diz que ele está implícito – “seu” e “suas”</p> <p>1.20 O grupo continua citando os pronomes possessivos. Um dos alunos (seu, sua, seus...) e explica a sua função. Diz que dá a ideia de posse. Outro componente explica os pronomes demonstrativos e cita-os. Comenta que os demonstrativos servem para indicar a posição no espaço</p> <p>1.21 O professor pergunta por que o pronome <i>aquilo</i> não tem plural</p> <p>1.22 Eles não respondem</p> <p>1.23 O professor diz que responderá todas as questões depois das apresentações</p> <p>1.24 Mas a sala inicia uma discussão em cima da pergunta. São levantadas algumas hipóteses, até que a partir de uma “deixa” de um aluno, o professor comenta que <i>aquilo</i> se refere a coisas neutras. O professor diz que <i>aquilo</i> remete a algo desconhecido e que não tem referente específico, por isso a invariabilidade</p> <p>1.25 Quintana, ainda, pergunta se o pronome possessivo tem a forma de um pronome pessoal</p> <p>1.26 Eles discutem sobre isso. Dão exemplos, mas eles evidenciam a função de possessivo e o que o professor quer saber é se eles assumem a forma e não a função. O professor pede que eles escrevam no quadro: <i>Levaram-me os livros</i> e diz que nesse exemplo o <i>me</i> indica posse, mas está na forma de pronome pessoal</p> <p>1.27 O 3º grupo vai à frente. Um estudante faz a leitura da definição de pronome retirada de uma gramática. Outro integrante comenta que há uma variação na definição da classe gramatical de uma gramática para outra. Esclarece que em uma das gramáticas a definição é que acompanha e substitui, a outra diz, apenas, que acompanha</p> <p>1.28 O professor explica a relevância deles terem esse olhar das contradições que são possíveis de encontrar nas gramáticas. Comenta sobre a definição de sujeito, sua classificação como termo essencial, mas afirma que existe oração sem sujeito. Como pode uma coisa que é essencial não existir. Esclarece que seu objetivo é que os alunos tenham uma postura crítica diante dessas definições e classificações gramaticais</p>
--	--

⁴⁵ A primeira estrofe do “poema” é: Volta o cão arrependido / com suas orelhas tão fartas / com o seu osso ruído / e com o rabo entre as patas (...)

	<p>1.29 Um aluno do grupo canta uma canção composta por eles – o frevo da saudade – com a presença de pronomes. Eles pegam um trecho da canção <i>enquanto isso, na sala da justiça, estava eu com tristeza a procurar alguém que, como eu, esteja a chorar...</i> e identifica “alguém” como pronome indefinido</p> <p>1.30 O professor comenta que a escolha da palavra “alguém” na música, no lugar de outra, foi certamente porque queriam dar um sentido diferente. Um aluno comenta, num tom de brincadeira, que era para fazer a métrica perfeita. O professor contra-argumenta, dizendo que a razão da escolha de uma palavra para construir a métrica já é uma justificativa suficiente.</p> <p>1.31 Um membro explica o uso desses pronomes e suas características, seu sentido vago/de modo indefinido, a questão da invariabilidade</p> <p>1.32 O professor elabora o exemplo – <i>Alguém saiu mais cedo da sala</i> – e pede para que eles identifiquem o sujeito</p> <p>1.33 Um aluno do grupo responde que é simples e justifica sua classificação: <i>alguém pratica a ação de sair</i>.</p> <p>1.34 O professor diz que a resposta está adequada e comenta que o sujeito é uma categoria sintática e não semântica, mas muita gente confunde</p> <p>1.35 Um quarto componente do grupo fala sobre a construção de sentido com o uso dos pronomes indefinidos. Comenta que podem ser construídos sentidos diferentes <i>em pessoa qualquer</i> e <i>qualquer pessoa</i>, por exemplo</p> <p>1.36 O professor afirma que <i>algum</i> e <i>qualquer</i> podem ter sentido oposto, diferente. Pergunta em que caso isso acontece</p> <p>1.37 O professor pergunta qual a diferença entre <i>qualquer pessoa</i> e <i>pessoa qualquer</i></p> <p>1.38 Os alunos explicam que em <i>pessoa qualquer</i> é ideia é pejorativa. O professor acrescenta dizendo que remete a ideia de valor</p> <p>1.39 Pergunta também qual a diferença entre <i>nem um</i> e <i>nenhum</i></p> <p>1.40 Uma aluna diz que é enfático. Outro diz que tem a ver com valor numérico</p> <p>1.41 O professor confirma que, de fato, <i>nem um</i> tem valor numérico. E <i>nenhum</i> é pronome indefinido. O professor diz, ainda, que quando separa fica enfatizado o número, a quantidade. Já quando fica junto a evidencia é na inexistência.</p> <p>1.42 A turma encerra as apresentações. O professor explica que o objetivo desse seminário foi fazer algumas reflexões por dentro da língua, ou seja, estudar diferentes gramáticas para comparar onde elas coincidem e onde destoam, e quando isso ocorre porque estão destoando. Outra coisa é buscar o texto ou produzi-lo para mostrar como aquilo está funcionando em termo de construção de sentido.</p>
--	--

A partir da aula relatada no quadro acima, juntamente com o quadro síntese 04, é possível perceber que alguns gêneros textuais da modalidade oral da língua estão presentes nas aulas do professor Quintana, contudo eles não se tornaram, ainda, **objeto** de ensino. Isto é,

ao longo de todo o semestre letivo, presenciamos *debates, aulas expositivas, seminários, conversas espontâneas, exposições orais* realizadas pelos estudantes, mas em nenhum momento esses gêneros, suas características e especificidades, bem como aspectos relacionados à língua falada – variação, marcadores, recursos paralinguísticos, entre outros – foram discutidos, analisados, ou objeto de reflexão. E aqui julgamos que “tomar um bilhete, uma entrevista, uma notícia como objeto de ensino envolve compreender sua adequação às práticas sociais, perceber os discursos que nele circulam e seus mecanismos linguísticos” (CAVALCANTE e MARCUSCHI, 2005, p.132). Ou seja, o gênero textual seminário, próprio das práticas discursivas na modalidade oral, estava presente em sala, era objeto de interação social, contudo suas características linguísticas relacionadas aos aspectos da oralidade não foram abordados nem antes, nem após as apresentações.

Entendemos que é inovador, sobretudo elogiável, reservar espaço, nas aulas, para a manifestação de textos orais diferentes da conversação espontânea e da exposição de opiniões, porém reservar um espaço para realizar essas produções sem que haja uma reflexão, um ensino, um estudo de seus aspectos, inclusive, relacionando à língua escrita é insuficiente para desenvolver a oralidade dos alunos.

Diferentes motivos podem estar por trás da ausência no trato sistemático com a língua falada. Dentre os quais, podemos destacar que o projeto da disciplina pode não evidenciar ou definir os conteúdos e as competências próprios desse eixo; o livro didático adotado ou os livros que o professor tem acesso podem não abordar atividades específicas dedicadas às práticas de oralidade de modo adequado e pertinente; a concepção de que é mais relevante desenvolver habilidades de escrita em detrimento das habilidades de oralidade; ou, ainda, a dificuldade de realizar um ensino sistemático com a modalidade oral. Acreditamos que todos esses aspectos de uma forma ou de outra contribuíram para que Quintana não realizasse estudos reflexivos sobre questões referentes às práticas discursivas na língua falada.

No entanto, mesmo não havendo uma análise sistemática do gênero textual seminário, os alunos produziram o gênero em questão, respeitando e adotando muitos dos seus aspectos, tais como: roteiro definido previamente para apresentação, interação com os interlocutores, postura adequada, exposição clara e seguro. Isso nos sugere algumas hipóteses. O gênero já pode ter sido trabalhado antes pelo professor Quintana, inclusive em séries anteriores, uma vez que esse gênero é típico do contexto escolar etc. Outra hipótese é, já que o gênero faz parte do contexto escolar, e desde muito cedo os alunos têm de lidar com ele, os mesmos já estavam familiarizados de tanto praticar, ou seja, tornaram-se letrados nesse gênero pelo uso. Porém, com a ausência desse estudo, pelo menos nesse semestre letivo, os

alunos perderam a oportunidade de conhecer, pensar e aprender sobre muitos aspectos da língua oral. Além disso, no planejamento e programa de ensino de LP para o EM, é estabelecido, como instrumento de avaliação, a apresentação de alunos através do seminário, o que exige, ainda mais, seu ensino sistemático.

Nesse contexto, Silva & Moris-de-Angelis (2003, p. 205 apud Cavalcante e Melo, 2006, p. 182), enfatizam que

embora os alunos sejam sempre levados a desenvolver oralmente atividades como contar um caso à classe, fazer entrevistas, debater um tema polêmico, poucas vezes tais práticas são conjugadas a uma reflexão sobre os usos. O que está em jogo é o conteúdo da participação oral do aluno, em vez de uma análise as estrutura composicional e estilística do gênero produzido.

O seminário era, inclusive, um gênero que teria muitos aspectos a serem discutidos/analizados, além de ser relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa em gêneros orais do domínio público. Cavalcante e Marcuschi (2005) esclarecem que, por ser um gênero próprio do contexto discursivo escolar, seu estudo superaria a mera simulação – como é de praxe acontecer com os outros gêneros que não são próprios do contexto escolar – pois estaria sendo explorado na sua realidade.

Assim, poderiam ter sido discutidas questões do tipo: (1) grau de participação emocional de cada aluno, as dificuldades e facilidades que tiveram para expor o conhecimento; (2) grau de cooperação (percebemos, em alguns grupos, alunos realizando a exposição mais efetivamente enquanto outros faziam breves comentários); (3) grau de espontaneidade, ou seja, a comunicação foi preparada antecipadamente, os alunos apresentavam autonomia ao falar; (4) adequação ao registro no momento de interação; (5) os aspectos paralinguísticos foram bem utilizados/apresentados (a impostação de voz e a elocução, por exemplo); (6) as características linguístico-discursivas (formas de referenciação e construção de coesão, usos dos dêiticos, aspectos ligados ao tempo e a proximidade física entre os interlocutores, estratégias orais de expor, uso de citações, marcadores conversacionais...) e tantos outros aspectos.

A nosso ver, faltou, nessa atividade, aquilo que Antunes (2003, p. 101) diz de “uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação”. Essa ausência de um trabalho didático com o eixo da oralidade vai de encontro à concepção de língua e texto percebido ao longo das observações da prática do professor Quintana.

Por fim, gostaríamos de destacar, ainda, dois aspectos. O primeiro é que alguns grupos levaram textos para ilustrar o uso/a presença dos pronomes neles, evidenciado, assim,

uma preocupação em contextualizar os conhecimentos gramaticais em função dos usos da língua. No entanto, ao identificar, apenas, a categoria gramatical no texto, sem que houvesse uma preocupação em refletir sobre como esses pronomes auxiliavam na construção de sentido e na compreensão texto em tela, o que ocorreu foi uma prática da “gramática da forma” e não, de fato, um trabalho de análise linguística. Não estamos afirmando que esse fenômeno linguístico não corroborava a funcionalidade e o sentido nos textos trazidos, apenas que, se isso ocorreu, não foi discutido/mostrado nas apresentações.

Já o segundo aspecto se refere à relevância da proposta didática estabelecida pelo professor: fazer os seus alunos pesquisarem, em diferentes gramáticas, as abordagens sobre a classe gramatical *pronomes* a fim de que eles realizassem uma reflexão crítica sobre o tratamento dado por elas a essa categoria gramatical.

5.2 PRÁTICAS DO PROFESSOR DANIEL

As aulas observadas do professor Daniel, na turma do 1º ano, ocorreram entre os dias 24 de julho 2008 e 26 de novembro de 2008. Foram 27 encontros que vivenciados na terceira e na quarta unidades letivas. Neles, presenciamos o estudo de diferentes gêneros textuais, a realização de atividades nos quatro eixos de ensino da língua, realização de diferentes estratégias metodológicas e o uso de exercícios e do livro didático para mediar a interação didática nas aulas. Quanto à concepção de língua, ora era vista como um código transparente, homogêneo, instrumento de comunicação; ora como prática sociointerativa, dialógica, histórica. Essas aulas eram ministradas nas quartas-feiras, das 13h30min às 14h10min, nas quintas-feiras, das 10h20min às 12h, e, nas sextas-feiras, das 07h30min às 09h10min, perfazendo uma carga horária de cinco horas semanais. No quadro abaixo, temos a síntese dessas observações.

Quadro 13 - Síntese das aulas observadas do profº Daniel

DIA	AULA	CONTEÚDO	ATIVIDADE REALIZADA	EIXO DE ENSINO	CH
24.07.08	01	Exercício avaliativo sobre leitura de obra literária Trovadorismo	Exercício avaliativo sobre o livro “ <i>O Auto da Compadecida</i> ” Estudo dirigido sobre Trovadorismo	Leitura Literatura	2h
25.07.08	02	Estudo de obra literária	Debate sobre a obra “ <i>Lisbela e o prisioneiro</i> ” de Osman Lins	Oralidade Literatura	1h

		Trovadorismo	Características da escola literária	AL	
13.08.08	03	Semântica	Sinonímia, antonímia, polissemia, ambiguidade	AL	1h
14.08.08	04	Trovadorismo	Exercício Avaliativo	Literatura	2h
15.08.08	05	Estudo de gênero textual	Caracterização do gênero textual “Tirinhas”	Leitura AL	2h
27.08.08	06	Exercício avaliativo de uma obra literária	Exercício avaliativo sobre o livro “ <i>Lisbela e o prisioneiro</i> ”	Literatura	1h
28.08.08	07	Texto argumentativo	Caracterização do gênero textual “Dissertativo argumentativo” e produção textual	AL PT	2h
12.09.08	08	Classes gramaticais	Exercício sobre as definições e classificações das classes gramaticais	AL	2h
17.09.08	09	Classes gramaticais	Seminários sobre as classificações e funções das classes gramaticais	AL Oralidade	1h
18.09.08	10	Classes gramaticais Texto e discurso	Seminários sobre as classes gramaticais (cont.) Explicação sobre texto e discurso	AL Oralidade	
19.09.08	11	Classes gramaticais Estudo de gênero textual Texto argumentativo	Seminários sobre as classes gramaticais (cont.) Caracterização do gênero textual “Charge” Caracterização do texto “dissertativo argumentativo” e produção textual	Oralidade AL Leitura PT	2h
24.09.08	12	Quinhentismo	Características da escola literária	Literatura	1h
25.09.08	13	Quinhentismo	Estudo dirigido sobre Quinhentismo	Literatura	2h
26.09.08	14	Quinhentismo Ortografia	Estudo dirigido sobre Quinhentismo(cont.) Estudo de algumas regras ortográficas	Literatura AL	2h
01.10.08	15	Exibição de Filme	Exibição de um episódio da série “Cidade dos homens”	Leitura	1h
02.10.08	16	Quinhentismo	Exercício avaliativo		2h
03.10.08	17	Exercício avaliativo	Exercício avaliativo sobre o livro “O homem que falava javanês”	Literatura	2h
08.10.08	18	Debate sobre cidadania e direitos humanos	Leitura do texto “Direitos humanos” de Dalmo Dallari Debate do filme assistido da série “Cidade dos homens”	Leitura Oralidade	
16.10.08	19	Figuras de linguagem	Estudo sobre algumas figuras de linguagem	AL	2h
22.10.08	20	Figuras de linguagem	Estudo sobre algumas figuras de	AL	1h

			linguagem (cont.)		
29.10.08	21	Apresentação musical para os alunos do 1º ano			1h
06.11.08	22	Estudo de gênero textual	Leitura e análise de algumas “Tirinhas”	Leitura	2h
07.11.08	23	Variação linguística Estudo comparativo de gêneros textuais	Leitura do texto “Aí, Galera” de Luis Fernando Veríssimo Discussão sobre variação linguística, oralidade X escrita Comparação entre as características do gênero textual “Tirinhas” e “Crônica”	Leitura AL	2h
12.11.08	24	Estudo de gênero textual	Caracterização do gênero textual “Texto teatral” Discussão sobre a obra “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna	AL Oralidade	1h
19.11.08	25	Conteúdo de vestibulares	Correção da prova do vestibular seriado da UPE		1h
20.11.08	26	Estudo de gênero textual	Caracterização do gênero textual “Texto teatral” Discussão sobre a obra “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna (cont.)	AL Oralidade	2h
26.11.08	27	Estudo comparativo de gêneros textuais	Comparação entre as características do gênero textual “Texto teatral” e “Crônica”	Leitura AL	1h

5.2.1 Conteúdos e objetivos para o eixo de análise linguística

Quadro 14 - Mapa de eventos da aula 03 do professor Daniel

Data	13.08.08
Evento	Estudo de categorias gramaticais – Significação das palavras
Duração	13h35min às 13h45min 13h45min às 14h10min
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, dando continuidade ao trabalho com as questões sobre semântica iniciado na aula passada. Escreve, no quadro, <i>Semântica (sinônimos, antônimos, polissemia, ambiguidade)</i>. Pergunta aos alunos o que se estuda quando se estuda semântica</p> <p>1.2 Alguns alunos levantam hipóteses: <i>os significados das palavras</i></p> <p>1.3 O professor diz que essa área se preocupa com o sentido das palavras e solicita que alguns alunos expliquem o significado de sinônimo, antônimo, polissemia e ambiguidade</p> <p>1.4 Esses alunos respondem sem dificuldades e as definições são na perspectiva da gramática normativa</p> <p>1.5 O professor inicia a resolução/correção da atividade que está na página 203 do livro</p>

	<p>didático adotado “<i>Português: linguagens</i>”, de Cereja e Magalhães (Anexo 12). A questão versava saber a diferença de sentido entre dois enunciados (<i>Rubens e Márcia estão se separando, você sabia? / Rubens está se separando de Márcia, você sabia?</i>)</p> <p>1.6 Uma aluna faz a leitura da 1ª questão e alguns alunos respondem sem dificuldades</p> <p>1.7 É feita a leitura da 2ª questão. O professor pergunta o que é gradação</p> <p>1.8 Os alunos tentam chegar à resposta</p> <p>1.9 O professor explica que gradação tem a ver com nível, relação de crescimento. Ocorreu tal explicação porque a questão solicitava que os alunos comparassem quatro enunciados colocados, no quesito, para que respondessem em qual dos enunciados há uma relação de complementaridade e em quais dos enunciados têm gradação entre os antônimos. À medida que o professor lia os enunciados, os alunos diziam as respostas sem dificuldades. Para ilustrar: foi lido o enunciado – <i>Nosso apartamento não é pequeno nem grande</i>. Os alunos disseram que havia gradação</p> <p>1.10 Outro aluno lê o 3º quesito. Nele, há um anúncio. O professor pergunta o que a propaganda pretende “vender”. Em seguida, discute a questão que consiste em: <i>Veja o anúncio ao lado. Na parte superior do anúncio se lê o seguinte enunciado: “Todo mundo pro Xadrez”. a) Que palavra desse enunciado apresenta polissemia? b) Qual é o sentido dessa palavra, considerando apenas a parte verbal do anúncio? c) Que novo sentido ela apresenta quando se considera também a parte visual do anúncio?</i> (Há uma imagem com várias camisas de estampa de xadrez. A propaganda é da bunny’s)</p> <p>1.11 Os alunos respondem adequadamente</p> <p>1.12 O professor passa uma nova atividade para casa: os alunos devem pesquisar em propagandas exemplos de polissemia e devem trazer esses textos, na próxima aula, para discussão em sala.</p>
--	---

Quadro 15 - Mapa de eventos da aula 19 do professor Daniel

Data	16.10.08
Evento 01	Estudo de categorias gramaticais – Figuras de pensamento
Duração	10h20min às 10h50min
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, solicitando que os alunos formem duplas para realizar uma atividade sobre figuras de linguagem. Distribui para os alunos uma ficha intitulada “Figuras de linguagem II”. Solicita que uma aluna faça a leitura da figura de pensamento antítese. Após a leitura, o professor explica que a antítese é a figura que trabalha com os opostos. Reler os versos de Camões que está no material e lembra um trecho da música “O quereres” de Caetano Veloso para exemplificar sua explicação</p> <p>1.2 Outro aluno continua a leitura. A figura agora é eufemismo</p> <p>1.3 O professor explica que o eufemismo trabalha a ideia de minimizar, suavizar as informações</p> <p>1.4 Outro aluno lê sobre hipérbole. O professor comenta que o próprio nome da figura indica seu significado “hiper”</p>

	<p>1.5 E assim segue a leitura e a explicação das figuras ironia, prosopopéia, apóstrofe e gradação. Em suma: o aluno lê a definição que está na ficha e o professor faz comentários e dá exemplos sobre a mesma. Na figura de linguagem gradação, o professor pergunta qual a sua palavra primitiva</p> <p>1.6 Um aluno responde: <i>grau</i></p> <p>1.7 Então o professor explica que a gradação é a ideia de nível, de grau tanto crescente quanto decrescente</p> <p>1.8 Inicia o estudo sobre as figuras de sintaxe ou construção. E, assim como ocorreu com as figuras de pensamento, o professor escolhe um aluno para a leitura do conceito, na ficha, e depois faz comentários. As figuras vistas foram elipse, zeugma, polissíndeto, assíndeto, pleonasma e anáfora</p> <p>1.9 Na explicação da figura zeugma, o professor diz que a palavra suprimida na oração – <i>você chegou. Ela não</i> – foi o verbo e explica que a concordância feita, na frase, não foi gramatical, mas sim semântica</p> <p>1.10 Já na discussão de polissíndeto, o professor solicita que os alunos classifiquem a conjunção <i>e</i> presente na oração que serve de exemplo</p> <p>1.11 Uma aluna diz que a conjunção é aditiva</p> <p>1.12 Pergunta, ainda, qual a classificação de “mas” e outro aluno responde que é adversativa</p> <p>1.13 São feitas as leituras de assíndeto, pleonasma e anáfora e dadas as explicações</p> <p>1.14 O professor faz a leitura de um quadrinho no final da ficha.</p>
Evento 02	Resolução e correção de atividade sobre figuras de linguagem
Duração	10h50min às 12h
Descrição	<p>2.1 Em seguida, distribuí mais uma ficha. Ela contém uma atividade de fixação sobre o assunto estudado (Anexo 13). O professor orienta que, em duplas, eles devem responder às questões propostas. Distribuí uma terceira ficha com outras figuras de linguagem. É uma ficha complementar (em anexo)</p> <p>2.2 Inicia a correção da atividade. O exercício é de múltipla escolha. Lê o 1º quesito no qual eles devem classificar a figura de linguagem empregada</p> <p>2.3 Os alunos respondem: <i>ironia</i>.</p> <p>2.4 O professor pede para que um aluno identifique na frase o que está provocando a ironia. Eles leem – Burra como uma porta / um amor</p> <p>2.5 O professor lê o 2º quesito e explica o porquê do uso de expressão “o pé da mesa”. A questão pede que se identifique a figura que ocorre nos versos citados na questão. Há alternativas com figuras não vistas em sala nem presentes nas fichas didáticas</p> <p>2.6 Uma aluna é escolhida para ler o 3º quesito.</p> <p>2.7 O professor pergunta o que é visão antagônica</p> <p>2.8 Outro aluno responde qual a figura da linguagem presente e que ela representa ideias opostas</p> <p>2.9 E assim o professor segue para os quesitos quatro, cinco e seis. Um aluno lê, ou o professor ou a turma dá a resposta, cabendo ao professor explicar o significado, o sentido</p>

	<p>das figuras. São exercícios que apresentam frases, versos ou estrofes de textos, com a finalidade de identificar a figura utilizada</p> <p>2.10 No 7º quesito, os alunos dão como resposta a alternativa que contém hipérbole. O professor explica que a figura que atende a essa questão é a perífrase, pois é a figura que traz características a um termo. E afirma que quem colocou hipérbole não está errado, mas perífrase era a resposta. Pede para que eles pulem o 8º quesito, pois o assunto vícios de linguagem, ainda, não foi estudado. O professor faz a correção das questões 9 e 10. E pula a questão 11 porque o conteúdo tratado era colocação pronominal</p> <p>2.11 Os alunos apenas identificam as alternativas e não apresentam dificuldades</p> <p>2.12 O professor lê o texto de Millôr Fernandes presente na 13ª questão. Eles têm de identificar os substantivos de um trecho tirado do texto. Os meninos identificam a letra (a) ônibus – trombada – fábricas . Não há discussão sobre o texto, substantivo e suas funções no texto</p> <p>2.13 Solicita que uma aluna responda a letra (a) da 15ª questão e outra a letra (b) – a proposta é identificar os adjetivos de outros trechos do texto de Millôr. São identificados os adjetivos e os substantivos por eles caracterizados</p> <p>2.14 Na questão 16, pede para que um aluno faça a leitura. E muitos alunos respondem que as palavras destacadas das frases na questão pertencem à mesma classe gramatical.</p> <p>2.15 A fim de resolver essa resposta inadequada, o professor pergunta qual é o substantivo da frase I</p> <p>2.16 Os alunos respondem “meninas” e que “grã-finos” é, então, adjetivo nas duas orações</p> <p>2.17 O professor lê a frase II e pergunta qual a função sintática de grã-finos</p> <p>2.18 Os alunos dizem que é “sujeito”</p> <p>2.19 O professor pergunta à turma: morfologicamente que classe gramatical assume o papel de sujeito, substantivo ou adjetivo?</p> <p>2.20 Os alunos respondem que é o substantivo</p> <p>2.21 O professor questiona: se é assim, qual é então a classe gramatical de grã-finos?”</p> <p>2.22 Eles a partir da reflexão feita pelo professor justificam a diferença na classe gramatical e reformulam suas respostas</p>
--	---

As aulas aqui selecionadas para descrever e analisar o que seria próprio do ensino de análise linguística relacionam-se a uma área da linguagem com estudos ainda muito recentes, mas demasiadamente relevantes para a compreensão da língua numa perspectiva discursiva e pragmática: a Semântica. Desse modo, incluir, no currículo do ensino médio, estudo sobre o significado e as relações de sentido é enriquecer o ensino de língua materna, visto que o tempo dedicado a esse conteúdo, na maioria das vezes, é insuficiente quando comparado aos conteúdos de correção, reconhecimento, análises morfossintáticas etc.

É também ir ao encontro das propostas dos PCN (1999) que recomendam que o ensino de AL deva abranger aspectos ligados aos processos de construção da significação, ao

léxico e às redes semânticas, como também apontar para uma compreensão de que a fronteira entre o signo e o sentido não é fácil de demarcar.

Gostaríamos de evidenciar, antes de nos aprofundarmos nas análises, os motivos que nos levaram a escolher esses dois encontros. Entendemos que as aulas dos dias 13.08, 16.10.08 e 22.10.08, por abordar um conteúdo próprio da análise linguística, seriam um rico material para reflexão. Outro aspecto é fazer uma comparação entre essas aulas para compreender a abordagem desses conteúdos na prática docente de Daniel, enriquecendo nossas análises.

O recorte e o enfoque dados ao tema em tela, a nosso ver, embora de grande relevância, foram pouco esclarecedores. Isso porque, nas relações com a linguagem vivenciadas nas aulas de LP, sempre deve-se buscar ampliar as formas de interação por meio de novas possibilidades de expressão e compreensão do(s) sentido(s). Além disso, essa interação poderia ser melhor explorada.

Conforme o quadro 14, em uma das aulas, foi abordado o estudo de noções de semântica (sinônimos, polissemia, antonímia). Docente e estudantes revisaram esses conceitos e, em seguida, o professor solicitou que a turma fizesse a atividade proposta no livro didático sobre o assunto. Na segunda aula relatada, o tema em foco foi o estudo das figuras de pensamento e de sintaxe. Foram lidos os conceitos de cada figura, foi vista sua aplicabilidade em frases e realizada uma atividade de fixação, dessa vez trazida pelo professor. Era necessário identificar as figuras presentes nas frases e em fragmentos de textos.

No primeiro momento, o professor inicia a aula, definindo semântica como sendo a ciência que estuda a significação e trazendo alguns conceitos de (antonímia, sinonímia, polissemia, ambiguidade). Esse trabalho pode até se apresentar, inicialmente, dessa forma, visando introduzir conteúdos que abordem a construção de sentido, o estilo, os modos como a língua se estrutura para cumprir o seu papel etc.; entretanto, provavelmente, pouco ajudará a perceber e usar, por exemplo, o recurso da ambiguidade e da polissemia no gênero textual propaganda, ou o recurso da sinonímia na formulação de paráfrases. A ampliação do vocabulário, por meio das relações de sentido, deve fazer o aluno entender, além dos sentidos que as palavras expressam, por exemplo, o papel que a substituição de uma palavra por outra desempenha na construção da continuidade do texto. Analisando esse aspecto gramatical, Suassuna (2006, p.30) afirma:

Dois aspectos específicos do ensino-aprendizagem da gramática são emblemáticos: o vocabulário e a ortografia. No primeiro caso, é interessante notar como o trabalho pedagógico é centrado na palavra, em particular no estudo do sinônimo e do

antônimo. O problema não é tanto o da recorrência desse conteúdo ao longo das diversas séries do ensino fundamental e médio, mas a ideia de que sinônimos e antônimos são conceitos em si.

Antunes (2007, p. 45) colabora com a discussão, acrescentando que

Todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, especializado, fora do usual, comum, literal, metafórico, coloquial). Logo, atividades de exploração das variedades lexicais são bastante significativas, com ênfase, é claro, na ampliação do repertório disponível. Para isso, deve-se ir além das listas de sinônimos e incluir, na sequência de textos, a exploração de antônimos, de palavras de sentido afim; de hiperônimos (...); de partônimos (...)

Com esse enfoque, o professor nos faz entender que, possivelmente, a perspectiva adotada por ele é a de que o sentido seria externo à linguagem, ou seja, estaria nas próprias coisas. Nesta visão, como nos explicam Pietroforte e Lopes (2004), as línguas seriam como que nomenclaturas anexas às coisas de um mundo preliminarmente discretizado e recortado. O mundo seria, portanto, o mesmo para todos e a língua, um código transparente e homogêneo.

Contudo, ao analisarmos as questões que os alunos tiveram que responder, propostas pelo livro didático, é possível identificar, em certa medida, que a concepção de semântica proposta no manual toma a produção de sentido como um fenômeno humano, logo, dependente da sua inserção sócio-histórica e cultural. A prova é a última questão, na qual os alunos precisavam perceber os diferentes sentidos para a expressão “*Todo mundo pro xadrez*” utilizada num anúncio publicitário e como essa ambiguidade (provocada pela imagem: várias camisas estampadas com xadrez) auxiliava a função comunicativa e o sentido do texto.

Desse modo, podemos inferir que os alunos tiveram contato com uma perspectiva discursiva. Porém, como não houve uma reflexão explícita, organizada e relacionada com o texto e o contexto, é bem provável que os alunos tenham entendido que a construção e a relação de sentido próprias da linguagem ocorram de forma automática e/ou descontextualizada, e não sejam capazes de perceber essas múltiplas possibilidades de expressão linguística nem de ler efetivamente as entrelinhas nos diferentes textos da nossa cultura.

Em relação à segunda atividade didática, à semelhança da primeira, o conceito de figuras de pensamento e de sintaxe, as frases prontas e descontextualizada e os exercício de identificação em frases extraídas, principalmente, de autores clássicos, como ocorre em gramáticas escolares, configuraram a aula.

De acordo com a observação da ficha e do relato, a produção da atividade focou em identificar / classificar as figuras de linguagem empregadas. Não houve a oportunidade de compreender o sentido que estas conferiam ao texto. Assim, não houve, por exemplo, uma análise de que efeitos de sentido o emprego da aliteração causava nos versos *Vozes veladas, veludas vozes* (da quinta questão) como também em todo o poema, ou de como essa figura se relacionava ao projeto de linguagem que propunha o simbolismo no qual o texto e o autor estão inseridos. Deixou-se ainda de perceber a relação existente entre essa repetição e o título (*Violões que choram*) e a temática (exposição do estado da alma, da dor de existir, do profundo pessimismo em que se encontra o eu-lírico).

Ficou a ideia de que, ao ler a definição, relacioná-la a um exemplo e reconhecer essas figuras em frases ou em fragmentos de textos, os alunos seriam capazes de usá-las nas suas produções textuais. Acreditamos que esse tipo de abordagem contribui pouco para que o aprendiz entenda, por exemplo, a ironia tão recorrente nos textos de Machado de Assis, ou para que saiba usar a figura zeugma de modo a não construir textos desconexos e ambíguos.

O professor Daniel propôs o ensino de um conteúdo relevante e tentou concebê-lo dentro de uma perspectiva discursiva, funcional, mas o estudo acabou não se voltando para a produção de sentido ou para uma compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico.

5.2.2 Procedimentos metodológicos adotados para o ensino de análise linguística

Quadro 16 - Mapa de eventos da aula 08 do professor Daniel

Data	12.09.08
Evento 01	Estudo de categoriais gramaticais – Classes de palavras
Duração	07h33min às 09h
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, solicitando que a turma se organize em duplas. Explica que ele ditará um questionário, e essas questões deverão ser respondidas com base no texto que foi distribuído e lido na aula anterior – “<i>A disciplina do Amor</i>” de Lygia Fagundes Telles (Anexo 14). Os alunos recebem uma ficha sobre as classes gramaticais que também deverá ser utilizada para auxiliar as respostas das questões</p> <p>1.2 O professor começa a ditar as questões que visam a identificar as classes gramaticais presentes no texto. “Aponte 10 palavra que dão nome aos seres” ou ainda “Aponte cinco palavras que exprimem ação”</p> <p>1.3 Uma aluna comenta que essa atividade já foi feita anteriormente</p> <p>1.4 O professor explica que foi realizada com outro texto e pergunta à turma qual a tipologia do texto em questão – narrativo ou argumentativo</p> <p>1.5 Os alunos respondem: <i>narrativo</i></p>

	<p>1.6 E o professor explica que é narrativo porque está se contando uma história e não argumentando sobre um ponto de vista. Alerta, mais uma vez, o grupo a usar a ficha suporte sobre as classes gramaticais na resolução da atividade</p> <p>1.7 O professor pede que eles façam uma pausa para socializarem as respostas</p> <p>1.8 Algumas duplas apresentam suas respostas da 1ª questão (a partir do texto, elabore cinco questões referentes ao texto). O professor vai comentando se as mesmas são adequadas ou não, se estão pontuais demais. Solicita que eles evitem fazer perguntas explícitas / apenas de reconhecimento, mas sim perguntas que gerem reflexões sobre o texto. E aproveita para explicar a 5ª questão. Pergunta para turma o que é uma palavra invariável</p> <p>1.9 Alguns alunos respondem</p> <p>1.10 Então pergunta quais as classes gramaticais que não sofrem variação. Ele mesmo responde</p> <p>1.11 Os alunos voltam a responder os quesitos e o professor sai para buscar um material didático. É o livro “<i>Contextualizando a gramática</i>”, de Newton Avelar Coimbra. Distribui para os alunos o manual e explica que o livro é uma gramática didática que eles devem consultar, pois a mesma os auxiliará a responder às questões e esclarecer dúvidas. O professor explica também que trouxe esse material, pois percebeu que muitos alunos não estavam conseguindo responder às questões. Não estavam sabendo o que eram as classes gramaticais, mesmo sendo um assunto estudado desde a 5ª série.</p>
Evento 02	Explicação de atividade
Duração	09h às 09h10min
Descrição	<p>2.1 O professor vai ao quadro e escreve um numeração de 1 ao 10. Solicita que formem duplas, escolham um número e, à medida que essas duplas vão escolhendo, o professor escreve, ao lado de cada número, os nomes deles</p> <p>2.2 Comenta que cada número representa uma classe gramatical e que os alunos daquele número apresentarão um seminário sobre essa classe. Portanto, as duplas que ficaram com o número 01 vão apresentar sobre substantivo, quem ficou com o número 02 falará sobre adjetivo e assim sucessivamente</p> <p>2.3 Explica que, na apresentação, eles devem falar sobre o conceito, a função e analisar exemplos para cada classe. A exposição durará de 10min</p> <p>2.4 O professor reforça que eles não devem entrar em pormenores, minúcias, mas devem apresentar uma pesquisa que os faça perceber a diferença entre essas classes</p> <p>2.5 Solicita que os livros sejam devolvidos. A aula se encerra.</p>

Quadro 17 - Mapa de eventos da aula 09 do professor Daniel

Data	17.09.08
Evento 01	Seminário – Classes de palavras
Duração	13h25min às 13h50min
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, solicitando que o grupo preste atenção e respeite as apresentações dos colegas</p> <p>1.2 Esclarece que as apresentações serão sobre as classes substantivo, conjunção e artigo</p>

	<p>1.3 A primeira dupla vai à frente e o professor se senta no meio da sala para ver as apresentações⁴⁶</p> <p>1.4 Ao término das apresentações, o docente faz algumas considerações. Dentre elas, destacamos sua decepção em saber que apenas três duplas fizeram o trabalho e que alguns alunos apenas reproduziram o que foi pesquisado, uma espécie de “copia e cola”</p> <p>1.5 Dá algumas informações sobre a prova, o próximo livro da leitura, as notas</p> <p>1.6 O professor diz que podem aproveitar o tempo que ainda resta para ler o livro de Lima Barreto “<i>O homem que falava Javanês</i>”. Encerra a aula</p>
--	---

Quadro 18 - Mapa de eventos da aula 10 do professor Daniel

Data	18.09.08
Evento 01	Apresentação de seminários
Duração	10h20min às 11h
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, colocando, no quadro, o conteúdo para a próxima avaliação – classes gramaticais, trovadorismo, classicismo, tipos de cantiga</p> <p>1.2 Solicita que a primeira dupla se apresente. Eles falam sobre advérbio.</p> <p>1.3 Em seguida mais duas duplas ou trios se apresentam. Falam, respectivamente, sobre numeral e pronomes pessoais e possessivos</p> <p>1.4 O professor interrompe as apresentações e diz que amanhã eles continuam. Esclarece que o trabalho escrito da pesquisa deve ser entregue a ele para correção e apontamentos.</p>
Evento 02	Resolução de atividades e estudo de elementos textuais-discursivos
Duração	11h às 11h55min
Descrição	<p>2.1 Solicita que os alunos abram seus livros na página 105 e façam a leitura sobre a definição de texto e discurso (material em anexo)</p> <p>2.2 Comenta que a partir da leitura, eles próprios construirão o conceito de texto e discurso. E que pensar em texto é pensar em gêneros textuais, e pensar em discurso é pensar em texto.</p> <p>2.3 Solicita que dois voluntários leiam o diálogo da tirinha presente no livro</p> <p>2.4 O professor pergunta o que eles entendem com a tirinha – O texto retrata uma interação entre o vendedor de um carro (seu dono) e um suposto comprador</p> <p>2.5 Os alunos se posicionam</p> <p>2.6 O professor aponta uma quebra de expectativa ocorrida no último quadrinho e pergunta o que isso causou a eles</p> <p>2.7 Argumenta que é papel / característica da tirinha despertar surpresa, graça, humor, quebra de expectativa, tal como ocorreu no último quadrinho</p> <p>2.8 Daniel pergunta, também, como a linguagem visual ajuda na construção do texto e aponta alguns elementos sobre isso</p> <p>2.9 Pede para um estudante fazer a leitura do 1º quesito e explica o que é linguagem informal. A questão pede que, baseado no quadrinho, os alunos identifiquem o tipo de comentário</p>

⁴⁶ A descrição das apresentações dos alunos será feita no tópico 3.2.4.3, quando tratamos de AL e oralidade.

	<p>realizado pelo vendedor do carro</p> <p>2.10 Outro aluno lê a letra b) do 1º quesito, alguns alunos apresentam suas resposta, o professor também se posiciona e dá outros esclarecimentos</p> <p>2.11 . Essa questão solicita que os alunos elaborem uma inferência, a partir do discurso assumido por uma das personagens. Os estudantes precisam identificar se a postura dessa personagem é de quem quer comprar ou vender (a fala dessa personagem é depreciando o carro)</p> <p>2.12 Os alunos comentam que ele está assumindo o papel de comparador porque só coloca defeito no carro</p> <p>2.13 O 2º quesito e suas proposições são lidos, respondidos pelos alunos e discutidos pelo professor. Nele, os alunos identificam a quebra de expectativa provocada pela tirinha, o humor, tudo isso a serviço do gênero, e analisam a intenção comunicativa da personagem em depreciar o carro etc.</p> <p>2.14 O professor sugere que eles escrevam por escrito as respostas até agora construídas</p> <p>2.15 Daniel retoma a discussão e solicita que um aluno leia a 3ª questão. O professor questiona em que consiste o desvio da norma padrão na declaração “Eu amo ele” e como seria, segundo a norma</p> <p>2.16 Os alunos respondem “Eu o amo”. Mas um aluno esclarece que a outra forma é possível também, pois a conversa é informal</p> <p>2.17 O professor corrobora dizendo que a tirinha retrata um contexto informal, que está na perspectiva da oralidade, do coloquial e, por isso, é possível. Pede para que essa discussão seja registrada no caderno.</p> <p>2.18 À medida que eles iam concluindo os registros, mostravam os cadernos para Daniel passar um visto e serem liberados</p>
--	--

Quadro 19 - Mapa de eventos da aula 11 do professor Daniel

Data	19.09.08
Evento 01	Apresentação de seminários
Duração	07h35min às 08h40min
Descrição	<p>1.1 O professor solicita que a primeira dupla se apresente. Diferentemente das outras apresentações, essa dupla elabora um cartaz e ao invés de ler as definições, explica o resultado da pesquisa. A classe gramatical estudada é interjeição</p> <p>1.2 Mais uma dupla apresenta a pesquisa sobre interjeição</p> <p>1.3 Outras duplas se apresentam, discorrendo sobre verbos, preposição e adjetivos</p> <p>1.4 O professor, ao final das apresentações, vai à frente e comenta que o objetivo desses seminários era proporcionar a apropriação do conceito, classificação, função das classes gramaticais no texto. Ou seja, ele queria que os alunos identificassem o uso dessas classes no texto. Exemplifica, comentando como seria o uso dos verbos na receita culinária ou nas manchetes de notícia de jornal</p> <p>1.5 Argumenta que eles estão com o “ranço” aprendido no ensino fundamental em decorar e</p>

	repetir, ao invés de explicar e falar o que entenderam.
Evento 02	Estudo do texto e produção textual
Duração	08h40min às 09h10min
Descrição	<p>2.19 A atividade de apresentação dos seminários sobre as classes gramaticais é concluída, então o professor solicita que uma aluna distribua uma ficha para turma que deve ser respondida pelos estudantes individualmente (Anexo 16)</p> <p>2.20 Daniel pergunta aos alunos se é possível considerar o Cartum um texto</p> <p>2.21 Os alunos se dividem na resposta</p> <p>2.22 O professor explica que os textos podem ser verbais e não verbais. Pergunta onde podem ser encontrados os Cartuns. Com ajuda dele, os alunos respondem “jornais, revistas, internet”</p> <p>2.23 O professor analisa a Charge, que está na ficha, juntamente com os alunos. Ele faz leitura da Charge e do 1º quesito. Os alunos discutem a resposta</p> <p>2.24 Daniel pergunta para sala qual a estrutura canônica do texto dissertativo-argumentativo</p> <p>2.25 Um aluno respondeu introdução, desenvolvimento, conclusão</p> <p>2.26 O professor lê o comando que está na ficha e pergunta o que os alunos acharam do tema “Somos todos vítimas de preconceito” e da pergunta “O preconceito é o farol da sociedade moderna?”</p> <p>2.27 Os alunos dão suas opiniões</p> <p>2.28 O professor orienta que eles devem pensar sobre este assunto e, em seguida, fazer um planejamento e um rascunho para, por fim, produzir um texto dissertativo-argumentativo</p> <p>2.29 Uma aluna pergunta “por que farol da sociedade moderna”</p> <p>2.30 O professor explica o que é farol</p> <p>2.31 Um aluno vai até o professor para perguntar sobre a temática e a estrutura da redação que tem que fazer</p> <p>2.32 O professor sugere que eles olhem para a questão política e social da família retratada na Charge</p> <p>2.33 Uma aluna mostra sua produção para o professor que faz comentários e dá orientações</p> <p>2.34 O professor comenta que o texto terá várias versões.</p>

Ao observarmos o quadro 13, em que temos uma síntese dos conteúdos e atividades realizadas pelo professor Daniel, percebemos, claramente, que o texto foi posto no centro de todo o processo pedagógico. Nessas atividades, por exemplo, os mais diferentes textos foram lidos e caracterizados quanto a sua macroestrutura e função sociocomunicativa, produzidos, reescritos, comparados, inclusive com textos não-verbais (filmes, charges, pinturas...). Tal escolha vai ao encontro das concepções defendidas neste trabalho. No entanto, o texto quase não foi analisado / compreendido em seus aspectos discursivos e, principalmente linguísticos. Quase porque consideramos o estudo das características do gênero textual uma atividade de

análise linguística, entretanto esse estudo ficou também numa perspectiva macro (estrutura, função, suporte, etc.).

Essa assertiva pode ser comprovada com a leitura dos eventos das quatro aulas selecionadas dos quadros 16, 17, 18 e 19 em que se apresentam vários aspectos / fatos significativos para a compreensão, ainda que de forma restrita, do tratamento dado ao texto e aos fenômenos linguísticos.

Começamos pela análise do trabalho que foi realizado com as categorias gramaticais – *classes de palavras*. O professor propõe um exercício que traz questões em que os alunos devem identificar, a partir do texto “*A disciplina do amor*”, de Lygia Fagundes Telles⁴⁷, algumas classes gramaticais. Tais questões trazem um comando conceitual dessas classes de palavras que ora se norteia por critérios semânticos, ora por critérios funcionais e, ainda, morfológicos. Os alunos precisavam também elaborar cinco perguntas de compreensão textual. Segue a reprodução das questões, tal qual sugerida pelo exercício:

Exercício

1. A partir do texto, elabore cinco questões referentes a ele.
2. Aponte dez palavras que dão nomes aos seres.
3. Apresente duas palavras que substituem os nomes.
4. Aponte cinco palavras que exprimem ação.
5. Identifique, no texto, cinco palavras invariáveis e classifique-as morfológicamente.
6. Apresente, ao menos, duas palavras que estão ligando orações.

Mesmo sem realizarmos uma análise mais demorada da atividade, é possível perceber o texto sendo usado como pretexto para análises gramaticais convencionais. Ou seja, as atividades de conteúdos gramaticais que outrora eram realizadas por meio de frases, nessa nova situação, são feitas com o uso do texto. No entanto, o que muda, conforme explica Mendonça (2006b, p.74), “é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto, porém isso não significa que se trabalhe com o texto em si...”

Outro fato que confirma essa prática descontextualizada do ensino de gramática é a fala de uma aluna ao questionar o docente sobre a razão de terem que realizar essa atividade:

A.: *Professor, nós já fizemos essa atividade!*

P.: *Sim, mas ela foi realizada com outro texto.*

Geraldi (1996, p. 133, 134) apresenta um relato pessoal que ilustra de modo lúdico, mas reflexivo, uma atividade escolar que foi solicitada a sua filha sobre a tradicional forma de

⁴⁷ Ver anexo 14.

tratar esses conteúdos gramaticais. Mesmo correndo o risco de fazer uma citação extensa, pensamos que vale a pena explicitá-la:

Registro aqui uma experiência de discussão com minha filha, quando aluna de 5ª série. Em aula, a professora havia dado uma definição tradicional e escolar de verbo (palavra que exprime ação, estado e fenômeno da natureza). A lição de casa, é claro, foi identificar os verbos de um texto (um uso comum e pobre de textos na escola).

Diante da tarefa a realizar e com base na “definição” estudada, o texto ficou bordado de “sublinhados”. (...) Mas desconfiou: eram muitos verbos! Pediu-me que olhasse a lição.(...) Não entendeu por que eu insistia que devia sublinhar é e estão, recursos muito frequentes no texto.(...)

Sugeri-lhe, então, que colocasse no lugar da própria palavra sublinhada “uma fórmula que havíamos combinado, para ver se resultava em algo que ela diria: “O nós trabalhamos foi difícil”. A reação foi imediata: é claro que não vou dizer isso, mas também não vou dizer: “eu nós encontramos os colegas e aqui (eu encontrei os colegas) você disse que eu acertei!

(...)

O resultado de todo o trabalho foi que ela achou muito difícil identificar verbos e não sabe para que fazê-lo; eu fiquei com uma questão para resolver. Nos novos exercícios, ela foi “quebrando o galho”, acertando aqui, errando acolá. Infelizmente, até hoje não entendeu para que classificar as palavras (e nem eu entendo para que ela deve saber fazer isso...).

Chama-nos também a atenção que a responsabilidade de construir o conhecimento e assim realizar a atividade de modo competente é do aluno. Ele precisa entender o comando que conceitua as classes gramaticais segundo os mais diferentes critérios e, ainda, relacionar esses conceitos com as classes às quais se referiam. A título de ilustração, a definição dada ao substantivo se baseou no critério semântico (*palavras que dão nomes aos seres*), a do pronome, no critério funcional (*palavras que substituem os nomes*), já com relação às das classes preposição, advérbio, conjunção, o critério adotado foi morfológico (*palavras invariáveis*).

Percebemos, na fala do professor, essa responsabilidade atribuída ao aluno – “*Vocês devem ter atenção nas definições das classes de palavras para encontrar a resposta.*” “*Utilizem a ficha das classes de palavras que tem as definições e as classificações dessas classes para conseguirem responder às questões.*” Em outro momento, vai até a biblioteca da escola e traz para os alunos o livro didático “*Contextualizando a gramática*” de Newton Coimbra. Daí comenta: “*Esse livro é uma gramática didática que pode ajudar a vocês esclarecer as dúvidas das classes de palavras... Consultem!*”

O fato é que a maioria dos estudantes não conseguiu realizar a atividade. Eles apresentaram dificuldades para, a partir dos conceitos e classificações, localizar os termos, reconhecer e diferenciar as classes gramaticais. Eis que, diante desse contexto, o professor interrompe a atividade e reorganiza o processo didático, solicitando a realização de um

seminário. Julgamos significativa essa postura de repensar o plano didático em função de uma real/legítima necessidade de aprendizagem, como também entendemos a relevância de estudantes do ensino médio ter autonomia e competência para pesquisar e manusear manuais técnicos (como gramáticas).

Por essas razões, defendemos que as atividades explicitadas ficaram em torno de uma gramática desvinculada dos usos reais da língua, de frases e palavras soltas, voltada para nomenclatura e a classificação das unidades. (ANTUNES, 2003)

A orientação dada à turma foi que a mesma seria dividida em duplas ou trios e cada grupo deveria ficar com uma classe de palavra a fim de realizar uma pesquisa sem muita profundidade, minúcias, apenas deveriam apresentar o conceito, as classificações e/ou subdivisões, e exemplos para demonstrar. Reconhecemos o esforço do professor em fazer, por meio da pesquisa, com que seus alunos soubessem, por exemplo, diferenciar um adjetivo de um advérbio, uma conjunção de uma preposição, isto é, tivessem o domínio das classes de palavras, uma vez que eles ainda apresentavam dificuldades conceituais, funcionais e classificatórias (cf. eventos 2.1 a 2.5 da tabela 11).

Além disso, acreditamos que a atividade foi pensada a partir dos objetivos selecionados no guia de aprendizagem para o 1º ano, terceiro bimestre. De acordo com o documento, os alunos devem ser capazes de *reconhecer as classes gramaticais, buscando identificá-las dentro de um contexto de uso coeso e coerente, identificando o seu aspecto funcional*, porém a forma com a atividade foi estruturada dificilmente proporcionaria aos alunos a compreensão de uma gramática que abrange o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua e em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso. Aqui, a gramática foi confundida com nomenclaturas e classificações. Não desconsideramos a importância de se fazer atividades em que os alunos aprendam as especificidades das classes gramaticais, façam análise metalinguísticas, e que isso até ocorra fora do texto, mas essas atividades não devem ser resumidas a identificação e classificação de termos no texto ou em frases ou ainda ser um estudo em si mesmo.

Geraldi (1996a) comenta que um longo tempo é demandado, na escola, o estudo das classes de palavras. Os alunos até aprendem os nomes e as definições, fazem exercícios, mas, dificilmente, conseguem entender a razão de tais classificações. A partir desse discurso de Geraldi, pudemos deduzir que o professor Daniel reconhece esse longo tempo dedicado a análises e classificações morfológicas – ao afirmar, por exemplo, que eles estudam as classes gramaticais desde a 5ª série – reconhece também a necessidade de estudar essas categorias considerando o gênero textual. No entanto, precisa ainda se apropriar, por um lado, de como

os estudantes internalizam e compreendem as questões gramaticais dentro das práticas discursivas e, por outro, como se configura o estudo da análise linguística a serviço dos gêneros.

Um segundo aspecto a ser examinado é o procedimento didático adotado. Ao término das apresentações, tecendo comentário sobre os seminários, Daniel comenta que esperava deles um estudo, uma reflexão sobre as classes gramaticais a serviço dos gêneros, ou seja, ele queria que os alunos apresentassem uma pesquisa sobre os usos e as funções dessas categorias gramaticais a serviço do gênero, mas reconheceu que houve “falha” também da parte dele na orientação da atividade. Eis o comentário do professor:

“Esse momento de oralidade, o seminário das classes gramaticais passava pela apropriação dos conceitos e da classificação dessas classes, mas, sobretudo, gostaria que vocês percebessem essas classes dentro das características próprias de alguns gêneros (...) por exemplo: como se comporta o verbo na receita culinária e como se comporta o verbo numa manchete de notícia no jornal (...) ou seja, provavelmente a minha forma de conduzir não levou vocês a estarem refletindo determinados fenômenos que podiam ser percebidos a partir das classes gramaticais nos gêneros (...)”

As palavras e reflexão do professor Daniel vão ao encontro daquilo que Mendonça (2006b, p.73) explicita como sendo o ensino da AL a serviço dos gêneros textuais. E possivelmente nos dá indícios para entender o que faltou para que as concepções de língua, de gramática, de texto, atualmente propostas, se consolidassem nas aulas.

(...) a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte.

E acrescenta (p. 76):

Nesse sentido, docente dever articular sempre o conhecimento macro sobre o gênero – função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação – e o conhecimento micro a respeito – estruturação dos períodos, escolhas de palavras, expressões, etc.

Dito de outro modo, o professor deve estar atento para o fato de que essa organização micro dá sustentação para que o gênero cumpra sua função social; as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias (...) Alguns exemplos podem ilustrar esse fato: a) a presença de verbos no imperativo ou o infinitivo num gênero como o manual de instruções reforça o caráter de orientação que esse gênero tem...

Adotando esse ponto de vista, podemos afirmar que o professor Daniel ainda está se apropriando de como realizar um ensino de análise linguística como um instrumento para que seus alunos ampliassem suas práticas de letramento. Logo, nas atividades relatadas, nem a AL

nem o estudo da gramática são adotados para auxiliar o ensino da compreensão e da elaboração de textos orais e escritos.

Destacamos que não conseguimos perceber o critério usado pelo docente para organizar suas aulas, já que ele não adotava o modelo de ensino por projetos nem a perspectiva da sequência didática, embora o texto estivesse no centro da sua prática. Desse modo, lia-se, produzia-se textos, comparavam-se diferentes gêneros, estudavam-se e debatiam-se textos literários. Porém as articulações entre os conhecimentos e os conteúdos, ou entre os eixos de ensino, ou ainda entre os próprios textos / gêneros eram tímidos e frágeis. Cabe ressaltar que não estamos defendendo que o docente devesse ensinar por meio de sequência didática ou projetos. Nossa intenção é apenas perceber que metodologia norteia a prática de Daniel e o impacto da mesma nas aprendizagens dos estudantes

Podemos ilustrar essa suposição refletindo sobre o momento da aula em que o professor interrompe as apresentações dos seminários, deixando-os para a aula seguinte, e pede que os alunos abram seus livros na página em que há um esclarecimento sobre o que seja texto e discurso (cf. eventos 2.1 a 2.18 da Quadro 18). Não há relação entre a resolução da atividade proposta pelo livro didático e o debate em sala e os conteúdos sobre as classes gramaticais que vinha sendo estudado. A atividade proposta pelo livro didático trazia, basicamente, pontos sobre situação e intenção comunicativa, o uso da linguagem em interações do cotidiano, os papéis dos interlocutores no momento de interação, definição de texto e discurso etc. Há uma questão, inclusive, que se discute o emprego do pronome “ele” em contextos formais e informais da língua. Nela, os meninos respondem se é certo ou não o emprego do pronome pessoal *ele* na frase “Eu amo ele” segundo a norma padrão, mas não é feita nenhuma ponte com o que foi estudado até então sobre essa classe de palavras nem sobre sua importância nesses processos de variação (informal/formal).

Queremos destacar o fato de que um novo conteúdo, supostamente, uma nova competência havia sido introduzido na aula sem que houvesse alguma referência ao que já estava sendo estudado. Pensamos ser importante que o conhecimento sobre alguns aspectos gramaticais fosse articulado com as atividades de compreensão e produção textual, ou estivesse ainda a serviço da construção de sentido, do entendimento sobre aspectos textuais e discursivos.

Ficou a impressão de que eram duas aulas e dois aspectos distintos de língua. De um lado, discurso, gênero, leitura, produção escrita e, do outro, classes gramaticais, regra, semântica, estudo morfológico. Para completar, na aula seguinte, deu-se prosseguimento ao seminário das classes de palavras e, em seguida, um novo conhecimento foi colocado em

discussão – as características estruturais da charge e do texto dissertativo argumentativo. Contudo, mais uma vez, nenhuma relação foi estabelecida entre eles, embora, a nosso ver, houvesse um contexto propício para se estudar elementos linguísticos e discursivos nos gêneros em pauta, a saber: o uso das expressões e operadores argumentativos para auxiliar na construção da argumentação e o uso de pronomes e substantivos para a retomada do ponto de vista na conclusão do texto, ou seja, como as classes de palavras, visto que era o assunto em pauta, contribuem para a função, o sentido, a estrutura do texto dissertativo e da charge.

Desse modo, mesmo o texto se fazendo presente no processo de ensino, a organização sistemática do seu estudo não segue a proposta de sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Como já foi dito anteriormente, essa proposta consiste em um conjunto de atividades didáticas em torno de um gênero textual realizadas em quatro etapas: (1) *apresentação da situação*; (2) *produção inicial* de um texto que tem como objetivo servir de diagnóstico dos conhecimentos que os alunos já possuem e de suas dificuldades em relação a esse gênero; (3) *os módulos*, momentos nos quais serão vivenciadas atividades e conteúdos a fim de que os alunos superem as dificuldades apresentadas na produção inicial e por fim (4) *a produção final* de um texto do gênero em foco evidentemente, na qual se espera que o aluno ponha em prática tudo que foi estudado sobre o mesmo, servindo, assim, de instrumento de avaliação da sequência (CF. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por outro lado, se adotarmos a ideia de sequência didática proposta por Brousseau (1996), podemos encontrar como ponto convergente “*a produção de um conhecimento determinado, como resposta a um problema proposto*”. Aqui fazemos a relação com a proposta didática da realização do seminário, a qual surgiu diante da dificuldade que os alunos tiveram de perceber os usos das classes gramaticais no texto em estudo. Contudo, as condições e o formato da atividade pouco contribuíram, a nosso ver, na produção de um conhecimento significativo sobre língua e sobre os usos dessas categorias no texto.

Podemos então, inferir, que os conteúdos e as competências priorizadas por Daniel giram em torno da aquisição de conhecimentos gramaticais e estruturais dos gêneros textuais, mas ainda de modo prescritivo e normativo. Outra característica identificada é que, na maioria das vezes, cada aula girava em torno de mais de um domínio de estudo e havia constante uso de exercícios como instrumento facilitador da interação didática.

Não podemos desconsiderar, como hipótese explicativa, que a configuração de toda a prática docente, seja em relação aos conteúdos e às competências privilegiados, seja em relação às estratégias didáticas realizadas, ou até mesmo à avaliação sugerida foi influenciada,

ora mais ora menos, pela proposta didática e pelo livro didático adotado pela instituição de ensino. Como coloca Matencio (1999, p.136):

Dessa forma, mesmo se a interlocução em sala de aula não possui uma planificação rígida, que seja previamente estabelecida, ela faz parte do projeto didático do professor que acompanha, por sua vez, um programa orientado pela instituição escolar. Esse projeto didático (...) qualifica a aula como um tipo de interação verbal que visa sempre ao texto escrito, não somente como fonte de referência, mas também para a verificação do que foi ensinado/assimilado.⁴⁸

Ainda fazendo referência aos estudos de Matencio, podemos elencar como ponto forte, na prática do professor Daniel, a compreensão do seu papel na interação didática de sala de aula. Percebemos que, durante todas as suas aulas, ele sempre exerceu a função de informar os alunos sobre o que seria estudado, de estimulá-los e motivá-los na interação e de avaliá-los, mesmo que, em alguns momentos, esses critérios não fossem claros. Assim, mesmo assumindo a hipótese de que não se estabeleceu, nas aulas, uma sequência didática aos moldes do grupo de Genebra, o professor procura estabelecer uma interação didática de forma sistemática e fugia da perspectiva tradicional de ensino em que a transmissão do conteúdo, a centralidade no professor, a exposição retórica e a crença de que a mente do aluno é lugar de constante depósito caracterizam esse modelo de ensino.

Por fim, gostaríamos de evidenciar que foi possível perceber na prática do professor Daniel a escolha de trabalhar a língua de forma discursiva, promovendo a interação dos alunos entre si e entre os mais diferentes textos. Era a partir deles que os conteúdos e os procedimentos didáticos se estruturavam. A preocupação de aproximar o estudo da língua de um ideal de competência e cidadania, era latente e constante no seu planejamento. Contudo, compreendemos que, ao trabalhar os conteúdos e desenvolver as competências que particularmente seriam do eixo da AL, embora esteja no caminho do que preconizam as teorias vigentes, o professor ainda não conseguiu concretizar plenamente essa perspectiva discursiva e sociointeracionista da linguagem.

⁴⁸ Em nota de rodapé, a autora esclarece que ao afirmar que a interação didática visa sempre ao texto escrito, ela (a autora) não está desconsiderando que haja por parte do professor o ensino da modalidade oral, além da escrita. Porém a intenção dela é salientar que, devido às características de instituição educacional, o texto escrito é uma das formas privilegiadas para a aquisição e exposição dos saberes escolares. E de fato o nosso professor privilegiou mais gêneros da modalidade oral que da modalidade escrita, principalmente nas suas avaliações. Até mesmo quando havia a produção de textos orais, como por exemplo, o seminário, era preciso produzir um texto escrito para também servir de instrumento avaliativo.

5.2.3 O trabalho com o texto

Quadro 20 - Mapa de evento da aula 05 do professor Daniel

Data	15.08.08
Evento 01	Estudo do gênero textual
Duração	07h40min às 08h50min
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula perguntando aos alunos se eles trouxeram a pesquisa solicitada na aula anterior e explica que eles farão um trabalho com tirinhas. Escreve no quadro “Atividade de produção escrita”. Explica que, a partir das tirinhas, eles produzirão uma narrativa. Distribui uma ficha com algumas tirinhas. Pergunta à turma se algum deles já havia lido alguma vez tirinhas. A maioria responde que sim. Pergunta também que características as tirinhas apresentam</p> <p>1.2 No quadro, o professor vai pontuando as respostas e acrescentando outras informações sobre o gênero textual</p> <p>1.3 Um aluno comenta sobre a linguagem informal presente nas tirinhas</p> <p>1.4 O docente pergunta como as falas dos personagens são trazidas nesse gênero</p> <p>1.5 Os alunos respondem em balões e que há diferença entre eles</p> <p>1.6 O professor explica que essa diferença acontece porque é preciso representar diferentes formas de se expressar</p> <p>1.7 O professor pergunta se as tirinhas têm características de uma narrativa e pontua os elementos principais – tempo, enredo, personagem, lugar. Em seguida, solicita que uma aluna leia o enunciado da ficha distribuída a eles</p> <p>1.8 Os alunos iniciam a resolução da atividade presente na ficha. A atividade consiste em preencher os balões das falas dos personagens das tirinhas</p> <p>1.9 O professor retoma a aula e informa que os alunos deverão apresentar suas produções</p> <p>1.10 As duplas vão se apresentando. São ao todo oito duplas. À medida que elas se apresentam, o professor interage, fazendo perguntas e comentários sobre a atividade realizada</p> <p>1.11 O professor diz que, como vai tocar, as outras duplas se apresentarão na próxima aula.</p>

Quadro 21 - Mapa de evento da aula 18 do professor Daniel

Data	08.10.08
Evento 01	Debate oral – Direitos humanos / cidadania
Duração	13h20min às 14h10min
Descrição	<p>1.1 O professor solicita que os alunos formem um grande círculo para realizar uma discussão sobre o filme visto, na última aula, da série <i>Cidade dos homens</i>. Distribui cópias do texto “Direitos humanos” de Dalmo Dallari (Anexo 17). Pergunta aos alunos o que eles entendem por direitos humanos, em quais documentos são encontrados orientações, regulamentos para garantir esses direitos</p>

	<p>1.2 Alguns alunos respondem: <i>A Constituição Federal</i></p> <p>1.3 O professor solicita que eles citem outros exemplos</p> <p>1.4 Eles dizem: <i>ECA, código de trânsito</i></p> <p>1.5 O professor pede para uma aluna iniciar a leitura do texto. Interrompe a leitura e pergunta se todos os lugares têm as mesmas leis. Há um debate. Solicita que outro aluno continue a leitura. O professor comenta, ainda, sobre a ideia defendida no 3º parágrafo. Defende a questão da tolerância e respeito às escolhas religiosas e sexuais e solicita que mais um aluno leia o parágrafo final e pergunta, após a leitura, o que aconteceria se não houvesse as leis de trânsito</p> <p>1.6 Os alunos dão suas opiniões</p> <p>1.7 Pergunta também por que existe ECA se já existia a Constituição Federal</p> <p>1.8 Os alunos respondem que essas leis são mais específicas e atendem mais pontualmente</p> <p>1.9 O professor corrobora argumentando que essas leis servem para preencher lacunas e resolver brechas de aspectos e questões que a Carta Magna não tem como dar conta diante de tantas especificidades</p> <p>1.10 Mais dois alunos são solicitados a lerem os parágrafos restantes</p> <p>1.11 Daniel solicita que agora eles pensem no episódio visto da série Cidade dos homens e que pontes eles fariam entre o texto e o filme, que aspectos do texto poderiam ser relacionados ao episódio</p> <p>1.12 Um aluno comenta sobre as condições de moradia (favelas) e diz que o direito à qualidade de vida, boa moradia são desrespeitados. Outro aluno aponta a miséria e o desemprego e argumenta que o direito negado é o de emprego</p> <p>1.13 O docente pergunta como a educação foi abordada no filme</p> <p>1.14 Os alunos discutem</p> <p>1.15 Pergunta agora como a sexualidade foi abordada no episódio visto</p> <p>1.16 São dadas respostas discretas, tais como: <i>Sem responsabilidade, não se preveniram, é estimulada muito cedo</i></p> <p>1.17 O professor fala sobre a sexualidade precoce e a exploração sexual que acaba sendo comum dentro desses contextos. Por fim, solicita que em breves palavras, cada aluno comente qual a cena que mais chamou a atenção deles</p> <p>1.18 Encerra a aula, lembrando que, na aula seguinte, será estudado o texto “Peru de Natal” de Mário de Andrade e que é preciso ler o texto.</p>
--	---

Quadro 22 - Mapa de eventos da aula 22 do professor Daniel

Data	06.11.08
Evento 01	Estudo do texto – Caracterização do Gênero Textual Tirinhas
Duração	10h25min às 12h
Descrição	<p>1.27 O professor solicita que eles formem duplas ou trios e distribui fichas com tirinhas de Mafalda (Anexo 18). Solicita que eles façam a leitura para que discutam os temas abordados nos textos. Inicia a discussão sobre os temas que as tirinhas exploram</p> <p>1.28 Na primeira tirinha, os alunos identificam: escola, ensino da escrita, burocracia. O</p>

	<p>professor pede para que dois alunos leiam o texto em voz alta</p> <p>1.29 Daniel pergunta aos alunos o que eles entendem do uso das letras maiúsculas nas falas de Mafalda</p> <p>1.30 Eles dizem que ela gritou</p> <p>1.31 O professor explica que há uma relação entre grafia e oralidade neste gênero textual. Quer saber o que os alunos entendem por burocratas</p> <p>1.32 Alguns alunos respondem que a ideia é criticar os professores, outro diz que a crítica é a demora para ensinar, outro ainda comenta que burocrata é aquele que faz o que quer</p> <p>1.33 Daniel explica que é comum, até no EM, muitos alunos não saberem ler e escrever com competência, e que burocracia é algo demorado e muitas vezes isso ocorre na escola</p> <p>1.34 É lida a segunda tirinha. Os alunos dizem que a crítica é para o governo que não faz nada</p> <p>1.35 Daniel pergunta para turma se podemos identificar as tirinhas como sendo textos que fazem críticas com humor parecido com das charges.</p> <p>1.36 Eles dizem que sim</p> <p>1.37 O professor pede que eles digam qual a situação posta na terceira tirinha e comenta que a cultura do hábito de ler entre em choque com a cultura midiática. Solicita que um aluno opine sobre a influência da televisão na vida das pessoas. Em seguida, solicita que a turma elenque elementos positivos da TV</p> <p>1.38 Eles respondem: “<i>informar, divertir, entreter, educar</i>”</p> <p>1.39 Daniel diz que ele vai ditar algumas perguntas para que os alunos respondam-nas em seus cadernos. Faz a chamada enquanto os alunos realizam a atividade e, em seguida, vai de banca em banca orientar, monitorar os alunos</p> <p>1.40 Inicia a correção da atividade. O professor escolhe alguns alunos para que respondam, deem sua opinião</p> <p>1.41 Após a socialização das respostas, o professor comenta sobre a importância e o papel dos prefeitos e vereadores. Explica que os alunos precisam argumentar, dar exemplos para defender suas opiniões. Se eles dizem, por exemplo, que alguns governantes não prestam é preciso dizer as razões, trazer provas para não ficar no senso comum</p> <p>1.42 A última questão é discutida e os alunos são liberados.</p>
--	---

Neste momento da análise, escolhemos três aulas que, ao lado do que já foi descrito e analisado até momento, poderiam caracterizar o trabalho realizado pelo professor Daniel com o texto. Como já afirmamos anteriormente, o docente organizava sua aulas, na maioria das vezes, a partir do estudo das características de um gênero textual (durante as observações foram trabalhados os gêneros: tirinhas, texto dissertativo-argumentativo, charge, crônicas, texto teatral) ou a partir de um texto. Essa realidade demonstra que o docente possui o conhecimento das atuais teorias sobre o ensino de língua que prescrevem, basicamente, que “o ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos, pois estes, ao

revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades” (PCN+, p. 60). Ainda sobre a presença do texto na sala de aula, Geraldi (1997, p. 105) destaca que

o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leitura, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com o texto que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Na primeira aula deste segundo bloco (aula 22), o gênero textual em questão é a *tirinha* e, como é possível ver no quadro 21, nos eventos 1.1 a 1.42, a atividade com gênero textual se orientou no sentido de explorar suas características estruturais e alguns dos seus aspectos linguístico-textuais. Daniel solicitou a seus alunos que acionassem os conhecimentos prévios deles sobre as tirinhas e juntos pontuaram, no quadro, as principais características do gênero. Após a interação, o levantamento sobre essas características ficou registrado da seguinte forma:

CARACTERÍSTICA DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHAS

- ✓ *Imagem;*
- ✓ *Linguagem Informal;*
- ✓ *Fala dos personagens é posta em balões;*
- ✓ *Escrita e imagem se relacionam;*
- ✓ *Presença de elementos da narrativa - tempo, lugar, enredo, personagem.*

Logo após a caracterização, que ocorreu com o apoio da ficha em que constavam tirinhas e dos conhecimentos prévios dos estudantes, eles realizaram a atividade de preencher os balões das falas das personagens e socializaram suas produções para o grande grupo. É importante destacar que, no enunciado, é solicitado que os alunos, após preenchê-los, escolham uma tira e elaborem um texto que apresente título, introdução, desenvolvimento e conclusão, ou seja, produzam uma dissertação-argumentativa. Todavia, não vimos nesta nem em outras aulas observadas, a solicitação dessa atividade pelo professor nem a entrega do texto pelo aluno. Vejamos a ficha que consistia em preencher os balões das tirinhas

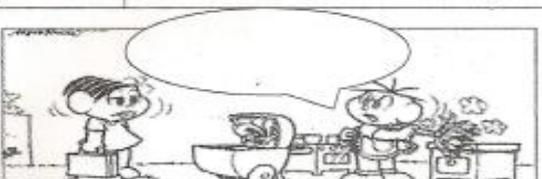
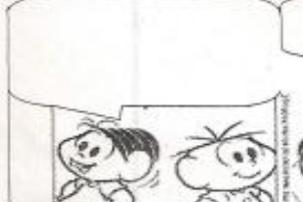
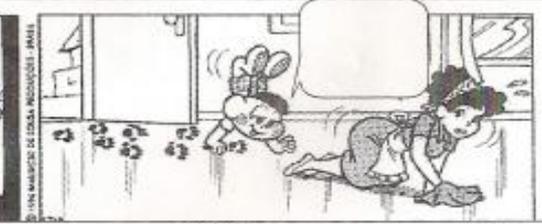
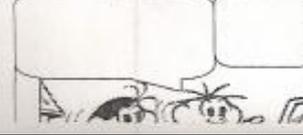
Disciplina: Língua Portuguesa - Prof.: Lúcia		Usam a imaginação para preencher os balões da história abaixo, não esqueçam de colocar o título e o nome do(s) autor(es). Em seguida escolham uma das tirinhas e através dela desenvolvem uma história em seus cadernos, seguindo esta estrutura: TÍTULO	
Turma: 5ª _____ Data: ____/____/2008		Introdução Desenvolvimento Conclusão	
Dupla: _____ nº: _____		Sucesso!!!	
			
TÍTULO: _____		Autor(es): _____	
			
TÍTULO: _____		Autor(es): _____	
			
TÍTULO: _____		Autor(es): _____	
			
TÍTULO: _____		Autor(es): _____	

Figura 01 - ficha com as tirinhas para completar os diálogos

Mendonça (2003, p. 204) discutindo sobre o trabalho com HQs na escola, explica:

A análise mais específica do gênero – sua constituição, formas de circulação, subtipos – também pode ser objeto de trabalho pedagógico na escola. Estudar elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento, etc.), o tamanho e o tipo das letras (para sentimento como raiva, o grito, o amor, a indiferença, etc.) os sinais usados no lugar das letras (para os palavrões, para línguas estrangeiras ou extraterrestres), a disposição do texto (sem parágrafo ou travessões), por exemplo, e a relação disso tudo com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui, sem dúvida, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nas HQs.

Um aspecto relevante na atividade de preencher os balões é a necessidade de se realizar um trabalho cognitivo de inferências. Os alunos precisam “ler” o texto não verbal para construir o diálogo de forma coerente. Isso os faz entender que a qualidade da tirinha ou dos gêneros que relacionam linguagem verbal com desenhos reside na possibilidade de narrar, de forma envolvente, relacionando adequadamente texto verbal e texto não-verbal. Porém,

acreditamos que alguns elementos linguísticos e discursivos deveriam ter sido explorados previamente, para então ser solicitada essa atividade. A prova é que alguns alunos não conseguiram produzir bons diálogos, ora porque eram mais narrativas do que diálogos, ora porque essa relação (imagem/texto) não foi construída efetivamente.

Na terceira aula relatada (aula 22), o trabalho com as tirinhas se voltou para a leitura e compreensão das mesmas. Os alunos leram os textos, discutiram sobre suas temáticas e responderam a um questionário sobre os assuntos abordados.

Entendemos que o professor teve uma preocupação de discutir com seus alunos o aspecto estrutural do gênero e de fazê-los perceber uma característica marcante, a crítica política e social. Assim, o gênero, de fato, foi objeto de ensino e aprendizagem e percebido como uma entidade que se constitui com uma forma e uma função, além de ser historicamente situado (Santos et al, 2006). O professor Daniel entende, a nosso ver, que os textos se materializam em diferentes gêneros textuais e que, portanto, é preciso trabalhar a diversidade textual para que os alunos aprendam a ler e a escrever competentemente. E esse trabalho, neste momento de interação, não se limitou a trazer apenas os diferentes gêneros para sala de aula, mas foram exploradas as suas características.

A leitura das tirinhas de Mafalda proporcionou aos estudantes um olhar crítico sobre alguns temas e a oportunidade de se colocarem como sujeito que fala, opina e, sobretudo, interage por meio da linguagem. Pois, após identificar qual a crítica que estava sendo veiculada nas tirinhas (ensino, governo, influência da televisão), o aluno foi solicitado a dar sua opinião, e a se posicionar criticamente através de perguntas orais formuladas pelo professor ou de um exercício escrito.

Outro aspecto importante, a ser destacado: a compreensão dos temas e das críticas trazidas pelas tiras de Mafalda foi concretizada não apenas pelo estudo de fenômenos morfológicos, sintáticos e semânticos presentes no texto, mas sobretudo, pela abordagem da linguagem em seu funcionamento discursivo e pragmático. Entender o que Mafalda quer dizer com “*malditos burocratas*” e “*ao brincar de governo eles não fazem absolutamente nada*”, ultrapassa a questão do código. Assim, trazer essas tirinhas e propor um trabalho no qual era necessário contemplar o aspecto discursivo do texto, realizar leituras inferenciais, fazer crítica e posicionar-se como leitor ativo, revela o entendimento de que a língua não é um código transparente e exterior ao indivíduo e de que o texto deve ser trabalhado com diferentes finalidades (cf. Geraldí, 1996b). Aqui a relação estabelecida foi a *leitura de estudo do texto*, ou seja, quando vamos ao texto para saber o que ele nos diz e a *leitura aplicada*, quando, a partir de um texto, realizamos outras ações para aprender.

Nessa atividade, enquanto observavam a crítica e o humor dos textos, os alunos aprendiam outras características próprias do gênero: a relação entre fala e escrita e a crítica social. Não podemos deixar de frisar ainda a motivação e o interesse na realização das atividades, pois é um texto/gênero estimado por estudantes. Os PCN (1998) destacam a importância de serem trabalhados, na escola, gêneros que tenham representatividade nas práticas diárias dos alunos. A seguir, reproduzimos o exercício que fora solicitado ao grupo:

Exercício:

1. Desenvolva um comentário a respeito dos temas sinalizados na tirinha.
2. Caracterize a personagem Mafalda a partir de suas falas.
3. Por que os alunos em sua maioria no ensino público têm dificuldades na aprendizagem?
4. Faça um comentário a respeito do governo da sua cidade e do seu Estado.
5. Posicione-se a respeito da influência da televisão nos dias atuais.
6. Quais as características importantes presentes nas tirinhas?

Contudo tentando ampliar os aspectos relevantes no estudo do gênero tirinha, acreditamos que outras abordagens tanto em relação ao gênero textual quanto ao próprio texto deveriam ter sido exploradas. Desse modo, acrescentaríamos a esse trabalho um estudo que contemplasse os contextos políticos e sociais em que Mafalda e sua turma estão inseridos, bem como suas características e razões. Muitas vezes, sem essas informações, fica difícil aproximar-se das situações retradas, da crítica, do humor.

O professor tentou fazer esse trabalho com a segunda questão, mas, apenas pelo texto, muitos desses aspectos não puderam ser recuperado e, na hora da discussão, esses contextos e as principais características deixaram de ser contemplados. Exemplo disso é o fato, não comentado, de Mafalda ser uma menina de seis anos, pertencente a uma tradicional família burguesa argentina da década de 60, em pleno regime totalitário, que adora brincar e odeia sopas. Mas foge do padrão de criança, ao ter ideias precoces, ao questionar o insano universo dos adultos com suas manias e maneiras de encarar o mundo e a realidade, e ao ter consciência do mundo em que vive, repleto de guerras e injustiças. Ademais, Mafalda representa o anticonformismo da humanidade, acredita na democracia e na igualdade social, além de ser uma obstinada defensora dos direitos humanos. Possivelmente com essas informações, os alunos fariam outras inferências no texto. Entenderiam, por exemplo, quem são os verdadeiros burocratas e o que eles representam para Mafalda e para o contexto social. Faltou também explorar a quebra de expectativa, recorrente nas tirinhas, como estudado em

outra aula. Na última, por exemplo, é por meio dela que compreendemos o humor e a crítica do texto.

Acreditamos que um enfoque em aspectos mais linguísticos estritamente do gênero textual tiras, bem como uma atividade de produção textual, poderiam ter sido melhores explorados. Assim, aspectos como relação entre gênero e suporte, interlocutores privilegiados, formas de circulação e conhecimentos linguísticos – estruturação dos períodos, pontuação, escolhas de palavras, usos e funções das classes gramaticais, construções semânticas, recursos expressivos foram deixados de lado, como também a produção textual desse gênero. Esta, por sua vez, lançaria um desafio maior para os alunos, pois eles teriam que relacionar imagem e texto de forma eficiente e adequada para a construção do sentido, e ainda, do humor e da crítica. Com a produção de tirinhas, é possível desenvolver a habilidade de dosar contextualização, implicitude e explicitude das informações em um texto. (Mendonça, 2003)

E nisso consiste, em certa medida, uma limitação e confusão no trabalho com os gêneros textuais, embora não tenha invalidado, de modo algum, a qualidade da interação vivenciada na aula nem a construção das competências necessárias para leitura madura e crítica de textos dessa natureza. É, sem dúvida, necessário que os estudantes transitem entre as diferentes estruturas e funções dos textos como leitores e escritores.

A terceira atividade realizada com o texto, ocorreu com o artigo de opinião *Direitos Humanos*, de Dalmo Dallari (Anexo 17). No entanto, diferentemente do trabalho realizado com as tirinhas, aquele não foi explorado enquanto gênero textual, mas sim enquanto texto⁴⁹. O artigo foi lido a fim de que os alunos percebessem as ideias e a opinião discutidas pelo autor no texto, em seguida, eles foram solicitados a participar de um debate no qual eles iriam opinar sobre o tema em tela.

Reportando-nos aos princípios colocados por Geraldi (1996b) sobre a leitura na sala de aula, esse texto foi utilizado como objeto a partir do qual foi realizado um debate sobre direitos humanos, deveres, leis, cidadania, educação, em sua relação com outro texto, no caso dessa aula, com o episódio da série *Cidade dos Homens*, que abordava, basicamente, educação, sexualidade, preconceito racial, negritude, educação pública. Mais uma vez percebemos o valor que o professor Daniel dá às discussões sobre cidadania, ética e direitos humanos e a sua preocupação em querer desenvolver nos seus alunos a criticidade, o interesse pela participação política e social. Habilidades extremamente necessárias para este século e também de responsabilidade do professor.

⁴⁹ Essa ideia remete ao artigo de Santos et al. (2006), no qual as autores defendem que trabalhar com gênero é diferente de trabalhar com texto. São atividade imbricadas e indissociáveis, mas são duas dimensões distintas.

Contudo, mesmo reconhecendo o significativo e importante trabalho de Daniel com a questão dos temas transversais, ao olhar sob a perspectiva do fenômeno linguístico, da linguagem enquanto objeto de ensino e aprendizagem, não poderíamos deixar de destacar que o estudo do texto *Direitos Humanos* assumiu um caráter coadjuvante. Reforçamos que a sua leitura teve aspecto substancial, mas os recursos linguísticos e textuais importantes para a construção e compreensão do sentido do texto deixaram de ser, mais uma vez, explorados.

Compreendemos que, ao se levar um texto para sala de aula, é necessário discutir esses aspectos, pois a aula é de linguagem, de língua e são esses recursos, no texto, a serviço dele e da construção de sentido, que importam. Foi significativo ler sobre os direitos humanos, as formas do direito, a importância deste para garantir a cidadania e a dignidade das pessoas, mas era preciso ir além, era preciso analisar também qual a opinião do autor do texto, como ele a propõe, que argumentos e recursos argumentativos utilizou para defender seu ponto de vista, entre outros. Nossos alunos precisam ter o que dizer, saber o que os outros dizem, todavia também precisam saber como dizer, em que gênero, utilizando-se de quais recursos, categorias, fenômenos linguísticos etc. Geraldi (2000c, p. 95) discutindo sobre as práticas de leitura, sugere um roteiro para exemplificar uma possível abordagem sobre o estudo do texto que ilustraria muito bem o que estamos defendendo aqui.

Um roteiro que me parece suficientemente amplo e ao mesmo tempo útil no estudo de textos é especificar: a tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor da tese defendida; os contra-argumentos levantados em teses contrárias; coerência entre tese e argumentos. Cada um desses tópicos pode ser desdobrado em outros, pondo em questão tanto a tese defendida quanto a veracidade e a validade dos argumentos apresentados. Assim, é possível que nossa leitura nos leve a concordar – em princípio – com a tese defendida mas não com os argumentos arrolados, e assim por diante.

Inclusive, explorar e analisar mais a fundo e sistematicamente esses aspectos do texto auxiliaria os alunos na aprendizagem que estavam construindo sobre o gênero argumentativo, especificamente, a dissertação-argumentativa.

Mendonça (2006a), discutindo sobre o ensino de AL a serviço do gênero textual, traz alguns características próprias do gênero *artigo de opinião* para explicitar como ocorreria esse ensino, segundo este modelo teórico-metodológico:

O artigo de opinião por ser um gênero de natureza argumentativa, prima pela construção de um ponto de vista (tese), que será sustentado por argumentos. São comuns as expressões modalizadoras, ou seja, aquelas que marcam uma tomada de posição de quem produz o discurso, como *sem dúvida*. Também os conectivos participam da teia argumentativa, pois articulam enunciados, explicitando as relações de sentido estabelecidas entre eles (oposição, conclusão, causa, tempo,

etc.). Uma estratégia argumentativa bastante usada em artigo de opinião é o recurso ao argumento de autoridade, normalmente vindo de especialistas no assunto tratado (...) (p. 83).

Sabemos que, para dominar a escrita de um gênero, não basta ler esse gênero, nem conhecer algumas de suas características formais, é preciso estudá-lo em suas especificidades, em seus recursos linguísticos e textuais, em seu funcionamento nas práticas sociais.

Por fim, percebemos uma oscilação entre as concepções de língua e texto nas atividades aqui descritas. No trabalho com as tirinhas, como já dissemos, o texto foi visto como um objeto em construção, resultado da interação entre autor, texto e leitor; porém na atividade com o artigo de opinião, o texto foi visto, especialmente, na perspectiva do conteúdo temático, porém não como objeto de ensino de linguagem.

5.2.4 A análise linguística e a relação com os outros eixos de ensino

5.2.4.1 A análise linguística e a leitura / literatura

Quadro 23 - Mapa de eventos da aula 02 do professor Daniel

Data	25.07.08
Evento 01	Discussão sobre o texto literário – Lisbela e o prisioneiro
Duração	07h35min às 08h
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, escrevendo no quadro outras obras literárias de Osman Lins. Solicita que a turma forme um grande círculo para a discussão da obra “Lisbela e o prisioneiro”. Pede que os alunos comentem sobre o autor</p> <p>1.2 Alguns afirmam nunca ter ouvido falar dele</p> <p>1.3 Professor pergunta se eles conheciam a obra</p> <p>1.4 A maioria responde que conhecia o filme</p> <p>1.5 Daniel pede para que os alunos tracem o perfil de Lisbela e de Leleu</p> <p>1.6 Alguns alunos a definem como sonhadora</p> <p>1.7 Pergunta também se eles têm algum comentário sobre a obra, o enredo, os temas abordados no livro</p> <p>1.8 Os alunos não respondem</p> <p>1.9 Daniel questiona se eles estão inibidos ou se não fizeram a leitura</p> <p>1.10 Alguns afirmam que não leram e outros que ainda não terminaram de ler. Um aluno explica que a maioria pensou que a discussão era sobre a obra “O Auto da Compadecida”</p> <p>1.11 O professor diz que, na aula anterior, eles fizeram a prova sobre essa obra e isso era o início do fechamento do estudo da mesma</p> <p>1.12 Uma aluna faz um comentário sobre a obra de Osman Lins</p> <p>1.13 Então, o professor questiona quais os problemas sociais são trazidos pelo autor no livro</p>

	<p><i>Lisbela e o prisioneiro</i></p> <p>1.14 Um aluno responde</p> <p>1.15 O professor comenta as características de Lisbela sob essa ótica dos questionamentos sociais. E pergunta se essa obra pode ser considerada regionalista</p> <p>1.16 Eles respondem que sim porque o romance se passa na cidade de Igarassu</p> <p>1.17 O professor encerra a discussão e comenta que não haverá outro momento para ela e que na próxima semana eles farão a atividade avaliativa de compreensão sobre o livro</p>
Evento 02	Estudo dirigido sobre a escola literária <i>Trovadorismo</i>
Duração	08h às 09h10min
Descrição	<p>2.1 O professor solicita que os alunos continuem o estudo dirigido sobre o Trovadorismo iniciado na aula anterior (material anexado, página 304)</p> <p>2.2 Em seguida, diz para a turma que eles vão elaborar um quadro com as principais características do Trovadorismo e pergunta ao grupo porque esse movimento literário é denominado desta forma</p> <p>2.3 Uma aluna explica que é por causa das canções feitas pelos trovadores</p> <p>2.4 Pergunta em qual período ocorreu essa escola literária</p> <p>2.5 A mesma aluna responde: <i>entre o século XII e XIV</i></p> <p>2.6 Daniel solicita que a turma elenque as características das cantigas de amigo e de amor</p> <p>2.7 Os alunos vão pontuando – <i>a presença do eu-lírico feminino nas cantigas de amigo, o papel subserviente da mulher retratado nessas cantigas</i></p> <p>2.8 Daniel questiona qual era a forma de cortejar, paquerar naquela época e qual o papel da igreja neste momento</p> <p>2.9 Um aluno argumenta que o amor cortês era caracterizado pela elevação da mulher, pelo amor distante, impossível de se concretizar, e a amada era vista como a mais bonita</p> <p>2.10 Outro aluno responde que o papel da igreja era muito importante. Ela dominava o contexto social e econômico</p> <p>2.11 Daniel indaga quais as regras do amor cortês</p> <p>2.12 Um aluno responde: <i>paciência, submissão à mulher amada, amor incondicional, sofrimento, o amor não era correspondido, vassalagem humilde e paciente</i></p> <p>2.13 O professor argumenta que o objetivo do estudo dirigido é a apropriação dos conceitos e das características do assunto que está sendo estudado, e não deve ser uma cópia do livro, mas a apropriação dos conceitos trazidos sobre o assunto. Diz que muitos não estão realizando a tarefa.</p> <p>2.14 Pede para que algum voluntário leia a 1ª questão – <i>Fale um pouco das influências dessa literatura</i></p> <p>2.15 Os alunos comentam sobre a Literatura de Cordel</p> <p>2.16 O professor tece alguns comentários sobre ela. Pergunta, ainda, o que podemos dizer sobre o Trovadorismo</p> <p>2.17 Eles comentam que foi a manifestação literária da Idade Média. Falam, rapidamente, sobre as origens das cantigas.</p>

	<p>2.18 Daniel pergunta o que significa Teocentrismo</p> <p>2.19 Eles não respondem. Então o professor explica</p> <p>2.20 O docente solicita que os alunos abram o livro didático na página 53. Orienta que eles devem responder ao exercício proposto sobre o assunto abordado</p> <p>2.21 Daniel faz a leitura de um quadro síntese sobre a diferença entre as cantigas na página 54 e orienta que os alunos respondam agora às cinco questões propostas no livro sobre uma cantiga de amigo do trovador Fernando Esguio</p> <p>2.22 Pontua no quadro mais um assunto para a prova: variação linguística</p> <p>2.23 O professor pede que eles estudem as páginas 40 a 44 da gramática de Nicola sobre a função da linguagem para, na próxima aula, tirarem as dúvidas. A sirene toca e eles são liberados</p>
--	---

Pela apreciação do quadro 23, podemos perceber que a leitura, inclusive a literária, fez-se presente, de modo expressivo, nas atividades didáticas do 1º ano. Tivemos a oportunidade de observar sua presença nas aulas, através da leitura de contos, da realização de estudos dirigidos sobre Trovadorismo e Quinhentismo, da discussão de obras literárias como *Lisbela e o Prisioneiro* e *O Auto da Compadecida*, da realização de exames avaliativos sobre a leitura dessas obras e, também, através do estudo das características do gênero textual teatral. Sabemos que essas diferentes fontes e formas de trabalhar a linguagem literária têm muito a nos dizer, mas, nesse momento, delimitaremos a análise, verificando como a leitura do texto literário e seu ensino se configuraram nas aulas do professor Daniel.

Julgamos essa interação didática adequada para uma análise da relação entre AL e leitura, ainda que a atividade não partisse da leitura do texto, mas sim de uma discussão sobre uma obra literária de Osman Lins, porque entendemos que tal atividade só poderia ser possível mediante a leitura do mesmo. Isso vai ao encontro da afirmação de Leal e Brandão, (2006), que defendem a indissociabilidade entre os eixos de ensino – leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística.

Para tanto, Daniel propôs que a turma fizesse um grande círculo e iniciou a discussão, pedindo que os alunos comentassem sobre o autor e a obra. Para sua surpresa, a grande maioria dos alunos desconhecia o autor e a obra em questão não havia sido lida (cf. eventos 1.1 a 1.17 do Quadro 22).

Muitos autores (Zilberman, 1982; Kleiman, 1989; Geraldi, 2000; Lajolo, 2000 e tantos outros), discutindo sobre as práticas de leitura na sala de aula, já descreveram essa realidade apontando para a precariedade, os desencontros, as contradições e as fragmentação, principalmente quando se trata da leitura de textos literários. Como ilustração, vejamos o que

nos diz Geraldi (2000c) sobre a artificialidade do uso da linguagem na maioria das salas de aula de todo país e Lajolo (2000, p. 11,12) sobre os desencontros no ensino de literatura, respectivamente:

Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina: na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. Estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita; na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica de análise linguística.

O que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens.

(...) O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto de zelo e de culto, razão do ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis (...). Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile amargor e o desencanto de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações (...).

Não estamos defendendo, *a priori*, que o trabalho com a leitura, realizado pelo professor Daniel se configurou da forma criticada acima. Escolhemos essa aula para análise pelo fato de não ter ocorrido a leitura, pelos alunos, do texto literário proposto, como também pelo desconhecimento do texto e da linguagem em questão pelos estudantes. Gostaríamos de analisar como se configurou a estratégia didática do professor diante desse fato.

Percebemos que, na atividade pedagógica sugerida, houve uma preocupação de valorizar a interação do aluno com o texto literário e de realizar atividades mais significativas (o debate sobre o romance lido), superando a tradicional atividade de preenchimento de fichas de leituras e/ou a exercícios avaliativos. Acrescemos ainda que, no planejamento didático para o primeiro ano, as leituras de textos literários indicadas não eram apenas de obras clássicas. Exemplo disso é o romance em tela. Além de não ser, apenas, a leitura de textos fragmentados e descontextualizados, trazidos pelos autores dos livros didáticos.

Sobre a questão da leitura literária na escola, Martins (2006, p. 90) afirma:

É imprescindível que o professor reavalie suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário. Além disso, é preciso considerar que várias obras, apesar de não terem grande representatividade no cânon, merecem ser lidas e estudadas pela riqueza temática e estética que apresentam.

No entanto, como a própria fala do professor evidencia, as fichas avaliativas de compreensão leitora “ainda” estavam presentes. A leitura literária estava atrelada direta ou

indiretamente ao cumprimento de tarefas escolares e à finalidade, exclusivamente, avaliativa. A nosso ver, essa realidade é um indício para tentar compreender as razões da não leitura do texto pelos alunos e da presença, ainda que pouca, de equívocos didáticos com *a leitura e o ensino da literatura*.

A questão não está na adoção de exercícios avaliativos dessa natureza, mas sim, conforme defendem as atuais propostas metodológicas sobre o ensino da literatura no EM, que essas leituras tenham apenas esse propósito/finalidade. É preciso ampliar esses instrumentos avaliativos da compreensão do texto. Assim, dramatizações, reconto da história a partir de outras linguagens, júri simulado, promoção de diálogo entre texto literário e outras artes/linguagens, organização de fóruns de debates, realização de entrevista com os autores poderiam ser estratégias de ensino e atividades avaliativas para o ensino e aprendizagem da linguagem/do texto literário na escola.

Entendemos que o ensino e a aprendizagem da literatura, precisa ter sentido e relevância; os alunos necessitam saber para que leem o que lhe é proposto. Eles têm de perceber que o ato de ler é uma prática social e que o texto literário é carregado de sentidos, ideologias, visões de mundo, articulado com a realidade empírica, e que, portanto, há uma intensa relação entre a literatura e outras áreas de conhecimento. E o romance *Lisbela e o prisioneiro* não foge à regra. Martins (2006, p.94) afirma:

(...) não se deveria trabalhar a leitura literária apenas com a finalidade de realizar tarefas como produção textual, resumos, preenchimentos de fichas de leitura. Ratificamos ser necessário diversificar as atividades voltadas à leitura, incentivar o aluno a ler sem, necessariamente, ser avaliado, deixando-o sentir-se livre na escolha de seus próprios textos. Só assim, talvez, o aluno se sinta mais motivado à leitura literária.

O professor Daniel, conforme sugerem Beach & Marshall (1991 apud Martins, 2006), busca realizar um trabalho em que *a leitura e o ensino da literatura* se façam presentes nas aulas. Desse modo, quando são propostas leituras de diferentes obras literárias e quando se solicita que esses textos estejam presentes em sala para serem objetos de reflexão, o professor está realizando uma atividade de leitura da literatura. Agora, quando o objeto de reflexão são os estilos de época, ou a estética, a linguagem literária, o que está sendo feito é o ensino da literatura. Segundo ainda esses autores, essas diferentes práticas de abordar o texto literário devem estar imbricadas para que os alunos possam reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. A autora também afirma que “tanto *a leitura da literatura*, quanto *o ensino da literatura* deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados.”(p. 85)

No entanto, pelo menos nas aulas que observamos, esses dois níveis de abordagem estiveram desassociados. Devido ao fato de os alunos não terem lido o romance, Daniel resolve mudar a atividade didática e passa a estudar a escola literária trovadoresca. Nessa nova atividade, é possível destacar as diferentes posturas em face do objeto literário. Primeiro, o estudo da linguagem estética em questão não dialoga com a obra literária que os alunos deveriam estar lendo ou já ter lido. Segundo, o estudo do Trovadorismo se resumiu a questões de ordem formal, classificatória, de características. A linguagem propriamente dita, o texto, os poemas etc. não estiverem presentes na atividade. Houve, apenas, o estudo da literatura e não leitura literária.

Martins (2006, p. 102) retomando as considerações de Leahy-Dios (2001), questiona:

De que adianta ‘ensinar’ os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em ‘blocos monolíticos de períodos literários’, se os alunos não conseguem ter uma compreensão mais ampla e crítica do objeto literário?

A nosso ver, o estudo dirigido do Trovadorismo desconstruiu a proposta de um trabalho adequado com o texto literário, que seria o debate sobre o romance de Osman Lins. Nesse estudo, o que predominou foi o texto fragmentado, extraído do livro didático, visto como elemento isolado, com o objetivo de levar os alunos a realizar tarefas de identificação das características de uma linguagem literária de forma descontextualizada, uma vez que o texto foi coadjuvante nesse processo.

Não estamos querendo com esse ponto de vista afirmar que o estudo da literatura numa perspectiva histórica, destacando características estéticas, legados culturais, leitura de obras clássicas não deva ser feito. Concordamos com Lajolo (2000, p. 16) quando afirma que

não se pode – talvez nem se deva fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção (...), a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando.* (grifos da autora).

O que na verdade destacamos é que o trabalho realizado dessa forma – sem o texto estar no centro da atividade – possivelmente fará com que o aluno pense que ler é decodificar e serve apenas – pelo menos na escola – “para preencher uma ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se livrar da recuperação” (GERALDI, 2000c, p.97).

Assim, levantamos a hipótese de que, para a maioria dos alunos, a leitura do texto literário não tem colaborado para compreensão da linguagem estética da realidade, Junta-se a

isso a baixa prática da leitura fora do contexto escolar; assim ler o romance só faria sentido para responder ao exercício avaliativo da próxima semana.

Verificamos que, no guia didático de LP para o 1º ano, é sugerido que os alunos tenham a oportunidade de realizar leitura de textos de diferentes gêneros, bem como distinguir momentos decisivos da literatura da era colonial e reconhecer a palavra-arte sob o signo de diferentes estilos estéticos. Isso fundamenta a prática de Daniel tanto na proposta da leitura das obras – ampliando a perspectiva do trabalho com a literatura no EM e fazendo com que os estudantes interajam com o texto – quanto na abordagem do estudo das escolas literárias – restringindo o estudo do texto literário a uma concepção de literatura como fenômeno decorativo, belo, sem considerar a sua função social e interativa.

Desse modo, mas longe de oferecer receitas ou soluções milagrosas para tão complexos e antigos problemas, entendemos que as falas dos alunos, na interação de sala de aula, oferecem indícios para outras possíveis formas de abordar o texto, mesmo sem a sua leitura pelos alunos, tais como: 1. seria interessante estabelecer um diálogo entre a obra literária e o filme, uma vez que muitos alunos disseram ter assistido; 2. poderia ter sido realizado um debate a partir do livro *O Auto da Compadecida*, uma vez que muitos alunos entenderam que o debate seria sobre ele, e o que tudo indicava é que a obra já havia sido lida pela turma; 3. o professor poderia, ainda, desenvolver estratégias para cativar esses leitores, instigar a curiosidade, apresentar ou estabelecer o contato entre autor/sua obra e os seus futuros leitores; 4. até mesmo a simples leitura pelo professor e a escuta de um trecho ou capítulo do livro pelos alunos seria bem-vinda.

Quanto às perguntas do estudo dirigido, estas se voltaram para aspectos conceituais e das características da escola literária as quais deveriam ser localizadas no próprio livro didático. Portanto, para serem respondidas, bastava o aluno localizar as informações nos parágrafos ou nos trechos do livro didático. Prova é que o professor solicita que eles não copiem as respostas, porque o objetivo do estudo é fazer com que os alunos assimilem os conceitos e as características do movimento. À título de ilustração, temos a pergunta - *Quais as regras do amor cortês?* Para respondê-la, o aluno precisaria apenas localizar no LD o quadrinho intitulado “REGRAS DO JOGO DO AMOR CORTÊS”, o qual se encontrava na página 52.

Já as questões de compreensão a partir de um texto desse movimento, agora presentes no livro didático, sugerem um trabalho de inferências e de compreensão global que associadas às questões do estudo dirigido realizariam um trabalho mais adequado de compreensão leitora, mas estas não foram apreciadas em sala. Eram questões que discutiam,

principalmente, sobre o conteúdo/assunto e sobre os aspectos linguísticos explorados para construção de sentido em uma cantiga de amigo do trovador Fernando Esguio.

5.2.4.2 A análise linguística e a produção textual

Quadro 24 - Mapa de eventos da aula 07 do professor Daniel

Data	28.08.08
Evento 01	Caracterização de gênero textual – Dissertação-argumentativa
Duração	10h30min às 11h30min
Descrição	<p>1.1 O professor distribui para a turma uma ficha sobre dicas de redação e pergunta o que é necessário para se fazer um bom texto (Ver Anexo 19)</p> <p>1.2 Um aluno responde que é preciso ter uma boa dicção</p> <p>1.3 O professor pede que eles argumentem na perspectiva do texto escrito</p> <p>1.4 Pontua, no quadro, aspectos da estrutura do texto dissertativo-argumentativo – <i>Estrutura composicional: introdução, desenvolvimento e conclusão</i>. Explica a importância de ter o que dizer, para quem dizer, as condições de produção etc.</p> <p>1.5 Daniel pergunta ainda se é importante ter informação e escreve, no quadro, <i>Informatividade</i>. Explica que o conteúdo do texto deve ser importante e relevante</p> <p>1.6 Pergunta quem saberia dizer o que é intertextualidade</p> <p>1.7 Nenhum aluno responde</p> <p>1.8 Então, o professor explica que trazer elementos de outros textos, tais como: citação, dados estatísticos é fazer intertextualidade, ou seja, um texto se referindo a outro texto</p> <p>1.9 Solicita que uma aluna faça a leitura da ficha</p> <p>1.10 Um aluno pergunta o que fazer para prender a atenção do leitor</p> <p>1.11 O professor explica que para isso ocorrer é necessário que o autor se utilize de estratégias linguístico-textuais. E tais estratégias já podem ser usadas na introdução</p> <p>1.12 Outro aluno lê o segundo parágrafo do texto e o professor explica que os aspectos históricos andam juntos com a linguagem, sendo um elemento importante na construção do sentido do texto</p> <p>1.13 Mais uma aluna continua a leitura</p> <p>1.14 O professor pergunta o que é dissertar</p> <p>1.15 Um aluno responde: “dar opinião, falar sobre um determinado assunto”</p> <p>1.16 Daniel acrescenta que dissertar é discorrer sobre algum tema com argumentos que justifiquem/defendam o tema</p> <p>1.17 Um aluno pergunta o que é persuasão, e outro o que é ratificar</p> <p>1.18 O professor explica</p> <p>1.19 Mais três alunos são escolhidos para realizar a leitura do texto</p> <p>1.20 Ao final da leitura, Daniel explica que é na conclusão que fazemos o fechamento das ideias, mas também apontamos sugestões, inclusive com perguntas para fazer o leitor</p>

	<p>pensar / refletir sobre o que foi discorrido</p> <p>1.21 O professor lê o ponto <u>Atenção</u> da ficha e esclarece questões sobre conclusão, título, o tema violência urbana</p> <p>1.22 O professor também comenta que as partes do texto dissertativo-argumentativo se complementam, concatenam-se. Elas possuem características próprias e cumprem seu papel na função do texto argumentativo. E que esses conhecimentos são importantes para a produção textual</p>
Evento 02	Elaboração de um esquema para a produção de um texto dissertativo-argumentativo
Duração	11h30min às 12h
Descrição	<p>2.1 O professor orienta que a partir dos temas “A escolha da carreira profissional” ou “A poluição ambiental” ou ainda, “A importância da educação”, eles produzam um texto dissertativo-argumentativo</p> <p>2.2 Pede para que eles sigam as seguintes orientações: 1º levantem as ideias, 2º organizem essas ideias e 3º produzam o texto com no mínimo 15 linhas e no máximo 25</p> <p>2.3 Explica que a ficha que foi entregue é um apoio, uma orientação para a produção textual, pois esse assunto já foi trabalhado antes</p> <p>2.4 Solicita que ainda na aula os estudantes apresentem, pelo menos, o rascunho do texto deles.</p>

Quadro 25 - Mapa de eventos da aula 11 do professor Daniel

Data	19.09.08
Evento 01	Elaboração de um esquema para a produção de um texto dissertativo-argumentativo
Duração	07h40min às 9h10min
Descrição	<p>1.1 O professor distribui para o grupo uma ficha com uma charge de Angeli. Eles fazem a leitura, analisam e discutem sobre o texto⁵⁰</p> <p>1.2 Daniel pergunta para turma qual a estrutura canônica do texto dissertativo</p> <p>1.3 Um aluno responde: <i>Introdução, desenvolvimento e conclusão</i></p> <p>1.4 Então explica que eles devem pensar sobre o tema sugerido na ficha – “<i>Somos todos vítimas de preconceito</i>”. <i>O preconceito é o farol da sociedade moderna?</i> – qual a relação deste tema com a crítica feita na Charge. Orienta que os estudantes devem fazer um planejamento e, por fim, elaborar uma redação dissertativa argumentativa</p> <p>1.5 Uma aluna pergunta: Por que farol da sociedade moderna</p> <p>1.6 O professor explica a metáfora construída (“o farol é as luzes, o que está em evidência, o grande olhar da sociedade”)</p> <p>1.7 Um aluno vai até ele e pergunta sobre a temática do texto e sobre a estrutura da redação</p> <p>1.8 O professor se reporta para toda sala, explicando que eles devem pensar seus textos a partir da questão política na condição da família retratada na charge e outras ideias que podem ser discutidas / pensadas a partir da crítica social feita na charge</p> <p>1.9 Alguns alunos vão até o professor para mostrar suas produções. Ele lê, faz observações e</p>

⁵⁰ Maiores detalhes sobre essa atividade, rever a descrição da aula no tópico 3.2.2, quadro 18 na página 167.

	<p>correções</p> <p>1.10 Por fim o professor declara que esse texto terá várias versões, ou seja, eles irão reescrever sempre que for necessário.</p>
--	---

Durante toda a nossa observação, presenciamos apenas dois momentos dedicados ao ensino da produção textual. Verificamos que, a partir dos relatos e das análises aqui construídas, o texto/o gênero textual é recorrentemente trabalhado por ele, algo, para nós, extremamente significativo. Aliás, entendemos que esse é o único caminho para um trabalho adequado no ensino de língua. Assim, diferentes gêneros, ao longo de todo o semestre, foram levados para aula e, de algum modo (caracterizados, lidos, produzidos oralmente) foram objetos de uso, mas (nem sempre) de ensino e aprendizagem. Reiteramos que essa postura revela uma preocupação do docente de desenvolver um ensino de língua materna em acordo com as atuais prescrições do ensino de Português. Porém, mesmo com o texto na sala e o uso da diversidade, para o eixo de produção textual escrito só foram dedicados dois encontros (dos 27 que presenciamos) e, mesmo assim foi produzido um único gênero textual – a *dissertação-argumentativa*. A “pedagogia da diversidade”, iniciada nos anos 1980, parece ter dado muito mais ênfase à estrutura composicional dos textos do que à diversidade de contextos e situações discursivas de produção (cf. BUNZEN, 2006)

Esse pouco tempo dedicado à produção fez-nos que o professor concebe o texto como *produto final*. Embora ele compreenda que os textos se organizam de modos distintos de acordo com a função sociocomunicativa que exercem em contextos sociais de uso, e de acordo com um conjunto de enunciados e de características formais relativamente estáveis, o ensino da produção não foi visto como um processo cognitivo complexo. Desse modo, a produção do texto:

- i. não veio de uma prática social externa; na verdade, partiu de uma necessidade interna da instituição de ensino com objetivo, predominantemente, pedagógico;
- ii. limitou-se à indicação do tema e a esclarecimentos superficiais da estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), acarretando uma exploração maior da tipologia textual do que das características linguístico-textuais do gênero em tela;
- iii. teve com único leitor o professor e a sala de aula, o único lugar de circulação.

Concordamos com a professora Beth Marcuschi (2006) quando defende que as tipologias textuais na escola, acabam adquirindo, devido às práticas escolares realizadas, uma conotação singular, pois estão vinculadas a condições de produção bastante específicas. A produção de um texto argumentativo, na escola, por exemplo, assume a característica do

“gênero escolar *dissertação*”. Essa produção é pensada de modo que desenvolva, no aluno, a capacidade de emitir uma opinião sobre algo, que tenha, nos seus parágrafos denominados de desenvolvimento, argumentos que fundamentem essa opinião e, ao final, apresente uma conclusão para o tema defendido.

Em relação às características de uma prática pedagógica que não sistematiza o ensino da produção de textos, destituída de valor interacional, vendo-a como produto, Bunzen (2006, p.147-148) esclarece que

Um prova exemplar de tal prática de ensino do EM é a quase exclusiva produção da dissertação escolar sobre um tema escolhido pelo professor ou pelo autor do livro didático (...) O objetivo, raramente explicitado, de escrever a dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar no vestibular

Entendemos que é de extrema importância desenvolver atividades cujo objetivo seja fazer com que os alunos “*reconheçam os aspectos formais e estruturais do texto dissertativo e utilizem-se da argumentação como forma de persuasão ao produzi-lo*”⁵¹. Por outro lado, não há mal nenhum, *a priori*, em promover produções textuais com vistas ao vestibular. O que identificamos como aspecto para analisar com mais criticidade é o pouco tempo destinado no semestre à atividade de produção textual, bem como o não investimento em um ensino processual e sistemático de diferentes gêneros textuais.

Em outras palavras, sentimos falta de estratégias didáticas que desenvolveriam nos estudantes a habilidade de: (1) construir representações acerca da situação que nos mobiliza a escrever; (2) coordenar ações, integrando-as a fim de alcançar os objetivos estipulados no plano geral; (3) planejar as estratégias discursivas para envolver o leitor (por sinal, foi um questionamento feito por um aluno); (4) selecionar o que vai ser dito, ativando os conhecimentos que já existentes ou pesquisando novos em fontes diversas; (5) construir sequências linguísticas adequadas ao gênero; (6) revisar continuamente, alterando o texto quanto às diferentes dimensões de textualidade e da normatividade, entre tantas outras (cf. LEAL e BRANDÃO, 2006).

É interessante destacar que, no material didático distribuído pelo professor (*Dicas de redação*), e na própria interação didática, alguns desses aspectos foram questionados pelos alunos e citados pelo professor, a saber: informatividade, estratégias linguístico-textuais para seduzir o leitor, recursos linguísticos para persuadir e alcançar os objetivos, estratégias argumentativas e articulação entre parágrafos e ideias, reescrita do texto até alcançar seus

⁵¹ Objetivo pontuado no guia didático do 1º ano para o 3º bimestre de 2008 da escola

propósitos comunicativos. Mas nenhum deles foi objeto de ensino, análise, discussão e aprendizagem. Parece que era suficiente saber sobre esses recursos / fenômenos e, a partir de um tema/assunto, levantar e organizar ideias para promover a inserção e a participação do aluno em diferentes eventos de produção.

Discutindo sobre a questão do ensino da produção textual no EM, Bunzen (2006, p. 155) esclarece

quando falamos em tomar os gêneros como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que permita ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que envolvam tanto capacidades linguístico ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidade de ação em contexto.

Assim, a nosso ver, se houvesse ocorrido um ensino em que a articulação entre a AL e a produção textual da dissertação fosse garantida, algumas dessas incoerências teriam sido superadas e, provavelmente, o texto não seria visto como uma mensagem que contém um significado a ser transmitido. Essa articulação aprofundaria as reflexões sobre a textualidade e sobre as características microestruturais do gênero. Faria os alunos decidirem que operadores argumentativos e/ou recursos linguísticos seriam mais eficientes/adequados para a linha de pensamento que se está utilizando e/ou para os tipos de argumentos selecionados (autoridade, exemplificação, causa e consequência etc.). Eles saberiam também que tipos de intertextualidade melhor casariam com a estratégia argumentativa pensada e como usariam esse recurso e, ainda, como usariam diferentes estratégias de pontuação para produzir os efeitos de sentido desejados.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar que o professor Daniel concebe o texto como objeto de ensino e, ao explicar aspectos sobre textualidade, características textuais, produção de sentido, revisão/reescrita, aproxima-se de um trabalho na perspectiva da análise linguística. E o procedimento metodológico com o eixo da produção textual também nos revelou os avanços, as contradições e os recuos existentes nos processos de transposição didática dos objetos de ensino em que professores e alunos, nas interações verbais de sala de aula, vão construindo.

5.2.4.3 A análise linguística e a oralidade

Quadro 26 - Mapa de eventos das aulas 09, 10 e 11 do professor Daniel

Data	17.09.08
Evento	Apresentação de seminário
Duração	13h35min às 14h10min
Descrição	<p>1.1 O professor explica como será a atividade do dia e pede para que a primeira dupla se apresente.</p> <p>1.2 Um dos componentes do grupo escreve no quadro dois exemplos e explica que o artigo é a palavra variável que determina o substantivo e acrescenta que ele é classificado em definido e indefinido. Lê o roteiro para detalhar a informação</p> <p>1.3 A dupla encerra sua apresentação e o professor comenta que não era para trazer nenhum tratado, mas apenas uma conceituação e classificação das classes</p> <p>1.4 A 2ª dupla inicia sua apresentação. As alunas fazem a leitura do conceito de substantivo que encontraram e sobre suas classificações – comum, próprio, primitivo etc. Não exemplificam</p> <p>1.5 A 3ª dupla vai à frente. Um dos componentes escreve frases no quadro. O aluno lê a definição que encontrou sobre conjunção</p> <p>1.6 O professor questiona para a dupla por que essa classe gramatical é vista como invariável</p> <p>1.7 Um dos alunos explica que a razão é por não variar em gênero e número</p> <p>1.8 O aluno lê a frase posta no quadro e identifica a conjunção “e”</p> <p>1.9 O professor pergunta se eles saberiam classificar essa conjunção</p> <p>1.10 A dupla responde que não</p> <p>1.11 Os alunos continuam, lendo sobre locução conjuntiva</p> <p>1.12 Ao término das apresentações, o professor vai à frente da sala e faz algumas considerações</p> <p>1.13 Comenta sua surpresa e decepção pelo fato de três duplas, apenas, terem trazido o trabalho para ser apresentado</p> <p>1.14 Solicita que todos estejam preparados para aula seguinte</p> <p>1.15 Comenta ainda que percebeu que nas apresentações o que ocorreu foi uma espécie de “copia e cola”, não havendo uma postura explicativa por parte deles.</p>
Data	18.09.08
Evento	Apresentação de seminário
Duração	10h30min às 11h55min
Descrição	<p>1.1 A primeira dupla vai à frente. Coloca alguns exemplos no quadro e lê o resumo preparado sobre a definição e classificação da classe numeral</p> <p>1.2 A segunda apresentação é realizada por três alunos. Eles escrevem alguns exemplos no quadro e sublinha os advérbios das frases</p> <p>1.3 Um componente lê a definição de advérbio e indica quais são esses advérbios da frase</p> <p>1.4 O professor pergunta qual a classificação dos advérbios</p>

	<p>1.5 Uma aluna diz que falará sobre isso depois</p> <p>1.6 A terceira aluna lê a que os advérbios se relacionam e suas classificações</p> <p>1.7 O trio ainda lê sobre o grau dos advérbios e mais uma vez se reportam para os exemplos postos no quadro</p> <p>1.8 A terceira equipe vai à frente e lê as pesquisas que também fizeram sobre numeral</p> <p>1.9 Mais um trio se apresenta. Os integrantes escrevem exemplos no quadro. Um aluno faz a leitura da definição de pronomes e recorrendo aos exemplos do quadro, explica qual a diferença entre pronome substantivo e pronome adjetivo</p> <p>1.10 Outro componente do grupo lê sobre os pronomes pessoais. A aluna lê a explicação da gramática sobre o uso de <i>me</i> e <i>mim</i>. Lê também sobre os pronomes possessivos e explica a ambiguidade que pode ocorrer com o pronome <i>seu</i></p> <p>1.11 O professor intervém na apresentação, fazendo uma correção na fala da aluna ao confundir pronome oblíquo com o do caso reto</p> <p>1.12 O professor interrompe as apresentações e diz que, na próxima aula continuarão, pois a sala não estava prestando atenção. Comenta também que as dúvidas sobre as classes gramaticais devem ser tiradas do material disponibilizado</p> <p>1.13 Diz também que corrigirá o material da pesquisa feita por eles e devolverá com anotações</p> <p>1.14 Pede para que os alunos abram o livro na página 105 e façam a leitura do texto e responda às questões</p> <p>1.15 Após alguns minutos, o professor faz a análise do texto e a correção das questões com a turma.</p> <p>1.16 Os alunos são liberados à medida que mostram as respostas no caderno</p>
Data	19.09.08
Evento	Apresentação de seminário
Duração	07h40min às 9h05min
Descrição	<p>1.16 A primeira dupla vai à frente e explica sobre interjeição. A dupla se utiliza de um cartaz bem elaborado sobre o assunto</p> <p>1.17 Outra dupla se apresenta e também fala sobre interjeição. Um aluno coloca exemplos no quadro enquanto o outro lê o conceito</p> <p>1.18 Com os exemplos postos no quadro, o aluno pergunta a turma o que eles exprimem</p> <p>1.19 Alguns alunos dizem o que acham</p> <p>1.20 Então o aluno explica que a interjeição é uma maneira de exprimir sentimentos, desejos etc.</p> <p>1.21 A terceira dupla vai à frente para falar sobre verbo. Um integrante lê o conceito gramatical. Ele coloca um exemplo no quadro e identifica o verbo na frase. Lê também sobre as conjugações verbais e os tempos verbais</p> <p>1.22 Uma integrante está mal posicionada, por isso o professor solicita que ela fica na postura correta</p> <p>1.23 Ela lê sobre os modos verbais e coloca um exemplo no quadro</p> <p>1.24 Mais uma dupla vai à frente. A classe é preposição. Também lê a definição e a</p>

	<p>classificação. Coloca exemplos e identifica a palavra. A dupla comenta sobre a preposição <i>per si</i></p> <p>1.25 O professor pergunta onde eles encontraram sobre <i>per si</i></p> <p>1.26 Eles mostram o livro</p> <p>1.27 O professor explica que <i>per si</i> serve para explicar a origem de algumas preposições</p> <p>1.28 A dupla continua lendo sobre as características, os usos e as contrações das preposições</p> <p>1.29 A última dupla vai à frente falar sobre adjetivo. Não diferentemente, lê a definição e a classificação e dá exemplos</p> <p>1.30 O professor vai à frente e faz algumas considerações</p> <p>1.31 Explica que o que ele gostaria de ver eram os usos dessas classes no texto, ou seja, ele queria que os alunos pesquisassem, por exemplo, como os verbos são usados numa receita culinária e como são usados numa manchete de uma notícia</p> <p>1.32 Diz também que eles estão com o ranço do ensino fundamental de decorar e repetir no lugar de refletir e discutir / explicar</p> <p>1.33 E que, em muitas falas, se fosse tirado o papel não haveria apresentação</p> <p>1.34 O professor comenta que eles irão trabalhar com uma charge e que a partir dela eles produzirão uma redação</p> <p>1.35 Eles analisam e discutem o texto e em seguida inicia a produção da dissertação</p> <p>1.36 O professor encerra aula, comentando que o texto será reescrito se for preciso e que eles devem trazê-los na próxima aula.</p>
--	--

Na perspectiva de língua como atividade discursiva adotada pelo professor Daniel, ainda que esta oscile com outras concepções mais tradicionais, os gêneros textuais da modalidade oral não poderiam deixar de estar presentes nas suas aulas. Assim, diferentes gêneros orais compuseram o cenário que descrevemos da prática desse professor, entre eles: a conversa espontânea, a própria interação verbal realizada nas aulas entre mestre e educando, debates, discussão sobre temas diversos e seminário (gênero, aliás, escolhido para ser nosso objeto de análise neste tópico). Contudo, como é possível perceber pela a leitura Quadro 25, o gênero em tela foi objeto de uso, mas não de ensino, à semelhança do que ocorreu com a produção do texto escrito. Nenhum dos gêneros textuais da modalidade oral foi ensinado sistematicamente.

Não desenvolver atividades de produção de texto oral é acreditar que a escola é lugar do ensino e aprendizagem da escrita e não da fala e esta, uma vez que usamos desde cedo, não precisaria ser aprendida. Isso vai de encontro a uma concepção de língua interativa e sociocomunicativa que utilizamos, diariamente, em situações empíricas, materializada em múltiplos textos que circulam socialmente (CF. MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, 2005). Por isso, concordamos com Melo e Cavalcante quando afirmam que o desenvolvimento do

bom desempenho em certas práticas orais, tais como debate, júri simulado, seminário, deve ser objeto de ensino na escola.

Desse modo, acreditamos que as atitudes e posturas desejadas pelo professor, no momento das apresentações dos seus alunos, teriam sido garantidas, se antes ou após o processo de produção desses gêneros, os critérios de natureza linguística, extralinguística e paralinguística houvessem sido explicados, discutidos e analisados em sala. Pois, segundo explicam Melo e Cavalcante (2006a, p. 90):

o aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e 'bater um papo' com os colegas aquilo que pesquisou. E cabe ao professor fornecer muito mais do que apenas o nome do gênero a ser produzido.

E ainda lembram as autoras (2006b, p. 185):

Muitas vezes, pedimos aos nossos alunos que desenvolvam um seminário, mas não nos preocupamos em esclarecer o que é um seminário. Terminamos esquecendo que a forma de apresentação de um conteúdo tem um papel importante na construção de sentido.

Dolz e Schneuwly (2004) advertem que, quando um gênero escolar é deslocado do seu contexto real de uso e trazido para escola como objeto de ensino e aprendizagem, torna-se passível de descaracterização, de ser mero modelo, por isso é preciso realizar um trabalho em que a função comunicativa desses gêneros e suas características sejam, minimamente, preservadas, aproximando-se o máximo possível das situações reais de uso. Contudo, existem gêneros textuais próprios dos contextos escolares e o seminário é um deles. Assim, fazer da oralidade objeto de ensino-aprendizagem, mais do que uma obrigação escolar, é também necessário para superar o grande desafio que a escola tende a enfrentar quanto ao ensino artificial e descontextualizado dos gêneros. Sobre isso Cavalcante e Marcuschi (2005) defendem que é importante estabelecer uma relação entre o que a escola propõe como prática sociocomunicativa e o que circula em outras instâncias sociais e, ainda, que alguns gêneros textuais presentes no contexto escolar podem ser explorados na sua realidade, e não como mera simulação, a saber: seminário, debate, entrevista, exposição oral.

No caso do professor Daniel, esse trabalho poderia ser produtivo em dois sentidos. Primeiro, ensinaria aos alunos desenvolver uma atividade (expor oralmente um conhecimento pesquisado e analisado) que estava sendo cobrada deles, portanto problemas como cópias, falta de postura reflexiva, leitura no lugar de exposição, postura inadequada, uso da voz baixa, dificuldade de interação com os colegas, tornar-se-iam conteúdos de ensino e aprendizagens .

Além disso, o conteúdo, a reflexão sobre ele e a solicitação de um produto fariam sentido e seriam bem-vindos. Os alunos se sentiriam mais seguros e estimulados para a realização do seminário, além de competentes, é claro!

Melo e Cavalcante (2006b, p. 183) explicam:

Obviamente, um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno converse com o colega a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.

Neste contexto, entra em cena a relação entre análise linguística e oralidade. No caso do gênero seminário, por exemplo, a sua produção exige pesquisar sobre um tema, compreendê-lo, resumi-lo e expor oralmente. Seria relevante, portanto, ensinar e discutir sobre:

- (i) a importância de preparar a comunicação previamente, de realizar uma pesquisa para fundamentar a exposição e a partir dela construir conjecturas, levantar hipóteses, realizar críticas etc.
- (ii) o investimento na participação emocional, como por exemplo: afetividade, expressividade, a fim de auxiliar na construção de sentido do texto;
- (iii) a necessidade de desenvolver um trabalho que não perdesse de vista a qualidade da voz, o controle da elocução e pausas, a fim de garantir a interação e a produção de sentido;
- (iv) a importância do monitoramento da postura, dos gestos, das mímicas faciais, inclusive para envolver o ouvinte;
- (v) os usos dos marcadores típicos da interação, de paráfrases, de repetições e de correções, como também das estratégias de polidez e atos de fala;
- (vi) a referenciação, o uso de dêiticos, marcadores conversacionais, as marcas de intertextualidade, usos de pronomes pessoais e de tratamento etc.

Era, ainda, necessário caracterizar o gênero, falar sobre seu propósito comunicativo, os objetivos pensados para sua produção – uma vez que existem outras formas de demonstrar as pesquisas realizadas – discutir sobre os níveis de uso da língua (formalidade e informalidade) e a relação existente entre fala e escrita – já que eles iriam pesquisar e escrever um texto escrito e, no momento do seminário, esses resumos/esquemas não deveriam ser lidos – e tantos outros aspectos.

Respaldo-nos em Antunes (2003), acreditamos que, se essa realidade fosse concretizada, algumas implicações pedagógicas sucederiam, tais como: uma oralidade

orientada para a competência global, para suas especificidades, para o domínio da variedade de gêneros textuais orais, para o reconhecimento do papel da entonação, pausas, repetições e outros recursos na construção dos sentidos dos textos, e, ainda para o desenvolvimento de habilidade de escuta com atenção e respeito.

Por tudo que já foi relatado e discutido até aqui da prática do professor Daniel, deduzimos que essa postura (não tomar o texto oral como objeto de ensino) é decorrente da grande dificuldade de didatização do conhecimento adquirido, até agora, nesse campo, pois percebemos, ao longo das observações, que uma das preocupações do docente é dar vez e voz a seus alunos. Não é por acaso que suas aulas partem sempre de um diálogo, provocando a exposição oral do aluno. Em relação a esse trabalho com a oralidade em sala de aula, Marcuschi (2005a) coloca:

Sabe-se, porém que a existência de diretrizes oficiais apontando parâmetros a serem seguidos e o material didático em dias de adequação a uma perspectiva diferenciada de ensino não é suficientes para garantir a incorporação, no cotidiano escolar, das alterações propostas, até porque as teorias presentes em tais documentos são brevemente apresentadas ao professor, necessitando de aprofundamento

Acreditamos, diante das estratégias didáticas contempladas ao longo do semestre, que, à medida que for tendo mais subsídio a respeito do que pode e deve ser ensinado na modalidade oral da língua, além da apropriação de características composicionais e sociodiscursivas, como também de elementos linguísticos próprios dessa modalidade, o texto oral será objeto não apenas de uso, mas também de ensino nas aulas do professor Daniel.

5.3 PRÁTICAS DO PROFESSOR JOSÉ

As observações da prática do professor José se começaram em outubro, no momento em que o professor informou que iria iniciar a 4ª unidade do ano letivo naquela turma. Foram 07 encontros na turma do 1º ano K, entre 14 de outubro e 28 de novembro de 2008. Eram aulas ministradas nas terças-feiras e sextas-feiras, das 13h às 15h, que se caracterizam, basicamente, pelo ensino da gramática normativa tradicional e pelo uso do texto utilizado como pretexto para o ensino de regras, classificações e nomenclaturas gramaticais. A língua era, portanto, vista como instrumento de comunicação transparente e homogênea. Esses encontros podem ser visualizados quadro-síntese abaixo.

Quadro 27 - Síntese das aulas observadas do professor José

DIA	AULA	CONTEÚDO	ATIVIDADE REALIZADA	EIXO DE ENSINO	CH
14.10.08	01	Conjunções coordenativas	Leitura de uma Crônica Identificação das conjunções do texto	AL Leitura	2h
24.10.08	02	Conjunções coordenativas e subordinativas	Exercício de identificação e classificação das conjunções	AL	2h
28.10.08	03	Conjunções coordenativas e subordinativas	Correção do exercício Apontamento no quadro sobre a definição e classificação das conjunções	AL	2h
14.11.08	04	Figuras de linguagem Tipo de Narrador	Leitura de um conto Identificação das figuras de linguagem do texto e trabalho com o dicionário	AL Leitura	2h
18.11.08	05	Transitividade Verbal	Leitura de um poema Análise de transitividade verbal nos sintagmas verbais do texto	AL Leitura	2h
25.11.08	06	Transitividade verbal Conjugação verbal	Correção de atividade Conjugação verbal Questões de interpretação do texto	AL Leitura	2h
28.11.08	07	Discurso direto e indireto Regência verbal	Leitura de uma crônica Identificação de discurso direto e indireto e regência verbal	AL Leitura	2h

Diferentemente do que aconteceu com os professores Quintana e Daniel, dos quais tínhamos uma grande quantidade de dados e, portanto, os relatos e as análises das aulas iam se estruturando de acordo com os critérios de análise por nós selecionados, no caso do professor José, optamos por descrever de uma única vez todas as aulas observadas para, então, realizarmos as análises. Essa opção se justifica pelo fato de termos apenas material de sete encontros e estes, basicamente, organizavam-se da mesma maneira: partia-se da leitura de um texto e, logo após, o reconhecimento de algum aspecto gramatical.

Justificamos ainda que, pela ausência de algumas atividades próprias do ensino de língua não tínhamos material suficiente para analisar conforme cada critério. Acreditamos, por sinal, que a ausência de dados também tem muito a nos dizer⁵².

⁵² Mais uma vez esclarecemos que esse quantitativo de aula se deu pelo fato do docente permitir, apenas, a nossa pesquisa em sua sala de aula a partir da 4ª unidade letiva e que muitas dessas aulas deixaram de ocorrer por motivos de feriado, capacitação e faltas do professor. Assim, de acordo com o calendário secular, deveriam ter ocorrido quatorze encontros, mas só foi possível observar sete aulas.

Quadro 28 - Mapa de eventos da 1ª aula do professor José

Data	14.10.08
Evento 01	Leitura do texto
Duração	13h57min às 13h15min
Descrição	<p>1.1 O professor distribui para o grupo o artigo de opinião “<i>Ficar velho é obrigatório, crescer é opcional</i>” de Reinaldo de Oliveira (ver Anexo 21) e solicita que os alunos leiam o texto em voz alta. Três alunas dividem a leitura</p> <p>1.2 O professor faz uma breve explanação sobre a personagem do texto “Rosa”</p> <p>1.3 Os alunos não fazem nenhum comentário</p>
Evento 02	Estudo de categorias gramaticais
Duração	14h15min às 14h55min
Descrição	<p>2.1 O professor pede para que eles retirem do texto lido as frases que eles acharam mais interessante e anotem em seus cadernos. Escreve, no quadro, o comando da atividade</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>1. Retire do texto as frases que você considera mais importante.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>2. Identifique as conjunções coordenativas e explique suas funções.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>3. Dê sua opinião a respeito do texto.</i></p> <p>2.2 Uma aluna pede para que o professor explique o segundo quesito</p> <p>2.3 José orienta que eles devem identificar / tirar uma conjunção da frase e classificá-la</p> <p>2.4 Outro aluno diz que ainda não entendeu</p> <p>2.5 José vai ao quadro e explica, passo a passo, como deve ser feito, dando um exemplo. Orienta que eles devem consultar os cadernos, as anotações que eles possuem</p> <p>2.6 O professor comenta que, por restarem apenas 20 minutos para o fim da aula, só fará a correção da atividade na aula seguinte e que eles aproveitem para estudar ou concluir a atividade</p> <p>2.7 Circula pela sala, observando os cadernos dos alunos. Por fim, recolhe os textos dos alunos e eles são liberados.</p>

Quadro 29 - Mapa de eventos da aula 02 do professor José

Data	24.10.08
Evento 01	Estudo de categorias gramaticais
Duração	13h45min às 15h
Descrição	<p>1.1 O professor inicia a aula, solicitando que os alunos apresentem as respostas das questões propostas</p> <p>1.2 Nenhum aluno se habilita. Alguns argumentam que não fizeram o exercício porque tinham faltado à última aula ou não souberam responder</p> <p>1.3 O professor afirma que esse assunto já havia sido trabalhado em aulas anteriores e, inclusive, fez apontamentos no quadro. Pede para que os alunos verifiquem em seus cadernos</p> <p>1.4 Eles argumentam que não têm essas anotações</p>

	<p>1.5 O professor chama, nominalmente, os alunos para responderem as questões. Não há <i>feedback</i>. Então, entrega o texto e solicita que eles retirem as frases que julgarem mais interessantes e identifiquem as conjunções</p> <p>1.6 O docente solicita que uma aluna responda o 1º quesito</p> <p>1.7 Ela diz as frases</p> <p>1.8 José solicita, então, que ela identifique as conjunções e as classifique</p> <p>1.9 A aluna tem dificuldade para responder</p> <p>1.10 O professor pontua alguns esclarecimentos sobre as conjunções. E reclama que eles deveriam ter essas informações anotadas no caderno</p> <p>1.11 Os alunos solicitam que ele escreva esse conteúdo no quadro novamente</p> <p>1.12 O professor pega o livro didático <i>Português: linguagens</i>, de Magalhães e Cereja e transcreve as definições e classificações das conjunções coordenadas no quadro e mais uma vez copia as três perguntas da atividade. São pontuadas as classificações das conjunções coordenadas e subordinadas (definição e exemplos).</p>
--	---

Quadro 30 - Mapa de eventos da aula 03 do professor José

Data	28.10.08
Evento 01	Estudo de categorias gramaticais
Duração	14h às 14h23min
Descrição	<p>1.1 Dando sequência a aula anterior, o professor pede que os alunos abram seus cadernos e digam suas respostas</p> <p>1.2 Esses alunos dizem que não têm ou não fizeram a atividade</p> <p>1.3 O professor lê uma frase do artigo de opinião que está sendo trabalhado “<i>Têm pessoas que já morreram e não perceberam</i>”. Explica a metáfora da frase</p> <p>1.4 Inicia-se uma discussão sobre quem está certo ou errado ou ainda quem deveria ser desculpado ou não por não ter feito a atividade solicitada</p> <p>1.5 José diz para o grupo que está esperando uma aluna terminar o exercício dela para ele corrigir seu caderno. Diz também que não fará a correção coletiva porque não é justo um aluno produzir e os outros copiarem a resposta no momento da correção</p> <p>1.6 Por fim, aluna leva seu caderno com a atividade respondida para que o professor faça a correção. Ele copia, no quadro, as frases que a aluna selecionou para explicá-la o que não havia sido entendido. Como a turma está prestando atenção. O professor, então, decide explicar para o grande grupo. Identifica a conjunção da 1ª frase e explica sua classificação – (...) <i>Apresentou aos alunos e desafiou</i>. Diz que a conjunção da frase é “e”, e ela expressa ideia de adição porque há uma soma de duas ações: apresentar e desafiar</p> <p>1.7 Solicita que a aluna, que respondeu a atividade, identifique e classifique a conjunção da 2ª frase – <i>alguém que nos apresentássemos</i>.</p> <p>1.8 A aluna identifique aquilo que ela pensou que fosse a conjunção – “que”.</p> <p>1.9 O professor escreve no quadro, próximo a conjunção – <i>conj. coordenada explicativa e</i></p>

	<p>pede para que a aluna esclareça essa relação de explicação na frase, ou seja, o “que” está explicando o que.</p> <p>1.10 A aluna diz que não entendeu a pergunta</p> <p>1.11 Ele explica o que é classificar, mas aluna diz que ainda não entendeu. José diz que vai passar para a 3ª frase – <i>os velhos normalmente não se arrependem daquilo que fizeram, mas sim por aquelas coisas que deixaram de fazer</i> – para que ela pense um pouco mais na resposta da segunda</p> <p>1.12 A aluna, nessa frase, identifica a conjunção sem dificuldade – “mas” e diz que passa a ideia de oposição</p> <p>1.13 O professor avisa a turma que vai olhar os cadernos na próxima aula para ver quem fez a atividade e que não dará outra oportunidade. Encerra a aula, fazendo a chamada.</p>
--	--

Quadro 31 - Mapa de eventos da aula 04 do professor José

Data	14.11.08
Evento 01	Leitura de um conto
Duração	13h50min às 14h35min
Descrição	<p>1.1 O professor distribui para os alunos cópias do conto <i>Cem anos de perdão</i> de Clarice Lispector (Anexo 22). Solicita que eles façam a leitura silenciosa do texto e se ausenta da sala</p> <p>1.2 Apenas 01 aluno segue a orientação do professor</p> <p>1.3 O professor retorna e convoca um aluno para fazer a leitura em voz alta. Eles reclamam porque tem que ler novamente, mas duas alunas realizam a atividade. Ao término da leitura, José pergunta se há alguma palavra desconhecida para eles no texto</p> <p>1.4 À medida que os alunos vão identificando, o professor distribui os dicionários e orienta que eles procurem essas palavras</p> <p>1.5 Algumas palavras eram encontradas pelos alunos, e lidos os verbetes. Outras, o próprio professor dizia o significado. De modo que o aluno dizia a palavra que não sabia o significado, buscava no dicionário e lia para o grupo, ou o próprio professor, quando se referia à palavra, apresentava o significado.</p> <p>1.6 Alguns alunos demonstraram não saber usar o dicionário. Uma aluna, inclusive, comentou: “Eu não sei usar esse ‘troço’!” Muitos estavam interessados em realizar a atividade.</p>
Evento 02	Estudo de categoria gramatical e resolução de atividade
Duração	14h35min às 15h
Descrição	<p>1.18 José pergunta para turma se eles estão lembrados da aula dada sobre metáfora e solicita que eles identifiquem alguma metáfora no texto</p> <p>1.19 Alguns alunos perguntam o que é metáfora</p> <p>1.20 O professor faz a leitura de um trecho do texto e indaga ao grupo se nele existe uma metáfora – <i>E então nós duas pálidas, eu e a rosa, correremos literalmente para longe da casa.</i></p> <p>1.21 Ninguém responde</p> <p>1.22 O professor explica que <i>pálida</i> é uma qualidade que deve ser atribuída a pessoa. No texto, essa qualidade também está sendo dada para uma rosa, então, isso é uma metáfora, conclui José.</p>

	<p>1.23 O professor lê outro trecho – <i>A rosa ficou soberana</i> – e fez o mesmo trabalho. José solicita que eles respondam as questões que estão, na ficha, sobre o texto lido</p> <p>1.24 Muitos alunos não fazem a atividade. E um aluno questiona o que significa narrador. Isso ajudaria a responder a segunda questão</p> <p>1.25 O professor diz que, naquele momento, eles devem se interessar em fazer a atividade. José vai chamando os alunos para verificar as respostas da primeira e segunda questões. O professor faz a chamada</p> <p>1.26 José comenta que a resposta do segundo quesito é narrador-personagem porque ele conta e participa ao mesmo tempo da história, e que narra em primeira pessoa.</p>
--	--

Quadro 32 - Mapa de eventos da aula 05 do professor José

Data	18.11.08
Evento 01	Estudo de categorias gramaticais – Predicação Verbal, aposto
Duração	14h às 15h
Descrição	<p>1.1 O professor, assim que inicia a aula, é questionado pelos alunos sobre a situação avaliativa deles. Então argumenta que a avaliação deles é contínua. Ele avalia com os trabalhos, as tarefas, as leituras realizadas por eles. Justifica que não faz prova porque pode prejudicar o aluno que nesse dia pode ter algum problema emocional e não conseguir responder. Diz também que a média anual só dará na segunda quinzena de dezembro. Quem não passar, vai fazer recuperação. Vai ao quadro e copia o poema <i>José</i>, de Carlos Drummond de Andrade, na íntegra</p> <p>1.2 Enquanto copia, um aluno pergunta para o professor quem são <i>José</i> e <i>Carlos Drummond</i></p> <p>1.3 O professor explica e solicita que eles copiem o poema. O poema é tirado de um livro didático</p> <p>1.4 Também durante a escrita do texto, um aluno comenta que esse texto é uma música.</p> <p>1.5 O docente argumenta que toda poesia traz em si uma carga de musicalidade. O professor comenta sobre a musicalidade do poema e diz que a palavra <i>José</i> no texto é um vocativo. Explica o que é um vocativo</p> <p>1.6 Faz a leitura do poema em voz alta e toda vez que lê “<i>José</i>” diz que é vocativo</p> <p>1.7 Um aluno pergunta o que é vocativo</p> <p>1.8 O professor escreve no quadro a palavra em latim e o seu significado e diz mais uma vez a definição segundo a GNT. Continua a leitura do texto e pergunta para os alunos o que significa <i>utopia</i></p> <p>1.9 Eles não respondem e o professor aponta para a parte do vocabulário transcrita no quadro</p> <p>1.10 José continua a leitura do poema e pergunta aos alunos de onde é a <i>valsa vienense</i></p> <p>1.11 Os alunos também não respondem. Ele explica que vienense vem de Viena, que é a capital da Áustria</p> <p>1.12 Por fim, o docente questiona sobre a transitividade de alguns verbos retirados do texto – <i>gritasse, gemesse, tocasse, fizéssemos...</i></p> <p>1.13 Explica a classificação que a gramática normativa faz desses verbos: intransitivos,</p>

	<p>transitivos direto e indireto. Volta para os verbos do poema e comenta que os verbos <i>gritasse, gemesse, tocasse</i> tem sentido completo assim como <i>dormisse, cansasse</i>, então são intransitivos, ou seja, não precisam de complemento</p> <p>1.14 O professor passa como tarefa de casa, classificar a transitividade verbal de todos os verbos do poema. Orienta que eles devem fazer uma coluna para os verbos intransitivos, para os transitivos diretos e outra para os transitivos indiretos</p> <p>1.15 Comenta que a discussão sobre a compreensão do texto ficará para próxima. Os alunos são liberados</p>
--	--

Quadro 33 - Mapa de eventos da aula 06 do professor José

Data	25.11.08
Evento 01	Estudo de categoria gramatical – Predicação verbal
Duração	14h às 15h
Descrição	<p>1.1 O professor escreve no quadro as colunas sobre transitividade verbal</p> <p>1.2 Pede para que uma aluna diga um verbo que classificou</p> <p>1.3 O professor solicita que ela informe, também, o infinitivo e a qual conjugação o verbo pertence</p> <p>1.4 Ninguém responde</p> <p>1.5 José escreve no quadro as conjugações – 1ª - AR, 2ª- ER e 3ª- IR e diz qual a conjugação do verbo dito pela aluna – <i>acabou</i></p> <p>1.6 Solicita que os alunos classifiquem os verbos nesse mesmo esquema: forma no infinitivo e qual a conjugação</p> <p>1.7 Pontua, no quadro, as respostas, preenchendo a tabela</p> <p>1.8 Os verbos são classificados quanto à transitividade verbal pela presença ou ausência de preposição e não como está no contexto das frases no poema. Por exemplo, diz que os verbos <i>acabou, apagou, amou, esfriou</i> são verbos transitivos diretos porque quem <i>acaba, apaga, ama, faz</i> alguma coisa. Não tem preposição seu complemento</p> <p>1.9 Em outro momento, o professor é quem escolhe os verbos do poema e pede para que eles classifiquem. Pede para que um aluno classifique <i>tocasse</i></p> <p>1.10 O aluno diz que é transitivo. O professor pergunta se o verbo não tem sentido completo. O aluno pensa, mas responde que ele é transitivo direto - <i>quem toca, toca alguma coisa</i>. O professor aceita a resposta. E, assim, ocorre com os outros verbos</p> <p>1.11 O professor escreve “<i>é</i>” e pergunta se é verbo</p> <p>1.12 Os alunos dizem que sim, mas não sabem dizer o infinitivo nem a transitividade nem a conjugação a qual o verbo pertence</p> <p>1.13 O professor dá essas respostas. Diz que é um verbo de ligação porque liga o sujeito a uma qualidade</p> <p>1.14 Escreve, no quadro, perguntas referentes ao estudo do texto, retiradas do livro didático (serão transcritas mais abaixo)</p> <p>1.15 O professor diz que eles devem responder enquanto ele faz a chamada</p>

	<p>1.16 Lê o primeiro quesito – <i>Por que o poeta escolheu o nome José para a personagem de seu poema?</i> – Ninguém responde. O professor dá mais tempo para eles responderem e vai de banca em banca olhar quem está fazendo a atividade. Até que um aluno na brincadeira comenta: “Porque ele quis!”, “Como vou saber?”. A sirene toca e os alunos são liberados</p>
--	--

Quadro 34 - Mapa de eventos da aula 07 do professor José

Data	28.11.08
Evento 01	Estudo de categorias gramaticais – Regência de alguns verbos e discurso direto e indireto
Duração	14h10min às 14h55min
Descrição	<p>1.1 O professor inicia aula, distribuindo a crônica <i>Hora de dormir</i> de Fernando Sabino (ver Anexo 23)</p> <p>1.2 Pede para que eles façam a leitura silenciosa do texto</p> <p>1.3 O docente faz uma leitura em voz alta e solicita que dois alunos leiam, representando o diálogo presente no texto</p> <p>1.4 Há certa resistência. O professor argumenta que as leituras que eles fazem são uma forma de avaliação, que é importante para eles lerem etc. Por fim é realizada a leitura</p> <p>1.5 O professor pergunta ao grupo o que predomina no texto, discurso direto ou indireto</p> <p>1.6 Os alunos respondem: “direto”</p> <p>1.7 O professor explica a diferença entre os discursos. Diz que no discurso direto, o narrador coloca a fala dos personagens, já no indireto, ele fala pelos personagens</p> <p>1.8 José comenta brevemente alguns dados biográficos de Fernando Sabino</p> <p>1.9 Comenta que o texto é uma crônica. Argumenta que os alunos deveriam procurar a coleção – <i>para gostar de ler</i> na biblioteca da escola e desenvolver o hábito da leitura. “São livros muito bons, com autores que escrevem maravilhosamente bem”, argumenta o docente</p> <p>1.10 O professor escreve no quadro a frase <i>Deus o abençoe</i>. Pergunta se o “o” é um artigo</p> <p>1.11 Nenhum aluno responde</p> <p>1.12 O professor diz que é um pronome pessoal do caso oblíquo e que corresponde a “ele”. Diz que não pode escrever Deus <i>lhe</i> abençoe porque esse verbo não admite o pronome <i>lhe</i></p> <p>1.13 Fala sobre a regência do verbo e o uso do pronome “<i>lhe</i>”. Ele só deve ser usado com verbos que tenham duas regências, cita o exemplo: dar – o quem / a quem; emprestar – o que / a quem. Escreve no quadro o “Eu <i>lhe</i> dei o livro”.</p> <p>1.14 Explica que em Deus o abençoe não ocorre essa bitransitividade. Não existe abençoe o quem / a quem, por essa razão não cabe o “<i>lhe</i>”.</p> <p>1.15 Pede para que uma aluna recolha os textos e faz a chamada. Os alunos são liberados</p>

5.3.1 Conteúdos e objetivos para o eixo de análise linguística

É possível perceber, ao observar o resumo das atividades realizadas no quadro 26 e nas tabelas acima, que o professor José, priorizava o ensino da metalinguagem, do reconhecimento das categorias e das funções gramaticais (análise morfosintática), ainda que partisse de um texto. Percebemos um “esforço”, por parte do docente, no sentido de atender às prescrições das recentes propostas metodológicas que sugerem o estudo do texto como objeto norteador do ensino de língua.

No entanto, mesmo estando o texto na sala de aula, ele e a sua leitura / compreensão eram subordinados ao estudo de aspectos da GNT que nada tinham a ver com o gênero em si, com as competências de leitura necessárias para aquele texto nem com a construção de sentido, ou ainda com propósito comunicativo ou o discurso do próprio texto em questão. O texto era, nitidamente, pretexto para o estudo da gramática normativa tradicional. Cereja (2002, p. 156) coloca que

Se antes frases descontextualizadas serviam como objeto para a teoria e para os exercícios de análise gramatical, hoje, equivocadamente, apresentam-se textos dos quais são retirados fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase.

As aulas do professor José ilustram essa constatação. O conteúdo, predominante, era a análise morfosintática. Conjunções coordenativas, transitividade verbal, aposto, regência verbal emergiram, nas aulas de José, sem se saber de onde nem para quê. Aliás, além de serem abordados de modo descontextualizado das práticas, sem nenhuma relação com os usos da língua ou com o texto, foram estudados inadequadamente e sem relevância. Nem se ensinava, efetivamente, a norma para guiar a correção dentro de uma variedade nem se ia ao encontro do texto para melhorar o desempenho no uso linguístico (cf. Neves, 2003).

A sensação era de total improviso, pois não havia nenhuma ligação entre as aulas e, pelo que pareceu, nenhum objetivo e planejamento prévio haviam sido traçados. Nem as três primeiras, que giraram em torno do mesmo conteúdo e estratégia (identificação de conjunções e sua classificação), podem, a nosso ver, ser consideradas uma sequência didática. A escolha dos conteúdos, ainda que respaldada no ensino de gramática normativa tradicional, respeitava a ordem clássica do ensino de língua portuguesa, ou seja, da conjunção, passou-se para a transitividade verbal junto com o aposto, que foi parar, por sua vez, na categoria *regência verbal*.

Outra incoerência que acreditamos existir na prática de José em relação à proposta pedagógica adotada por ele é que a GNT era ensinada de modo equivocado. Havia uma nítida confusão entre regras, nomenclaturas e classificações de categorias gramaticais. A língua, por sua vez, era vista como sinônimo de regras, classificações e nomenclatura gramatical. E, ao que parece, saber esses elementos seriam suficientes para ler e escrever adequadamente. Sobre esse equívoco, Antunes (2007, p. 78) nos alerta:

não devemos atribuir à nomenclatura um valor que ela não tem. De fato, o grande engano é acreditar que vasculhar o terreno das nomenclaturas e exercitar o reconhecimento dos nomes das unidades constitui ensino de gramática e, pior ainda, confere competência a quem ensina e a quem aprende.

Destacamos, ainda, que os conteúdos eram vistos de modo solto, sem uma explicação sistemática, sem comparações, com problemas conceituais. Por exemplo, a classificação da conjunção “que” retirada do artigo de opinião, as classificações quanto à transitividade de alguns verbos do poema “José”, a restrição da definição de metáfora. Mas, sobretudo, esses conteúdos eram abordados de forma superficial e irrelevante. Sobre as críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa, Britto (1997, p. 47) destaca os principais problemas identificados pela crítica :

1. A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (...); 2. A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; 3. A falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical (...); 4 a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos.

Mesmo considerando que a competência pretendida com esses conteúdos fosse a gramatical, esta não foi desenvolvida porque, segundo os PCN+, (2002, p. 81), “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências”. Assim, seu desenvolvimento deve estar articulado ao desenvolvimento da competência textual e interativa. Além disso, PCN+ sugerem que os conhecimentos disciplinares devem ser vivenciados no contexto e já associados às competências que se pretende para aluno. A competência gramatical também não foi desenvolvida porque, conforme explica Antunes (2007), estudar terminologias e nomenclaturas de diferentes categorias gramaticais não é estudar gramática, muito menos língua portuguesa. Segundo ainda a autora, “as regras gramaticais implicam, portanto, o uso das unidades da língua: como deve ser, para que são obtidos determinados efeitos de sentido e de intenção” (p. 71). Tudo isso com vistas a capacitar os alunos a atuarem de forma competente nas diversas situações da vida social,

sabendo usar os mais variados gêneros textuais de acordo com a sua finalidade comunicativa, com o nível de formalidade, para atingir diferentes efeitos de sentido.

Sobre o estudo de tópicos gramaticais, Mendonça (2005) propõe que, ao se tomar a língua como discurso, os recursos gramaticais adquirem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento das relações de sentido no texto. Desse modo, a sistematização de aspectos gramaticais por meio da reflexão metalinguística adquire um valor fundamental: contribuir para a percepção de modo como os elementos linguísticos são selecionados e combinados no processo de textualização – seja na leitura ou na produção de textos. Significa, portanto, situar os tópicos gramaticais na perspectiva discursiva e não apenas estrutural ou normativa.

Por fim, respaldando-nos nas sugestões de um programa de gramática relevante e articulado à compreensão e produção de textos proposto por Antunes (2007), destacamos alguns aspectos que poderiam ter sido abordados na prática do Professor José a partir dos textos lidos:

- (i) a função do verbo como elemento nuclear da predicação;
- (ii) a função das conjunções na articulação e na conexão de sentido do texto e no desenvolvimento da argumentatividade;
- (iii) os efeitos previstos para o uso dos diferentes tempos e modos verbais, especialmente no poema “*José*”, e na sua relação com os tipos de texto e as intenções pretendidas na interação;
- (iv) o uso dos discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das muitas vozes presentes no texto para fundamentar a opinião (como no artigo de opinião), na construção de diálogo (na crônica “*Hora de dormir*”);
- (v) os efeitos do uso das figuras de linguagem e de certas expressões com valor metafórico para evidenciar aspectos de encantamento (em “*Cem anos de perdão*”), humor (na crônica de Sabino), ironia (em “*José*”), ambiguidade, entre outros;

5.3.2 Procedimentos metodológicos adotados para o ensino de análise linguística

Geraldi (2000b) afirma que uma proposta metodológica faz pressupor a articulação de nossas concepções mais amplas com as atividades de sala de aula. Sendo assim, na prática de José, podemos destacar que a concepção de língua adotada foi a de instrumento de comunicação, código transparente e homogêneo; a de texto como conjunto de frases

articuladas e repositório de elementos gramaticais no qual decodificamos palavras/extraímos mensagens; e a de gramática como conjunto de regras que devem ser seguidas. Diante de tais concepções, a organização do trabalho didático com a língua não poderia visar, senão, à aquisição de conhecimentos gramaticais.

Observando a distribuição dos conteúdos, no quadro 27, identificamos que a prioridade nas suas aulas era dada à aquisição de reconhecimento de nomenclaturas e regras, e análise sintática da Gramática Normativa Tradicional. Reconhecemos a presença do texto e a atividade de leitura em sala, porém, ambos eram agregados em função de tais conteúdos, ou seja, o texto era pretexto para estudar nomenclatura e classificação gramatical e a leitura não tinha função nenhuma, a não que consideremos, conforme argumentou o professor para a turma, a avaliação da compreensão textual como finalidade de leitura.

Outra característica identificada é que as aulas não seguiram nenhuma sequência. Além do mais os conteúdos, as finalidades e as competências não se articulavam. Enfim, eram atividades desvinculadas, sem progressão, além de rotineiras, repetitivas e não criativas (cf. SMOLKA, 1993 APUD SUASSUNA, 2006, p. 110). As aulas, basicamente, estruturavam-se a partir da leitura de um texto; seguido da identificação e classificação de alguma categoria gramatical e, em alguns momentos, era realizado o estudo do texto pelos alunos. Conhecer a língua era, antes de tudo, possui um conhecimento linguístico focalizado no vocabulário e na sintaxe. Santos (2006, p. 13) coloca que, de acordo com essa forma de compreensão da gramática, “a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática. Sendo assim, o ensino de língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita”.

Outro ponto é que o professor José assumia a postura de detentor do conhecimento e tinha por missão passá-lo para seus alunos. As relações de ensino e aprendizagem não se davam em processos interativos, dialógicos, pelo contrário, o professor monopolizava os discursos e transmitia expositivamente os conteúdos, embora em alguns momentos tenha buscado fazer com que os alunos se posicionassem diante das análises dos conteúdos gramaticais previstos pelo professor e dos propósitos trazidos pelos textos lidos.

Compreendemos que parece haver uma contradição em levar para sala de aula diferentes textos, e não realizar um trabalho sistemático e progressivo a partir deles por meios de sequência(s) didática(s), conforme propõem Dolz e Schneuwly. E ainda, como elucidada Morais (2001),

parece evidente a dificuldade da escola e de seus profissionais em transformar suas práticas docentes, de modo a propiciar aos aprendizes um enfoque da língua enquanto objeto de conhecimento, de modo que a análise dos aspectos ligados à

“normatividade” apareça vinculada a situações de fato contextualizadas de produção discursiva.

5.3.3 O trabalho com o texto

O texto de uma forma ou de outra esteve sempre presente nas aulas do professor José, porém, como já constatamos, em nenhum momento, ele foi objeto de ensino, de reflexão, de apreciação, ou seja, lugar de encontro e de interação entre alunos (potenciais leitores) e autores.

Santos (2006) observou que, no início da década de 1980, devido ao fato de a linguagem ser vista como eminentemente social e não como algo abstrato e formal, o texto passou a ser tomado como objeto de uso nas aulas de língua materna, entrou na sala de aula, mas não se tornou de fato objeto de ensino. Dessa forma, o texto ainda é trabalhado em sala na perspectiva tradicional, sendo visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) por meio do qual se pode expressar claramente um pensamento. Ler e escrever são uma questão de conhecimento linguístico, na maioria das vezes, focalizado na morfologia e sintaxe dos vocábulos. O texto, definitivamente, nas aulas observadas, não foi tomado como unidade de sentido ou como discurso. Muitos professores afirmam trabalhar a gramática contextualizada como forma de renovar o ensino de português, contudo (cf. Mendonça, 2006b; Morais, 2002; Cereja, 2002), esse termo encobre o uso do texto como pretexto para análises gramaticais convencionais. Mendonça (2006b, p. 74), analisando essas afirmações, argumenta:

Em outras palavras, a referida ‘gramática contextualizada’ proporia exercícios do tipo: retire os adjetivos do texto; analise sintaticamente o último período do texto; leia o texto e sublinhe os verbos transitivos, etc.

A única diferença entre o trabalho tradicional com a gramática e este, com a dita gramática contextualizada, é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto; porém isso não significa que se trabalhe como texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais.

Podemos ilustrar esse fato, tomando como exemplo dois momentos nos quais presenciemos o ensino na perspectiva da “gramática contextualizada” nas aulas de José. No primeiro momento, o conteúdo em questão eram as conjunções coordenativas. A proposta da atividade consistia em identificá-las a partir de orações retiradas de um artigo de opinião – *Ficar velho é obrigatório, crescer é opcional* – e classificá-las. A partir das perguntas feitas pelo docente (cf. eventos 2.1 a 2.7 do quadro 28 e os eventos 1.7 a 1.16 do quadro 29), podemos inferir que ele pretendia, além do reconhecimento dessa categoria gramatical, que os

alunos percebessem a relação semântica entre as orações (oposição, adição, explicação, etc.). Ficou a impressão de que o texto foi escolhido sob medida para essa atividade, pois no artigo de opinião, por ser um texto predominantemente argumentativo, são comuns sequências tipológicas com as orações coordenadas, principalmente adversativas, conclusivas e explicativas. Desse modo, não seria difícil encontrá-las no referido texto. Esse tipo de tarefa relaciona-se com uma concepção de texto que o vê como um conjunto de frases que precisam ser decodificadas ou extraídas por um leitor.

De acordo com Infante (2001), o estudo das orações coordenadas facilita a compreensão e a produção de textos narrativos e dissertativos. Assim, nos textos de tipologia argumentativa, as orações coordenadas são importantes para a construção de diversas estratégias argumentativas, por exemplo, a contraposição imediata de argumentos opostos. Já nas sequências narrativas, criam-se os mais diferentes efeitos de sentido. Mas, nem esse aspecto nem tantos outros, tais como: a organização textual, a construção da coesão e o reconhecimento dessas relações e de sua função no texto, foram vivenciados que, para Antunes (2003), constituiria “um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto. Esse saber seria bem mais útil que, simplesmente, saber se a conjunção é coordenativa ou subordinativa (...)”

A segunda atividade ocorreu no quinto e sexto encontros (18.11.08 e 25.11.08). O texto trazido para aula foi o poema “*José*” de Carlos Drummond de Andrade. Como era de *praxe*, o texto (após ser copiado no quadro) foi lido e, logo em seguida, sem haver qualquer reflexão, comentário ou, ainda, discussão, o professor identifica alguns verbos do poema e os classifica quanto à sua transitividade verbal, tecendo comentários sobre intransitividade, transitividade direta e indireta. Por fim, passa, como exercício para casa, a tarefa de identificar e classificar todos os verbos do poema.

No encontro seguinte, dando continuidade a esse trabalho, estudantes e professor vão reconhecendo os verbos do poema, classificando-os quanto a sua conjugação, predicação, forma nominal. E, assim, igualmente ao que ocorreu na atividade anterior, não há, ao menos, uma relação do ensino de aspectos gramaticais a serviço do funcionamento do texto. Não houve nenhum destaque para o caráter interacional da linguagem, a razão de ser do poema, seus elementos constitutivos – interlocutores, contexto de produção, compreensão da realidade pelo autor, forma, função sociocomunicativa, etc. Façamos das palavras de Antunes (2007, p. 127) – ao analisar uma proposta de trabalho com texto numa escola de EF – as nossas:

Cadê a análise do texto? Cadê o entendimento do poema? Onde ficou? As perguntas que são feitas concorrem para que se entenda melhor o poema? (...) E onde ficou a exploração dos elementos que fazem desse texto um texto poético?

Nenhum leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que o valham. O leitor competente lê procurando sentidos, emoções, intenções, ditos, pressupostos.

Toda a carga de sentido e crítica, a compreensão histórica e social, o conteúdo ideológico, a subjetividade, elementos esses construídos pelo grande poeta em “José” – texto e personagem – não foram considerados. O caráter genérico do nome José e a sua existência coletiva (mais um na multidão), a reflexão sobre a existência e o seu direcionamento, a impotência diante da resolução dos problemas e da superação da crise, tudo, assim como José, foi desprezado. Não houve apreciações estéticas e afetivas. Fica evidente que o texto, mais uma vez, na prática pedagógica, do docente, é tomado como um mero instrumento para o estudo da metalinguagem. Marcuschi, B. (2007, p. 47), analisando o processo de transformação do texto em texto escolar, acredita que a escolha de determinados textos, “*deve-se menos ao seu valor estético e mais à possibilidade de demonstrar os aspectos linguísticos e textuais selecionados para o estudo da unidade*”, pelo menos nas coleções examinadas pela autora. A nosso ver, das razões de escolha dos textos pelo docente, não parecem fugir a essa regra.

Mais significativo do que saber a transitividade verbal e a conjugação a qual os verbos pertencem, seria compreender, por exemplo, o uso dos verbos no imperfeito do subjuntivo, compondo orações condicionais. Aonde o poeta queria chegar? Que mensagem pretendia passar? Que relação teria essa estrofe com a seguinte, onde não mais foram usados esse modo e esse tempo verbal? E por que a recorrência do vocativo *José*?

Outro assunto abordado pelo docente foi a presença do vocativo e o emprego da vírgula para separá-lo. De acordo com a explicação, a palavra “José”, no poema, era um vocativo – termo que significa chamamento, e deve ser separado por vírgula. Ponto! Nenhuma outra abordagem para esse fenômeno linguístico.

Mesmo partindo de um texto, o ensino sobre vocativo e o emprego da vírgula, à semelhança de todos os outros conteúdos propostos pelo docente, reduziu-se a conceitos e a identificação / localização de termos no texto. A relação dos efeitos de sentido que o poeta pretendia com a recorrência do vocativo e do nome José sequer foram apontadas. Parece que os estudantes terão que esperar outra oportunidade para conhecer e apreciar a profundidade poética e discursiva da obra de Carlos Drummond de Andrade.

Por fim, a atividade se encerra com um exercício de interpretação do poema, também proposta pelo livro didático. Mas esse exercício não foi trabalhado em sala. Abaixo, seguem as questões copiadas pelo professor.

Estudo do texto

1. Por que o poeta escolheu o nome José para a personagem do seu poema?
2. José teria, segundo o poeta, possibilidade de alterar seu destino? Essas possibilidades estão sugeridas:
 - a. Na quinta e sexta estrofes
 - b. Na primeira, segunda e terceira estrofes
 - c. Na terceira, quarta e sexta estrofes
 - d. Na quarta e quinta estrofes
 - e. n.d.a.
3. “A noite esfriou” é um verso repetido. Com essa repetição o poeta deseja:
 - a. Deixar claro que José foi abandonado porque fazia frio.
 - b. Traduzir a ideia de que José sentiu frio porque anoiteceu.
 - c. Expressar que, após o termino da festa, a temperatura caíra.
 - d. Intensificou o sentido de abandono, tornando-o em sofrimento quase físico.
 - e. n.d.a.

As questões de interpretação do texto sugerem reflexões relevantes para a compreensão. Na primeira questão, por exemplo, era preciso fazer uma leitura inferencial, buscar conhecimentos enciclopédicos para que, a partir do levantamento de hipóteses, os alunos chegassem às suas conclusões. As demais, mesmo apresentando a resposta e com problemas de elaboração, também superaram o mero reconhecimento de estruturas e respostas de simples identificação ou cópia. Porém, o exercício não foi trabalhado. Um aluno, em tom de brincadeira, fez um comentário sobre como ele iria saber por que o nome escolhido foi José e completou: “porque ele quis”. Mas nada foi feito a partir dele! Nem o gênero textual nem o texto nem sequer o comentário do aluno foram objeto de análise/discussão.

5.3.4 A análise linguística e a relação com os outros eixos de ensino

5.3.4.1 A análise linguística e a leitura / literatura

Nas aulas do professor José, a leitura não tinha finalidades e não era concebida como uma prática que possibilita aos estudantes atender a diferentes objetivos de leitura ou saber buscar as estratégias necessárias para alcançá-los. A finalidade da leitura, como declarou o professor, era com fins avaliativos.

Podemos evidenciar essa abordagem tradicional, analisando a atividade pedagógica proposta pelo docente com o texto “*Cem anos de perdão*” de Clarice Lispector. Resumidamente, a atividade se configurou em (1) ler silenciosamente o conto, seguida de uma leitura em voz alta do texto por duas alunas; (2) identificação de vocábulos desconhecidos e a verificação de sua definição no dicionário, previamente trazido pelo professor; (3) identificação, pelo docente, de algumas metáforas encontradas no texto e, finalmente, (4) estudo do texto por meio de um exercício de perguntas e respostas. Não houve espaço para apreciação, discussão, deleite nem posicionamento diante do que foi lido.

Por se tratar de um texto literário (conto), caracterizado por ser rico em linguagem figurada, sentidos, significados, e por possuir diferentes possibilidades de interpretação, muitos seriam os aspectos a ser trabalhados, mas seu estudo foi resumido ao ensino de metáfora, tipo de narrador e vocabulário. Mais uma vez, o texto é apenas pretexto para fenômenos linguísticos desassociados das finalidades de discursivas. Mesmo as questões trazidas para interpretação não foram discutidas e/ou analisadas em sala. Elas se caracterizaram, predominantemente, por compor uma atividade de decodificação, de cópia, incluindo perguntas às quais não dialogam com texto ao qual se referem. Sobre a formação de leitores e a prática de leitura na escola, Morais (2002, p. 02) argumenta:

Para formarmos bons leitores, precisamos então ver que condições de produção de leitura definimos nas atividades que propomos aos nossos alunos (...). Podemos estar sempre atentos para questões como: o autor (ou professor) recupera o contexto em que o texto foi produzido? O aluno sabe para que está lendo, o que será feito após a leitura? O aluno tem alguma informação sobre o autor e sobre o suporte de onde o texto foi extraído?

A própria metáfora – conteúdo trazido à tona pelo docente a partir do texto e um significativo conhecimento que auxilia na compreensão textual – não foi explorada à luz do texto. As expressões “*Nós duas pálidas...*” e “*a rosa ficou soberana*”, por exemplo, não foram interpretadas a serviço da construção do sentido, do discurso, da linguagem literária, da função sociocomunicativa do gênero textual. Novamente, o estudo se restringiu ao reconhecimento e classificação de categorias gramaticais (“gramática da forma”).

Outro aspecto que observamos são as questões trazidas para o estudo do conto. Foi realizada uma atividade sem a participação do docente e sem que houvesse uma discussão, uma socialização do que estava sendo construído, ou seja, os estudantes, individualmente, respondiam às questões e depois mostravam os cadernos para o professor passar o visto. A atividade vem reproduzida abaixo:

Exercício

Questões referentes ao texto “Cem anos de perdão”, Clarice Lispector

1. Alguns contos caracterizam-se pelo encontro entre personagens em diferentes situações. Baseando-se nesta afirmativa, o que conta esta narrativa?
2. Que tipo de narrador está presente nesta história?
3. Comente o título deste conto. Que sentido tem a expressão “Cem anos de perdão”?
4. Determine o(s) ambiente(s) da história (físico e social).
5. Quais os personagens que figuram neste texto? Caracterize-os psicologicamente.
6. Leia os trechos a seguir e sublinhe as palavras ou expressões que deem indicação sobre o tempo no conto. Em quais dos trechos há indícios de tempo psicológico?
7. “Eu, em pequena, roubava rosas”.
8. “Até chegar à rosa foi um século de coração batendo”
9. “...ladrão de rosas e de pitangas tem cem anos de perdão.”

Marcuschi (2005b) argumenta que os exercícios de compreensão de textos, na maioria das vezes, não levam a reflexões críticas sobre ele, não permitindo, portanto, a expansão ou construção de sentido, o que sugere a concepção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Além do mais, essas questões se limitaram a explorar aspectos objetivamente inscritos no texto. As perguntas, *a priori*, são legítimas; contudo, por não estarem associadas ao desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico e de habilidades argumentativas e inferenciais como também a outras formas de entender o texto, levam a uma compreensão superficial e restrita do mesmo.

É o caso, por exemplo, das questões 02, 03 e 06. Ainda que sobre o texto, não têm relação com a compreensão do mesmo, isto é, não ajudam a entendê-lo como um todo. Saber que o narrador é personagem é insuficiente para entender a carga subjetiva e todo o envolvimento emocional vivido pela personagem diante dos fatos narrados.

Saber o que significa a expressão “Cem anos de perdão” sem relacioná-la ao contexto, à mensagem, ao significado dados pelo narrador-personagem, pouco contribuirá para o aluno entender o que ela (a expressão) tem a ver como enredo/a história, as memórias retratadas.

Na sexta questão, encontramos, inclusive, um problema de formulação. As expressões *cem anos* e *um século*, postas nas alternativas, não indicam “tempo” no conto de Clarice conforme sugere o quesito. São expressões metafóricas que, no texto, são utilizadas para auxiliar o narrador a construir os efeitos de sentido pretendidos. Na primeira expressão, temos a construção de um argumento para justificar a ausência de arrependimento do narrador-personagem e de que precisa/merece ser perdoado. Cem anos não denota um tempo real, na verdade, é um “direito” adquirido pela personagem de ser desculpada, ou melhor,

compreendida, de modo incondicional pelo seu ato clandestino/censurável. Já na segunda questão, a expressão *um século de* ajuda a construir o estado de espírito e o psicológico (o medo, a ansiedade, a tensão, a enorme vontade de possuir) da personagem no clímax da narrativa – seu encontro como o objeto desejado (a rosa). Igualmente a *cem anos, um século* não remete a tempo cronológico, real nem psicológico do conto, mas, simplesmente, configura, por meio de uma hipérbole, os aspectos emocionais da personagem.

Ao perder esses e outros elementos linguístico-discursivos de vista, o trabalho com a leitura na escola fica centrado no reconhecimento / na identificação das palavras e das ideias, não havendo nenhum interesse na sua compreensão, pois o que está em jogo é a assimilação de palavras vazias: repetição, memorização de conceitos e normas gramaticais (JURADO e ROJO, 2006).

Por fim, outro aspecto que gostaríamos de destacar é que o texto despertou um enorme interesse numa turma, tida pelo docente “desinteressada” e “despreparada”, pois muitos alunos se mostraram felizes, atizados, até mesmo emocionados diante do texto. O motivo, talvez, fosse a identificação daqueles alunos com o contexto vivido pela personagem. Os alunos em questão que, muitas vezes, pelas condições socioeconômicas em que vivem, têm seus sonhos frustrados e seus objetos de desejos negados. Assim como a personagem, são jovens que se sentem à margem de contextos e realidades que lhes seriam mais adequados. Além disso, eles foram atraídos pela beleza incontestável do texto. Quem melhor do que aqueles alunos para entender a criança de Clarice?

5.3.4.2 A análise linguística e a produção textual

Como é possível perceber no quadro-síntese 27, as práticas de produção textual não estiveram presentes nas aulas do professor José. Diferentes gêneros textuais foram lidos em sala – *artigo de opinião, conto, poema, crônica* – mas nenhum deles foi objeto de estudo e análise ou escrita. A nosso ver, essa ausência do ensino da produção textual foi prejudicial.

É provável que essa nossa leitura possa estar sendo parcial, visto que as observações que fizemos da prática de José, na turma do 1º ano, só ocorreram na 4ª unidade letiva e não sabemos se o professor trabalhou a produção textual nas outras unidades, mas, ainda sim, ousamos dizer, diante da postura do professor frente ao texto (pretexto para estudo de regras e categoriais gramaticais), daquilo que foi predominante nas suas aulas (o ensino, descontextualizado, de gramática normativa) e da concepção de língua, visivelmente, adotada

(código transparente e homogêneo), que a produção de texto, seja ela escrita ou oral, era algo incipiente em sua prática.

Respaldamo-nos em Geraldi (1997) para justificar nossa leitura. Segundo o teórico, a produção de textos, orais ou escritos, deve ser o ponto de partida e o de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. O autor justifica tal proposta porque entende que é no texto que a língua se revela, inclusive, enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva. Logo, ainda que trabalhado em unidades anteriores, o processo de ensino e de aprendizagem da modalidade escrita deveria continuar, ou estar presente em sala também na quarta unidade. É imprescindível, no ensino da elaboração textual, propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos ao longo do ano letivo.

Portanto, não realizar atividades sistemáticas e recorrentes de escrita e reescrita de textos sugere, no mínimo, uma proposta didática sem planejamento, improvisada. Tem, no seu bojo, a ideia de que se aprende a escrever por meio somente de leituras de textos considerados “bons” e que devem ser imitados, ou, ainda, que escrever é um dom, uma competência inerente a cada indivíduo. A respeito disso, Suassuna (2006) comenta que muitos professores de português, acreditando nesse mito do dom, encaminham a produção escrita de modo espontâneo e não como instância articulada da prática de linguagem que deve ser vivenciada nas aulas de LP. E, ainda, cometem o equívoco de achar que ensinar análise sintática e nomenclatura gramatical fará os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos (ANTUNES, 2003)

Acreditamos que essa ausência de produção, essa falta de compreensão, por parte do professor, da escrita como sendo algo processual, que requer planejamento, operação e revisão, fez seus alunos perderem, entre outras coisas, uma oportunidade de entender que escrever é um ato interacional, dialógico, no qual se exerce “uma atividade de expressão, manifestação verbal de ideias, intenções, crenças ou dos sentimentos que se quer compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p.45). Os estudantes deixaram, também, de saber que diferentes maneiras de interação exigem diferentes modos de dizer, de se expressar e, para tanto, seria necessário aprender os mais variados gêneros textuais. Sobre o ensino e aprendizagem de gêneros na escola, Dolz e Schneuwly (2004, p.97) explicam que

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos á mesa com amigos. (...) Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um

gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Desse modo, sem ensino, planejamento, escrita e reescrita de textos, os alunos não se tornam autores nem sujeitos do seu discurso, pois essas atividades, juntamente, com a revisão gramatical, a seleção vocabular e de conteúdo, dentre tantas outras, são atividades que exigem habilidades e competências nem sempre aprendidas espontaneamente. Conforme os PCN+ (2002, p. 62), ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. Por isso, é papel da escola ensinar sobre a escrita e sobre o que se escreve.

5.3.4.3 A análise linguística e a oralidade

Marcuschi (1998, 2005a, 2005b) defende que língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas, e seu uso se manifesta em dois modos fundamentais: oralidade e escrita. Esclarece que, para ocorrer um ensino sistemático e significativo dos gêneros da modalidade oral de língua, faz-se necessário compreendê-la como um fenômeno cognitivo sociocomunicativamente motivado no processo interativo, forma de ação e de produção de sentidos.

Considerando essas diferentes concepções de língua, compreende-se a ausência tanto do uso quanto do ensino de gêneros orais públicos na aula do professor José, uma vez que, como já constatamos, ele vê a língua como um código monolítico, capaz de funcionar com transparência e homogeneidade, diferentemente da concepção sociointeracionista defendida por Marcuschi. Essa ausência revela também, como coloca Antunes (2003), a compreensão de que os usos orais da língua estão tão ligados às nossas vidas e que, por isso, não precisam ser matéria de sala de aula.

Nas palavras de Marcuschi (2005a, p. 15) encontramos:

que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade.

Entendemos ser precipitada a afirmação de que o professor José não realiza um trabalho sistemático sobre aspectos da oralidade, já que observamos suas atividades didáticas apenas durante uma unidade letiva, porém essas atividades juntamente com as concepções assumidas pelo docente, na entrevista, fazem-nos deduzir que raramente atividades didáticas

sobre aspectos da conversação, ou caracterização e análise de distintos gêneros textuais orais, ou ainda, discussões sobre as relações existentes entre a fala e a escrita, níveis de uso da língua e tantos outros aspectos da linguagem oral foram evidenciados nas aulas do professor José. Para os PCN (1998), é de extrema importância estudar as questões relacionadas à oralidade como ponto de partida para entender o funcionamento da escrita.

Desse modo, acreditamos que esses estudantes quase não tiveram a oportunidade de perceber que os usos da língua são variados, ricos e até mesmo criativos; que diferentes interações comunicativas exigem gêneros textuais específicos, inclusive na modalidade oral; de que fala e escrita têm mais aspectos em comum do que diferenças; deixaram, ainda, de entender que a polidez e sua organização na fala interferem direta e decisivamente na qualidade da interação e na compreensão da natureza dos atos de fala etc.

Resumindo em uma só ideia, esses alunos deixaram de aprender, sobretudo, a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio do qual não se pode abrir mão (MARCUSCHI, 2005b, p. 32).

Concluimos as análises das práticas do professor José afirmando que as suas aulas se organizavam em torno dos conteúdos da GNT, ainda que ele partisse da leitura de diferentes gêneros textuais – artigo de opinião, conto, poema, crônica, visto que a presença do texto e da diversidade de gêneros textuais nas suas aulas não assegurava aos alunos o desenvolvimento de competências que permitissem o uso efetivo e adequado desses textos. Também, não houve investimento no ensino sistemático dos eixos didáticos de ensino, além de ter tratado os conteúdos de forma fragmentada, não estabelecendo articulações entre os eixos, corroborando uma concepção tradicional de língua.

Tentando compreender os dados à luz das reflexões de Antunes (2003, p.31-33) sobre o trabalho com a gramática numa perspectiva tradicional, entendemos que, num olhar de relance, o trabalho com a gramática e, conseqüentemente, de análise linguística nas aulas assistidas se caracterizava como sendo:

- i. Descontextualizado, amorfo, a língua como potencialidade, desvinculada dos usos reais;
- ii. Uma gramática fragmentada, de que mesmo não sendo de frases inventadas, é de frases isoladas, frases com exclusiva finalidade servir de lição, virar exercícios;
- iii. Uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, das classes, subclasses dessas unidades e não, como deveria ser, das regras de seus usos;
- iv. Uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, fixada num conjunto de regras, conforme constam nos manuais;

v. Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com o marcar o “certo” e o “errado” dicotomicamente extremados.

Em síntese, as atividades de língua portuguesa do 1º ano K no segundo semestre letivo de 2008 foram resumidas ao universo da identificação, reconhecimento de categorias gramaticais e análise morfosintática em detrimento de práticas de leitura, compreensão textual produção de sentido/de textos.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS II: DEIXA QUE DIGAM, QUE PENSEM, QUE FALEM

Conforme já afirmamos, ao longo de todo esse trabalho, tanto na fundamentação teórica quanto nas análises das observações, a concepção que temos de língua e gramática interfere, significativamente, naquilo que transformamos em objeto de ensino e no modo como desenvolvemos o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Assim, acreditamos que se faz necessário, para uma melhor análise e compreensão das práticas desses professores, saber deles qual a compreensão que têm de língua, gramática, análise linguística e ensino de LP para o ensino médio. E identificar as relações entre o que pensam e os modos de fazer em sala. Evidentemente, sabemos que essas relações não são de ordem cartesiana, transparentes, homogêneas, pois, como esclarece Pêcheux (1990), o discurso influencia e é influenciado pelos seus interlocutores, contexto, jogo de representações etc.

Nesse sentido, propomo-nos a discutir sobre os discursos que emergiram por meio da entrevista semiestruturada com os professores observados, conforme explicitação feita no capítulo da metodologia. Para tanto, foram estabelecidos quatro critérios para a análise dessas entrevistas, a saber: (1) concepções de língua e gramática; (2) o que os professores entendem por AL; (3) finalidades para o ensino de língua materna no nível médio; (4) relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula observadas. Optamos, assim, por utilizar as teorias da Análise do Discurso (AD) para “entender” as falas dos professores, pois, como explica Chizzotti (2006), este é um método de análise de ideias, modos de pensar e conhecimentos expressos pelo sujeito investigado. E ainda, segundo Van Dijk (1985 apud Chizzotti 2006, p. 122), é

uma forma de estudar o uso da linguagem que procura identificar o processo pelo qual as pessoas dão forma discursiva às interações sociais, produzem sentidos do que falam e orientam suas ações no contexto em que vivem”.

Partimos da concepção bakhtiniana de linguagem, a qual concebe como uma atividade social, dialógica, heterogênea e ideológica, logo, uma vez que acontece / realiza-se dentro desse processo de interação, o discurso é construído de modo heterogêneo, isto é, um discurso se constrói a partir de outros discursos e que não existe fora de um contexto socioideológico. Logo, para o teórico não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 1986). Partimos, também, do

pressuposto de que um discurso precisa ser considerado no seu contexto de produção. Sobre isso, Pêcheux (1988) defende que

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc... não existe em si mesmo (...) mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Em outras palavras, o sentido não está no indivíduo, não está na palavra nem nos interlocutores, mas no próprio processo de interação verbal, e isso levaremos em consideração ao analisar os discursos dos professores. Nisso, a nosso ver, consiste na relevância da AD, pois essa teoria analisa a linguagem nas suas mais diferentes dimensões, tentando dar conta da sua complexidade, natureza social e historicidade. Em Suassuna (2006, p. 212) encontramos: “a significação, na verdade, constrói-se na e pela enunciação, correspondendo a um processo de permanente negociação de sentidos.”

Podemos dizer, ainda, que a linguagem é heterogênea porque heterogêneo, dividido, incompleto são os sujeitos que a constituem e são constituídos por ela. Assim, entendemos o sujeito como sendo aquele estabelecido ideologicamente, tenso e contraditório. Desse modo, os professores investigados serão vistos como sujeitos cujas identidades encontram-se em constante mudanças e portadores de um discurso heterogêneo (Benites, 2003) e em processo de construção. A análise do discurso aplica-se, então, porque concebe a linguagem como lugar de conflito, opaca e os sujeitos, por sua vez, devido ao contexto histórico, como sujeitos descentralizados e múltiplos. Portanto, o sujeito de Bakhtin se constitui na e através da interação e reproduz, na sua fala e na sua prática, o seu contexto imediato e social.

De acordo com que defende Foucault (1982), o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido, mas é, ao mesmo tempo, falante e falado, porque através dele outros enunciados se dizem. Nele reside, de uma só vez, uma pluralidade de vozes, inclusive conflituosas e contraditórias. Desse modo, tanto sentido quanto sujeito não são concebidos *a priori*. Sobre isso, Suassuna (2006, p. 212) coloca que

(...) não temos, no universo da linguagem, um sujeito centrado, individual, mas vozes sociais que se cruzam, negam, afirmam, perpassam, retomam... indefinidamente. O sujeito da linguagem, longe de ser o falante-ouvinte ideal dos modelos formalistas da linguística, constitui-se heterogeneamente, desloca-se permanente no contexto enunciativo, formula sentidos interdiscursivamente.

Como já afirmamos, o sujeito está em constante processo de construção e reformulação, da mesma forma o seu discurso. Além disso, entendemos que o sujeito organiza

sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens que faz do seu interlocutor, de si próprio, do que ele pensa que o seu interlocutor imagina dele e do contexto de interação. É em razão desse jogo que o sujeito estrutura seu discurso, diz o que diz e da forma que diz e não de outros modos (Pêcheux, 1988). Sendo assim, levaremos em consideração as relações de poder, o lugar de cada sujeito, o papel social deles, a intenção comunicativa e as condições de produção do enunciado durante as análises das entrevistas.

6. 1. O PROFESSOR QUINTANA E SUA PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

6.1.1 As concepções de língua e gramática

Começaremos as análises verificando o que pensa o professor Quintana acerca de língua e de gramática. Não houve uma pergunta específica sobre esse aspecto⁵³, mas, diante de tudo o que foi questionado e respondido, foi possível identificar que, para esse professor, a língua é uma atividade sociointerativa cujo sentido se produz situado e historicamente e os seus elementos constitutivos concorrem para o seu funcionamento nas práticas sociais, isto é, a língua é um sistema de práticas cognitivas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura (MARCUSCHI, 2008). Nas suas palavras:

(...) a língua, ela não é somente um instrumento. É um organismo. Porque muitos entram com a ideia de que: “Ah, não! Você entendeu o que eu quis dizer”. Mas eles se darem conta que a estrutura linguística que a gente usa, você altera a forma de.. (eh). Dizer diferente, é já dizer outra coisa. Dizer o mesmo de forma diferente é dizer outra coisa. E eles se darem conta por que. Por exemplo, você coloca um sinônimo, “embora”, no lugar de “contudo”, aparentemente é a mesma coisa, mas em determinados contextos, pode não ser, porque “embora” pode ser, até mesmo pela sonoridade, mas enfático do que “contudo” ou vice-versa. Isso faz parte do uso da língua. E o estrangeiro, às vezes, se dá mais conta disto que o nativo, porque o nativo já incorporou a língua como instrumento.

(...) *A língua é plural. Pluralizada.*

Adotando essa concepção de língua, a gramática não poderia ser entendida, senão, como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu, as quais utiliza para interagir. Nesse caso, como nos explica Travaglia (2001), saber gramática depende da ativação e do

⁵³ O roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os docentes encontra-se no apêndice B.

amadurecimento progressivo de hipóteses sobre o que seja linguagem e de seus princípios e regras durante a atividade linguística.

A partir dessas falas, podemos entender, ainda, que, para Quintana, não existe erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística ora por não compreender as normas sociais de uso da língua, ora pelo uso inadequado de um determinado recurso linguístico, no lugar de outro, o qual atenderia melhor a um determinado propósito ou situação comunicativa.

No entanto, vale ressaltar que, para o professor, gramática também é sinônimo de regras a serem seguidas. Essa gramática é denominada normativa e está diretamente ligada a uma variedade da língua: a norma padrão. A gramática normativa descreve e prescreve uma norma que a escola deve ensinar, pois o aprendiz precisa estar preparado para atuar como “sujeito” em diferentes contextos de interação verbal, inclusive fazendo uso da norma padrão.

Diferentemente do que ocorreria quando se trabalha com essa gramática ou tem-se esse concepção, Quintana deixa explícito/claro, no seu discurso, que o fato de se estudar a gramática normativa não desprestigia as outras variedades, consideradas desvios, erros, ameaça ao “bom” e “belo” uso da língua nem precisam estar fora das discussões e análises desenvolvidas durante a aula de língua materna:

(...) O problema é que parece que jogou fora a criança com a água do banho. Então, quando se falou que não se deve ficar focado na gramática normativa, simplesmente se achou que, em nenhum momento, deveria estudar gramática normativa. O que é um grande equívoco. Porque é preciso. Inclusive Marcos Bagno salienta isso. Quando fazem uma crítica a ele, diz: “não! O papel da escola é ensinar a norma padrão”. Agora, o que a escola não pode fazer é realizar um preconceito dos outros falares, das outras linguagens, em nome da norma padrão, que é o que se fazia. Mas não é de jogar fora a língua padrão. Aí o aluno, às vezes, também não sai com a competência da norma padrão.(...) Porque se a função do professor de português é (aquele clichê) fazer do aluno um poliglota na sua língua, então ele tem que conhecer inclusive a norma padrão clássica. Tem que conhecer as várias, inclusive esta. Em algumas situações, eu digo: “a gramática padrão funciona de tal e tal forma, porém a língua portuguesa funciona assim também”. Se quer negar, tem que saber o que está negando, senão fica a crítica esvaziada.

Podemos, ainda, aprofundar as ideias postas por Quintana trazendo à tona o relato de uma atividade de análise linguística articulada com a produção textual. Nele, o professor comenta como essas reflexões envolvendo norma e uso/produção de sentido podem ser evidenciadas em sala.

Por exemplo, o “**que**” na norma padrão... O pronome relativo serve para substituir, quem ele está substituindo aqui? Ele tá sem antecedente. Aí o aluno pega o texto e verifica isso. Em alguns momentos, eu não aponto isso, eu apenas sublinho. Então, ele olha e tenta chegar à conclusão de qual seria o problema. Ou então, por exemplo, colocação pronominal. Muitos deles usam a frase... Aí o pronome não está posto de acordo com o padrão. Já houve casos de eu puxar uma setinha e dizer: “segundo a norma padrão, isso aqui não deveria estar dessa forma porque isso aqui seria... tal, porém está bem posto porque se você observar o ritmo da frase, ele está mantido justamente pelo uso que você estabeleceu e a colação pronominal é um fenômeno fonético, então se o som está contemplado, você tá... Agora, eu chamo atenção: “porém é preciso lembrar que determinado contexto ele não poderá ser usado”.

Se nos apoiássemos nos tipos de gramática elencados por Travaglia (2001) e quiséssemos classificar qual a utilizada por Quintana, poderíamos destacar que a gramática reflexiva está mais em evidência até quando faz uso da gramática normativa. Entendemos, desse modo, porque é recorrente em sua fala e também na sua prática uma preocupação em fazer seus alunos observarem e refletirem sobre os usos da língua, tentando formular e perceber suas unidades, regras e princípios. Agora, evidentemente, conforme já identificamos, o mestre realiza um trabalho, ao mesmo tempo, de descrição e prescrição da GNT.

É possível perceber que, no discurso do professor Quintana, outros tantos discursos se fazem presentes (Possenti, 1996, 2000; Neves, 2003; Moraes, 2002; Antunes, 2007) e o próprio Bagno (2000) que foi citado explicitamente. Quintana demonstra estar atento a que os principais teóricos e estudiosos da língua portuguesa estão afirmando sobre o ensino de gramática e norma padrão. Logo, o seu pensamento de que não ensinar a norma padrão é um equívoco ocorre não de modo intuitivo, mas respaldado em conhecimentos científicos que, certamente, têm chegado até ele através das pesquisas e dos processos de formação continuada vivenciados, inclusive no mestrado.

Aqui percebemos a presença da heterogeneidade mostrada (princípio elaborado por Bakhtin) em que consiste, por meio de marcas linguísticas, explicitar o discurso do outro.

Vale a pena citar, explicitamente, “a voz institucional” (Benites, 2003) na qual o professor Quintana bebe

(...) a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm que adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou frouxidão, em conformidade com as situações de produção (NEVES, 2003, p. 128).

Antunes (2007) enrique o debate, afirmando:

Vale a pena insistir numa questão central: a de providenciar para o aluno oportunidades de acesso ao **padrão valorizado** da língua (...) O problema é discernir sobre o que faz parte desse padrão e adotar uma visão não-purista, de flexibilidade, de abertura, para incorporar as alterações que vão surgindo (p. 101) (destaque da autora).

E, ainda, Mattos-Silva (2004, p. 263) argumenta:

Por isso o objetivo do ensino da língua materna em todas as escolas, hoje, deve ser, *data venia*, tornar o aluno, gradativamente, usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme suas tendências e necessidades.

A partir da análise das falas, podemos ver que o professor entende que ninguém se torna um falante competente de sua língua após decorar as regras de uma disciplina gramatical; que a gramática normativa é a explicitação do uso de uma língua particular historicamente situada e ensinar língua e gramática é, sobretudo, assegurar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento / o uso da língua. Essa é a única abordagem que faz sentido. A nosso ver, essas concepções aparecem no discurso do docente e também se consolidam na sua prática pedagógica, como foi possível perceber nas análises das observações, devido ao lugar que o constituiu como mestre, assim como também devido ao lugar de onde ele fala / no qual está inserido como professor (uma escola de referência).

6.1.2 O que o professor entende por análise linguística

Foram feitas ao professor perguntas referentes à sua compreensão sobre o que seria o eixo didático análise linguística, quais os conteúdos próprios desse eixo, principalmente, para o ensino médio e como esse conteúdo é trabalhado nas suas aulas de LP. As respostas, mais do que concepções e conceitos, revelaram intenções, ideologias e vivências que definem o sujeito deste discurso. Vejamos o que nos foi apresentado por Quintana, na entrevista, ao mencionar o que é análise linguística e quais conteúdos são próprios desse eixo didático:

O eixo da análise linguística... Os conteúdos... Veja, me parece que é a reflexão. *O eixo da reflexão.* Agora os conteúdos... Eu não sei exatamente o que dizer, não sei nem se eu creio em quais conteúdos pontuar. *Para mim, qualquer conteúdo é, virtualmente, um conteúdo de análise linguística.* É como poesia. Não me interessa muito o que vai ser dito. Qualquer coisa pode ser poesia. Agora, é como vai ser feito, é o procedimento. Por exemplo, estudar interjeição pode ser riquíssimo, agora, como você vai desenvolver a reflexão sobre a interjeição é que vai fazer diferença. *Ao mesmo tempo, você pode pegar um tema, um conteúdo extremamente complexo, como por exemplo, subordinação, ter todo*

*aquele material nas mãos*⁵⁴, com tantos exemplos, e aquilo não ser bem aproveitado, não haver reflexão. Só haver o mecanismo, meio que “estímulo/resposta”. Estruturalista. Eu diria que fragmenta.

Demonstrando ter afinidade com as prescrições mais recentes sobre ensino de língua e gramática, Quintana diz compreender que AL é o trabalho reflexivo, sistemático e organizado dos fenômenos linguísticos, voltado, essencialmente, para a produção e compreensão de sentido e para os usos da língua. E, ao afirmar que não acredita existir um conteúdo próprio para AL, pois o que está em jogo não é *o que* vai ser ensinado, mas o *como* será ensinado, o mestre vai ao encontro da proposta pensada por Geraldi (2000a), no artigo “*Unidade básicas do ensino de português*” para diferenciar uma nova prática pedagógica da “velha” prática do ensino tradicional de gramática normativa. Segundo o próprio autor, na prática de análise linguística, os conteúdos tradicionais de gramática normativa estariam incluídos, contudo a aula de português não se restringiria ao objetivo de fazer o aprendiz dominar terminologias e conceitos dessa gramática, mas compreender os fenômenos linguísticos e dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação. Desse modo, para Quintana, aprender a linguagem é refletir sobre ela.

O mais importante para o mestre são os objetivos de ensino/aonde se quer chegar com esse ou aquele conteúdo; logo, trabalhar na perspectiva reflexiva sobre a linguagem, “implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino” (MENDONÇA, 2006a, p. 206). Ele também demonstra sintonia com a autora quando esta, ao fazer uma análise comparativa entre os procedimentos do ensino de gramática e os realizados na prática de análise linguística, afirma:

Os fenômenos eventualmente podem ser até os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas. (p. 216)

Entendemos que é nessa perspectiva que o professor situa seu trabalho pedagógico com a prática de análise linguística: discursiva de linguagem e relacionada aos outros eixos didáticos. Tomemos, como evidência, o relato do professor ao afirmar a

⁵⁴ Aqui, o professor está se referindo ao material trabalhado em sala em que eram analisadas as orações subordinadas substantivas a partir da linguagem literária no romance naturalista “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo.

relevância de se trabalhar as orações subordinadas substantivas relacionadas ao texto literário naturalista⁵⁵.

Tentando nos aprofundar um pouco mais nas concepções que norteiam a prática do docente ou, pelo menos, as que já fazem parte da sua proposta de trabalho, perguntamos qual a posição dele em relação às críticas que são feitas sobre essa nova perspectiva de ensino, pois alguns defendem que é uma nova nomenclatura para práticas antigas/tradicionais, e outros afirmam que, ao ensinar na perspectiva da análise linguística, não se deve ensinar gramática. Vejamos o que ele nos diz:

A gramática é também, mas ela não transcende. Então... eu acho que você estava nessa aula, e a gente estava estudando o pronome e qual seria na norma padrão: **isto ou isso**, qual deveria ser usado, a imagem vem antes ou depois⁵⁶. Mas faz parte da análise linguística também eles se darem conta, se seria mais produtivo, do ponto de vista da intencionalidade do que a pessoa diz, a frase vir antes da imagem ou vir depois, e isso você se aproveita do conteúdo pronome para dar um salto na própria intencionalidade do discurso, do gênero. Análise da imagem também faz parte da análise linguística. O texto visto como um sistema semiótico. *Então, a gramática, obviamente, faz parte da análise linguística, mas a análise linguística não se limita à gramática.*

No discurso do professor, identificamos, pelo menos, dois aspectos acerca do ensino de análise linguística e gramática. O primeiro é que, assim como defendem as teorias, para ele, gramática e análise linguística não são categorias dicotômicas. Uma não anula, necessariamente, a abordagem da outra; pelo contrário, complementam-se, relacionam-se. Ensinar gramática, desde que ocorra uma estratégia diferenciada, é também realizar um trabalho reflexivo sobre a língua materna. O segundo aspecto aponta para o entendimento que o docente tem acerca do papel e do lugar da gramática nas aulas de língua. Segundo seu próprio relato, a gramática normativa tradicional também deve ser vista numa perspectiva reflexiva, seu estudo é necessário para que o aluno possa refletir sobre sua própria língua e sobre a língua considerada padrão. Não sendo, portanto, um ensino que se “reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de oração” (FRANCHI, 1987, p. 79).

⁵⁵ Essa aula está relatada no tópico 5.12 Procedimentos metodológicos adotados para o ensino de análise linguística a partir da página 110.

⁵⁶ O professor está se referindo a uma atividade em que havia duas peças publicitárias que usavam esses dois pronomes e o professor propôs que os alunos analisassem a ordem do texto em relação à imagem. Perguntou se os textos deveriam vir antes ou depois da imagem, levando em consideração a intencionalidade discursiva, o gênero e sua função sociocomunicativa, a mensagem etc. Esse material está em anexo (02).

E como não poderia deixar de ser, uma vez que essa pesquisa se propõe a descrever e analisar a prática docente no eixo didático da AL, pedimos para que Quintana descrevesse como tem sido a sua abordagem nos momentos reservados a esse ensino:

Em alguns momentos, tentarem, pelo que eles já conhecem na língua, criar um conceito. Olhem, vocês já sabem o que é pronome, vocês viram em outros momentos o que é pronome. A partir do que vocês já conhecem. (Aí, eu junto dois, três, em grupo) façam uma reflexão pra tentar chegar numa definição. Aí eles fazem isso; depois que eles fazem isso, agora vocês vão para a biblioteca e vão procurar em duas ou três gramáticas, no mínimo duas, os conceitos; como eles estão sendo trabalhados; se há consonância; se há contradição, ou leve discórdia e tal. E, aí, eles fizeram esse trabalho, depois levaram para sala de aula de volta e apresentaram. Mas, sempre assim, essas sequências... A gente sempre procura partir daquele programinha que a gente vê na gramática reflexiva... Reflexiva que parece que se aproxima do que a gente acredita que é a análise linguística.

Sempre partindo um pouco do que eles já conhecem. Explorar o que eles já conhecem. Essa história (eh) Como é que se diz?... O aluno é tábua rasa... “Ah, não sei português!” E eu digo: “então o que você tá falando?” Agora, aprimorar as competências. É aquilo que a gente estava falando no começo. Têm coisas em língua portuguesa que são língua estrangeira para eles. Aí, trabalhando esses materiais e a partir dos usos chegar a reflexão do uso.

Vemos, na fala do professor mais uma vez, todo um cuidado de realizar um ensino realmente reflexivo, investigativo e produtivo do conhecimento linguístico. Percebemos a relação entre essa compreensão, por parte do professor, e a proposta sugerida pelo linguista Bagno (2000) na obra “Dramática da língua portuguesa”, segundo a qual, o ensino deve ser pautado na reflexão sobre o funcionamento da língua com base no estudo das gramáticas (no plural) e na produção do conhecimento das regras de funcionamento da língua, tudo isso, evidentemente, através de uma atividade de pesquisa. O autor (2000, p. 159) nos diz o seguinte:

Sou da opinião de que a disciplina Língua Portuguesa deve conter uma boa quantidade de *atividades de pesquisa*, que possibilitem ao aluno a *produção* do seu próprio conhecimento linguístico, como arma eficaz contra a *reprodução* irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa. Para cada assunto a ser abordado (colocações de pronomes, estratégias de relativização, regência verbal, etc. etc), seria o caso de levantar um corpus o mais diversificado possível para que nele se buscasse apreender as regras das diferentes variedades de língua, a distribuição dos usos de acordo com a modalidade de língua, com o registro, com o gênero de texto, etc. (destaques do autor)

Percebemos, também, que a gramática reflexiva está presente nas aulas do professor e é tida como a gramática em explicitação, que surge da reflexão sobre aquilo que o aluno já

domina e o que ainda não domina (cf. Soares 1979; Travaglia, 2001), com o objetivo de levá-los à aquisição de novas habilidades linguísticas. Nessa abordagem, são realizadas atividades que levam os alunos a explicitarem fatos da estrutura e do funcionamento da língua e a pensarem sobre ela. Isso é percebido quando o professor revela que solicita aos seus alunos, a partir do que eles já sabem sobre pronomes, por exemplo, que elaborem um conceito sobre a categorial gramatical e realizem, ainda, um trabalho reflexivo sobre o que os manuais gramaticais dizem sobre ela. E, também, quando desenvolve atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir no momento de interlocução, uma vez que o propósito é o desenvolvimento da competência de compreensão e expressão. Portanto, “é uma atividade de ensino de gramática que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos linguísticos e o ensino da nomenclatura” (TRAVAGLIA, 2001, p. 150).

Verificamos que é recorrente, na fala do professor Quintana, sua preocupação em fazer com que seus alunos entendam e saibam empregar os diferentes sentidos, a funcionalidade e o uso da língua. Isto é, parte do pressuposto de que é importante, no aprendizado de língua materna, o aluno ter consciência dos *efeitos* que as escolhas linguísticas interferem nas interações discursivas e são repletas de intencionalidades.

Parece-nos que, a partir de seu depoimento, mesmo diante das indefinições da academia sobre o que seja o ensino de AL, e longe de afirmar que o professor encontrou a solução mágica para o fim de todos os conflitos que giram em torno de ensino de português e de sua transposição didática, Quintana conseguiu consubstanciar um ensino que se aproxima de uma prática que concilia texto, norma, reflexão, gramática e metalinguagem.

Tentando ser mais evidente acerca das considerações feitas acima, tomemos as discussões de Morais (2002) sobre as classes de problemas surgidas a partir da ampliação do próprio conceito de AL, da defesa de que tal eixo deva ser subordinado aos demais e da substituição da noção de “erro” (GNT) pela noção de adequação ao registro e situação discursiva. Segundo o autor, esses posicionamentos comportam alguns problemas de indefinição que se revelam no momento da didatização desse eixo. Resumidamente, são eles:

(i) o fato de se priorizar o texto como unidade didática leva à desvalorização de outras dimensões do objeto língua, gerando-se “um preconceito com situações que privilegiem a reflexão sobre aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc.”;

(ii) o trabalho voltado aos conhecimentos linguísticos referentes à normatividade só seriam tratados em momentos de revisão textual;

(iii) a relação da reflexão metalinguística como sinônimo de memorização de nomenclatura gramatical;

(iv) a capacidade da escola em poder minimizar as profundas diferenças entre a gramática internalizada pelos alunos e as gramáticas adotadas e exigidas através da valorização do sujeito aprendiz e dos conhecimentos que ele já dispõe;

(v) por fim, a falta de sistematização no ensino de conhecimentos linguísticos por acreditar que “o contato natural com situações reais de produção discursivas” fariam os alunos espontaneamente dominarem esses recursos para usar a língua com adequação.

Desse modo, diante das falas e das práticas observadas (essa relação aprofundaremos a seguir), Quintana compreende a análise linguística como um instrumento de reflexão sobre aspectos linguísticos necessários para aprimorar as competências textuais discursivas, mas sem perder de vista a gramática e a normatividade, realizando um trabalho sistemático, ainda que influenciado pela sequência do livro didático, e contemplando também estudos de metalinguagem sem limitar-se a eles.

Acreditamos que a capacidade de conciliar essas complexas categorias tem relação, além do domínio e do vasto conhecimento do professor em diferentes áreas (literatura, linguística, filosofia, didática da língua portuguesa, psicologia cognitiva), com aspectos tais quais: a) seus alunos dominam uma variedade que é muito próxima da língua que a escola usa e quer ver usar; b) a proposta curricular da escola para o ensino de LP não apresenta restrição quanto ao estudo sistemático e metalinguístico das categorias gramaticais; pelo contrário, sugere; c) o apoio em um livro didático que busca desenvolver um trabalho reflexivo sobre essas categorias gramaticais; d) além de também produzir muito dos materiais didáticos usados nas aulas. Mas é importante ressaltar que essa referência é feita de modo crítico, pois, em seu discurso, o mestre afirma perceber lacunas e incongruências em alguns aspectos.

6.1.3 Finalidades para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio

Dando continuidade à discussão sobre o ensino de análise linguística, perguntamos a Quintana quais seriam as finalidades do ensino de AL no ensino médio. Nossa intenção era identificar, de uma outra forma, a organização do trabalho com esse eixo e a relação dele com outros aspectos necessários para o trabalho com a linguagem na escola. Sobre isso, o professor demonstrou ter uma resposta bastante fundamentada nas especificidades do ensino de Língua Portuguesa no EM, sobretudo no que refere à literatura:

(...) o papel da AL no ensino médio é fazer com que eles tenham o olhar preparado para o estranhamento diante da língua. A língua não ser instrumento. Falar (eh...) porque, aí, corre o risco de cair no senso comum, corre o risco do clichê. Quando a gente começa a usar os clichês, a gente já não está dizendo muita coisa. A AL, a meu ver, já que a literatura é focada no ensino médio, como é que eles podem trabalhar literatura sem ter um amadurecimento de AL? Não parece. E por que eu tô tratando de literatura? (qualquer texto, eles têm que ter amadurecido) *Porque a literatura, (eu não sei se tô puxando a brasa para minha sardinha), ela leva a língua aos limites mais inusitados. (Né?!). Ela causa o estranhamento mais absurdo. Então eles têm que ter... conhecer a língua em todas as suas modalidades,* na maioria das suas modalidades para poder lidar com o estranhamento também. Reconhecer o estranhamento, compreender o estranhamento. E saber fazê-lo. Então, a análise linguística, para poder fazer do idioma uma “ferramenta” (eh) (eu não gosto muito dessa palavra porque parece algo instrumental), um organismo mesmo, com o qual eles possam se expressar melhor, mas não só o pensamento, a razão, mas a sensibilidade que é uma coisa difícilíssima. Por exemplo, dizer a uma pessoa: eu tô sentindo... não sei nem explicar. Fica nesse “não sei nem explicar” e, simplesmente, se contenta com aquele não sei nem explicar porque você não está sabendo usar a língua. Às vezes, as pessoas não se dão conta... Eu gosto muito de ‘Montaigne’, filósofo do século XVII, ele diz assim: “a maioria das nossas dúvidas, a maioria das nossas discussões não se dão por divergência de pensamento, mas por mal entendidos”. Mal entendidos é o indivíduo não se dar conta da língua que está usando. *Então, é um amadurecimento para a própria cidadania, para tudo. Você precisa ter uma consciência da língua que tá usando.*

O que podemos entender do discurso acima é que a função da escola é formar sujeitos capazes de atuar verbalmente de modo autônomo e eficaz nas mais diversas interações comunicativas, e a análise linguística seria, portanto, uma alternativa / um instrumento para expandir essas competências necessárias aos falantes nativos. Deve estar a serviço da intencionalidade, do que se quer dizer, de onde se diz, para que se diz, usando quais estratégias e gêneros textuais. É, ainda, levar os alunos a se admirarem, se espantarem, serem sensíveis diante de uma estratégia construída de modo peculiar num texto qualquer, diante de um estilo ou de um recurso para provocar determinada efeito de sentido e poderem construir também esses “estranhamentos”.

Em outras palavras, para Quintana, é papel do ensino médio oferecer aos alunos oportunidades de um entendimento mais aguçado dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como suporte os textos, especialmente os literários. O professor mostra-se afinado, mais uma vez, com as teorias da pragmática, sociolingüística e dos pressupostos evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Segundo este documento, cabe à escola, no que diz respeito ao ensino de português, “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos da sua cultura” (BRASIL, 2002, p.55). Além da preocupação

com o desenvolvimento da competência gramatical, Quintana, também, interessava-se pela competência textual e interativa (cf. Brasil, 2002).

Outro ponto para destaque é que o docente entende todo esse trabalho (reflexão, estudo do texto, práticas discursivas de linguagem, domínio de norma padrão) de modo articulado. Não apenas a análise linguística a serviço dos outros eixos didáticos, mas um trabalho que, ao partir do texto, desenvolva atividades, análises, conhecimentos que sejam necessários e importantes para as habilidades de leitura (inclusive literária), produção textual, conhecimento da gramática da língua (e não apenas a gramática normativa). Eis o que disse o professor:

Isso... tem sempre uma relação. Procurar articular mesmo. (...)

Aquilo do naturalismo. (Né?!) Como aproximar uma coisa que aparentemente não tem nada a ver – as orações subordinadas – com a estética naturalista. Vamos diminuir as distâncias! Tem tanta coisa que está intimamente relacionada.

Felizmente, como veremos no próximo tópico, o que o professor diz compreender sobre os objetivos do ensino da língua e sua metodologia estiveram em consonância com o que era vivenciado em sala, era de fato objeto de ensino. Até mesmo a articulação entre os eixos didáticos de ensino e o estudo da gramática a partir do texto.

6.1.4 Relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula

Diante de todas as falas que foram vistas até aqui, passemos para a questão da relação entre as concepções e as práticas observadas. Tentaremos analisar em que os discursos proferidos se aproximam ou se distanciam da prática pedagógica.

Iniciaremos afirmando que as concepções de língua e gramática e, ainda, a compreensão que o professor demonstrou ter sobre a prática de análise linguística condizem com o que foi visto nas atividades de sala de aula. O texto e as atividades de leitura e produção eram realmente objetos de ensino e aprendizagem, realidade que não poderia ser diferente quando se compreende a língua como uma atividade social, cognitiva, historicamente situada e constitutiva de realidade (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, observamos o estudo de textos literários (leitura deleite, análise de seus aspectos constitutivos, compreensão das ideias presentes e efeitos de sentido...), de textos argumentativos e dos próprios textos produzidos por alunos com o propósito de analisar suas características e aspectos linguísticos e discursivos na produção de sentido a fim de serem

reescritos etc. E, nessas atividades (resumidas aqui), a prática de análise linguística esteve presente, pontuando questões sobre coesão e coerência, referenciação por meio de pronomes, figuras de linguagem na construção da linguagem estética/simbólica de alguns movimentos literários, operadores e análise de sequência argumentativos, normatividade, registro em função da situação interlocutiva e tantos outros a partir do funcionamento da língua na perspectiva gramatical, textual e discursiva. Embora, também, tenhamos visto conteúdos sem sistematização ou vivenciado de modo incipiente: o estudo do texto oral e maior sistematização (de) e investimento (em) atividades de escrita.

O estudo da gramática, algo, por sinal, defendido pelo professor, era trabalhado de modo reflexivo, analítico, investigativo. Corroborando, assim, a concepção do professor sobre o fato de que, na perspectiva da AL o que muda não são os conteúdos (presenciamos estudo sobre pronomes, orações subordinadas, características da estética literária naturalista e simbolista), mas os objetivos e as estratégias didáticas adotadas. Esses conteúdos foram vistos no texto, sempre com o propósito de ampliar e desenvolver habilidades de leitura e produção de textos escritos e o sistema linguístico, embora, em alguns momentos, tenham sido realizadas atividades de análise linguística no nível da frase e com ênfase à norma padrão. Contudo essas atividades, assim como também as atividades de metalinguagem e estudo de categorias estéticas das escolas literárias não se restringiam a si mesmo, esvaziada de sentido.

Provavelmente, os discursos da Academia, as pesquisas, as leituras das teorias vigentes, o próprio processo de formação (graduação recente e mestrado em teoria literária), a prática de sala de aula e os ideais da instituição da qual Quintana faz parte têm contribuído, significativamente para que seu discurso – marcado por uma polifonia discursiva – aproxime-se do que atualmente, considera-se pertinente sobre o sentido do ensino de língua materna para falantes nativos e sobre o processo de ensino/aprendizagem. O que percebemos é um discurso marcado pelo dialogismo, uma vez que o discurso do professor dialoga o tempo todo com outros discursos, além de contribuir para a formação da sua identidade profissional.

Nos depoimentos abaixo, observamos trechos em que o professor revela os fatores externos que estão colaborando com a sua prática pedagógica e com os conhecimentos que tem sobre o ensino de análise linguística, confirmando o que dissemos anteriormente:

Eu procuro quando estou preparando uma aula em que o foco vai ser a análise linguística, ver o que é que tem de mais relevante naquele material. Deve-se procurar fugir... (EH) que desse sentido ao texto. O que é que na AL faz com que o texto tenha aquela configuração. Agora... (Eh) Eu disse a você que tem um livro... Eu vou dar uma aula de concordância e tem dois artigos aqui (reporta para um livro teórico no qual está lendo no momento) sobre concordância, tem aqui (Eh!) concordância

nominal: o que diz a gramática tradicional; O que mostra as pesquisas sobre a categoria, a difícil fácil tarefa do ensino (esses são os títulos dos artigos)... Então, eu procuro ver o que os colegas estão publicando, como eles estão abordando aquele assunto, aquele conteúdo, pra sempre extrair um pouco, sempre acrescentar na minha prática isso.

É só você entender qual é a minha função no momento. Professor de língua portuguesa, o foco é muito de literatura, mas você tem que ter muito da reflexão linguística que a linguística está produzindo. Não posso não estar a par disso. Então eu preciso saber o que é que os colegas estão fazendo, e fazer uma reflexão sobre a minha prática. (eh) É interessante que eu tava lendo um material que é “escrever e ler” baseado nas propostas de Teberosky, e eu fazia uma coisa que era (Eh!), por exemplo, o aluno faltou um..., houve uma concordância errada (né?!), às vezes o sujeito está muito distante, ele não se dá conta, e aí quando vai flexionar o verbo que está no singular, por exemplo, aí o que fazia? A flexão ocorre no plural. Aí eu sublinhava a marca do plural para ele se dar conta de que a marca do plural para ele se dar conta de que a marca do plural é que estava errada. E aí veja, uma coisa que pode ser até óbvia, mas eu estava me dando conta, e aí, nesse material que eu tava estudando diz que não é interessante sublinhar a marquinha, porque aí já está apontando onde está o erro. Sublinha tudo, porque aí faz com que ele não saiba exatamente o que é que é e aí ela faça uma reflexão, exatamente de onde pode ser que esteja. Então, essas coisas você vai... Cada coisa, cada prática de um colega que tá, seja documentada num livro ou... Eu gosto muito de assistir aulas de colegas meus. Eu estou assistindo aula numa escola lá em Cavaleiro, escola do Estado. Então, à noite eu vou lá assistir aula de alguns colegas. O que você está fazendo comigo, eu faço com alguns colegas. Eu quero ver o que tá sendo realizado, o que eles estão produzindo... *Então, cada coisa que, nova e surpreendente é com se fosse escamas caindo dos olhos e você fica enxergando melhor.*

Vemos, assim, que o que tem contribuído para que a transposição didática do conhecimento do professor seja realizada com propriedade é o fato de ele se inquietar com a questão do ensino, de pesquisar, de buscar “respostas” nas práticas dos seus pares. Isso é mais uma indicativa de que seu discurso é produzido a partir de outros discursos com que tem/teve contato.

De posse das análises das falas do professor Quintana, passemos agora às falas do professor Daniel, as quais revelam também aspectos muito relevantes do seu ensino.

6.2 O PROFESSOR DANIEL E SUA PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

6.2.1 As concepções de língua e gramática

Mesmo não sendo questionado, explicitamente, sobre suas concepções de língua e gramática, diante do discurso que foi sendo construído, ao longo da entrevista, Daniel, por várias vezes, reportou-se à língua/a linguagem como sendo uma prática social e como

processo de interação. Logo, entendemos que, para ele, assim como explica Koch (2002), a língua é uma atividade sociointerativa complexa de produção de sentido, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização. Vejamos alguns trechos em que essa concepção é claramente verbalizada:

(...) É estar interagindo a partir da linguagem que como nós bem sabemos está materializada nos gêneros de texto, vários, (Né)?!

(...) *É fazer com que, a partir dos vários textos possíveis, os alunos possam estar interagindo a partir da linguagem, refletindo a cerca dela e trazendo isso para sua realidade enquanto cidadão, enquanto ser humano.*

A partir dessas falas, percebemos, também, que o professor alimenta uma concepção de linguagem como processo de interlocução que se materializa nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos sociais e em diferentes momentos de sua história. Neves (2006, p. 211) nos esclarece que falamos em situação interativa porque é na “interação que se usa a linguagem e se produzem textos”. Ainda é possível identificar, na fala do professor Daniel, que concepção de língua assumida é a mesma presente nos discursos oficiais vigentes: um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situados, conforme teoriza Marcuschi (2008). Desse modo, podemos afirmar, segundo a concepção bakhtiniana, que o discurso do professor Daniel se constrói/é atravessado por outros discursos.

Quanto à concepção de gramática, ela aparece de comum acordo com a concepção de língua adotada. Mesmo não sendo possível perceber, na sua fala, se essa concepção é consciente/explicita ou não, podemos dizer que a gramática foi associada à extensão da competência que todo falante tem para organizar as peças de interação (cf. NEVES, 2006). Ou seja, um conjunto de princípios que organiza os enunciados, pelo qual os sujeitos sociais e históricos se comunicam/interagem em diferentes contextos de uso.

Desse modo, a gramática é vista contextualizada, voltada para os usos da linguagem, para as práticas textuais e discursivas, isto é, com uma função e numa abordagem reflexiva. A ideia verbalizada por Daniel é a de um ensino gramatical mais abrangente, que não se limita a conteúdos puramente gramaticais, como ocorreria num ensino gramatical tradicional. Para o professor, a gramática deve estar presente no trabalho com a língua materna, mas seu estudo não deve ser resumido à simples identificação e memorização de fenômenos linguísticos. Precisa, sim, estar voltado para o texto, pois estes, “ao revelarem usos da língua e levarem a

reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas” (BRASIL, 2002, p. 58). Vejamos essas prescrições nas respostas do docente:

(...) gramática, não está isolada, estanque, mas ela dentro de um contexto de uso e reflexão (...)

Para que eu seja um pouco mais claro, eu acredito que determinadas unidades de ensino, espaços de ensino, isso já venha sendo desenvolvido. O que eu penso é que de uma forma geral o ensino de gramática não só no fundamental, no ensino médio também, se rebete muito essa perspectiva isolada, estanque, engessada, estruturalista, enfim. A importância eu acho que ela (análise linguística) é enorme, no sentido de perceber esta gramática não como uma rainha soberana dentro do ensino de língua portuguesa, ela é um dos elementos a serem contemplados e eu acho que isso é de importância de ser dito. E, além disso, de estar ali contemplando a questão do uso e reflexão. Percebendo isso dentro dos vários gêneros de texto que a gente tem dentro das nossas praticas cotidianas, né? Então, assim se esse trabalho é efetivamente realizado aí sim a gente consegue fomentar a crítica, a gente consegue fomentar reflexão, buscar curiosidade (Né?!) *Então, elementos que são importantes para o aluno, não só acessar a outros status sociais, mas pra que ele possa se sentir um ser pensante, sujeito do seu conhecimento.*

Entendemos que, para Daniel, privilegiar a reflexão é desenvolver um trabalho com a gramática que vise ao uso linguístico, pois tais reflexão e abordagem poderão orientar o uso eficiente dos recursos que estão presentes nas produções discursivas. Além de disso, não é a gramática que deve estar no centro das atividades de ensino/aprendizagem de LP, mas o real funcionamento da linguagem. Em outras palavras, é o texto que passa a estar no centro do processo pedagógico. Podemos, ainda, fazer uma ponte com a visão defendida por Neves (2006, p. 128) quanto ao papel da gramática na escola e seu ensino. Segundo a autora, ensinar eficientemente uma língua, logo a gramática, “é acima de tudo propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, indo pelo uso linguístico para chegar aos resultados de sentido”.

Gostaríamos, também, de destacar o finalzinho do depoimento acima quanto à importância de determinados conhecimentos para vida social do aprendiz – *Então, elementos que são importantes para o aluno, não só acessar a outros status sociais, mas pra que ele possa se sentir um ser pensante, sujeito do seu conhecimento.* Segundo Daniel, as competências comunicativas provenientes de um estudo sistemático, crítico e reflexivo dos fenômenos linguísticos e gramaticais capacitam os estudantes a terem acesso a bens culturais e, nas suas palavras, “a outros status sociais”. Esse entendimento se aproxima do ponto de vista de Soares (1998) que defende que o ensino do dialeto de prestígio deve ter como objetivo levar os

alunos, pertencentes às camadas sociais desfavorecidas, a dominá-lo como meio de adquirirem formas para participarem das lutas contra as desigualdades sociais.

Contudo não é possível identificar se o professor tem consciência desse dialogismo (como apontamos acima), ou se o que ainda existe é voz do “*mito*” (Bagno, 2000) de que dominar a norma padrão é meio de ascensão social. Parece que a segunda opção é mais pertinente, mas discutiremos essa questão melhor no tópico em que analisaremos finalidades para o ensino de LP no ensino médio.

6.2.2 O que o professor entende por análise linguística

Ao ser indagado sobre o que seria o eixo didático da análise linguística e quais os conteúdos próprios desse eixo, Daniel demonstrou ter conhecimento sobre as propostas que destituem o ensino gramatical do status de centralidade, uma vez que considera a AL uma prática de reflexão sobre os modos de ser da linguagem que, por sua vez, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. Eis o seu depoimento:

A análise, o eixo da análise como uma reflexão acerca das questões de gramática, não ela isolada, estanque, mas ela dentro de um contexto de uso e reflexão. Eu percebo dessa forma (Né?!), por exemplo, a partir das questões dos gêneros está evidenciando, você pega, por exemplo, artigo de opinião e vai ali observar a questão da recorrência dos verbos, então assim, usando a questão de gramática, a serviço da reflexão, de como aquilo é usado dentro de um contexto num artigo de opinião. (Né?!) Esses verbos, qual o modo temporal, enfim, inclusive fazendo uma ponte com outros textos já analisados. Será que é a mesma forma que isso acontece lá nas fábulas? Ou é diferente? Como isso se evidencia? Por que? O propósito comunicativo, qual é? Então, acho que passa um pouco nessa análise que não é simples. Até mesmo porque eu sinto que a análise linguística apesar de não ser recente, mas é algo que os professores ainda não se apropriaram, ou vêm se apropriando ao longo do tempo (Né?!).

A grande questão que eu sinto é estar associando literatura, buscando questões de gramaticalidade, de AL que esta dentro daquele referencial e concatenando isso com os gêneros, com outros gêneros possíveis, e estar ali concatenando as propostas, de estar ali facilitando através de um processo e que ele não é fácil, partindo do pressuposto que o nosso tempo é estrangulado, então para fazer tudo isso a agente tem que estar, e aí eu volto naquela grande questão: o tal do planejamento. E da assistência a cerca desse planejamento.

Percebemos que a análise linguística, para o docente, também é a prática em que se pretende compreender o funcionamento dos gêneros textuais, ou seja, como os aspectos linguísticos e discursivos se organizam para constituir a estrutura e a função sociocomunicativa destes, visto que os fenômenos gramaticais não se comportam de modo absoluto e homogêneo nos diferentes processos discursivos. Por isso, a importância de se

pensar e refletir sobre a presença dos fenômenos gramaticais a partir dos diversos gêneros textuais.

Daniel certamente tem essa compreensão inspirado nas discussões realizadas pela professora Márcia Mendonça (2006b) e em documentos como os PCN sobre o trabalho que o professor pode fazer com a prática de AL no contexto da diversidade textual. Segundo Mendonça (2006b, p. 73), “a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte”.

Vemos também que, para Daniel, a análise linguística é uma nova abordagem no lugar do ensino tradicional que vinha sendo realizado com a gramática. Ela deixar de ser o centro do estudo com a língua, cedendo espaço para as práticas de leitura e produção, além de ser um modo de se relacionar com essas práticas. Destacando aquilo que poderia caracterizar, seguramente, a compreensão do docente sobre a prática de análise linguística, poderíamos apontar três aspectos: (a) o texto como o lugar da análise; (b) a fusão com os gêneros textuais para perceber as diferentes formas de escolhas e realizações linguísticas; (c) a ênfase nos usos (cf. MENDONÇA, 2006a).

Desse modo, parece estar claro para Daniel que os conteúdos e os procedimentos selecionados de análise linguística não podem ser resumidos a conteúdos da gramática normativa tradicional. Apesar de alguns momentos, em sua fala parecer que AL é sinônimo de gramaticalidade do texto, o professor, ao afirmar que as atividades de AL não devem ser vistas isoladamente, ou melhor, precisam estar articuladas aos outros eixos e associadas ao gênero textual, revela que o objetivo não é reconstruir o quadro descritivo dos manuais de gramática escolar, mas estudar e compreender a linguagem que se realiza nas atividades discursivas diárias e em função das necessidades apresentadas pelos estudantes.

Quanto aos procedimentos adotados referentes ao trabalho didático no eixo da análise linguística, Daniel nos expõe que tenta realizar um trabalho articulado com os eixos de ensino, tendo o cuidado de não pensar a AL isoladamente para depois aplicá-la nos processos de interação, mas, pelo contrário, pensar a reflexão no processo de leitura, especialmente literária, e a produção escrita. Para ele, não há sentido trabalhar a leitura e a produção sem que haja reflexão e análise. Ele ainda destaca que a literatura também deve ser vista articulada com os outros eixos de ensino, pois é dessa forma que se poderá realizar uma atividade pedagógica sem fragmentação e sem artificialidade.

Eu acho que é importante pensá-los interagindo(Né?!) Na perspectiva da interação. Acho que nenhum é mais importante do que o outro, na perspectiva de ensino-aprendizagem e, por isso, *eu sinto que a análise linguística é, sim, desprezada nesse contexto... da interação com os outros eixos.* (Né?!) Ela é pensada isoladamente. Eu sinto que o processo de leitura, ele tá atrelado a uma reflexão e uso, da análise, promovendo e proporcionando a produção escrita que ela também já é mote de reflexão para análise. Então, assim, eu penso como os três eixos imprescindíveis, assim. E que um... Inclusive, a OTM, ela não contempla o eixo de literatura, parece que já está incluso lá (nos documentos oficiais de ensino, né?!). Já estaria incluso lá dentro dos outros eixos de produção e de leitura. Mas... (Eh) eu ainda acrescentaria a literatura dentro desse processo, Né? Um eixo específico de literatura interagindo com os outros três. Leitura, produção, AL e literatura. E aí eu percebo também que não só a AL como também o ensino de literatura para o ensino médio. Ele muito isolado. Acho que poderia se pensar nessa coisa de se desbloquear isso. De poder pensar não só ler as obras de Machado, *mas perceber questões relacionadas a variação, aos registros de formalidade e informalidade, das possibilidades de AL outras, enfim, eu percebo isso interagindo.*

Para ilustrar como de fato efetiva essa prática de reflexão com os outros eixos de ensino, Daniel, resumidamente, descreve-nos como seria, a seu ver, uma abordagem em sala com eixo da AL:

Por exemplo, trabalhando a cerca dos gêneros, num primeiro momento é evidente os trabalhos de conhecimentos prévios, inferências a cerca do que eles já conhecem sobre o gênero e a característica e num momento posterior, após as possíveis produções, tá evidenciando alguns recursos de língua, evidenciando a variação linguística, eu lanço alguns olhares no sentido da forma que tenta representar a escrita, a representação da escrita que remete a fala, trabalhando na perspectiva de oralidade e escrita, com também os recurso gráficos... (eh) dos verbos lá dispostos, das regras de discurso direto, indireto. E dessa forma, eu acredito já estar trabalhando um pouco da análise linguística. Um pouco ou trabalhando a análise linguística propriamente. Agora eu não sei assim, por exemplo, você leva um texto institucional, um folder (Né?!) E ali você vai trabalhar determinadas características presentes neste folder... verbos no imperativo ou formas de dizer diferenciadas que não é com se dizem, outro gênero textual, e aí, também fazendo alguns comparativos neste sentido. *Aí eu acredito que esteja sendo um trabalho a cerca da análise linguística.*

Neste relato, percebemos que o professor tem total interesse em oferecer a seus alunos condições para operacionalizar sobre a linguagem, produzir e transformar textos, ser sensíveis para perceber as diferentes formas de “dizer”. O foco do ensino da gramática está relacionado aos elementos que tenham a ver com as necessidades apresentadas nas atividades de leitura e produção. Em consonância com a concepção de língua assumida – sociointeracionista – a prática pedagógica se configura na perspectiva da ação – reflexão – ação conforme sugerem os PCN (1998), sem fragmentação, tendo como unidade de ensino textos reais e não frases soltas, isoladas e descontextualizadas. Daniel demonstra ter clareza

que os textos se organizam dentro de um determinado gênero em função de uma determinada intenção comunicativa.

Essa abordagem, por sua vez, está de acordo com a concepção de língua e gramática adotadas e com a compreensão que o docente demonstrou ter da prática de análise linguística. Mas isso só vem corroborar o pensamento de Geraldi (2000b), que afirma que uma diferente concepção de língua constrói uma nova metodologia e um “novo conteúdo” de ensino, sendo, portanto, essas decisões uma questão política e ideológica. Contudo, como discutiremos mais a frente, essas concepções se revelaram, em alguns momentos, conflituosas e inaudíveis nas práticas didáticas de Daniel.

6.2.3 Finalidades para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio

Ensinar língua portuguesa, no meu entendimento, é acessar os mecanismos de linguagem. É estar interagindo a partir da linguagem que, como nós bem sabemos, está materializada nos gêneros de texto, vários, (Né)?! Eu acredito que seja nesta perspectiva. Ensinar para formar cidadão. Sobre tudo isso. Eu acho que não pelo ensino mecanicista e pontual, mas algo que tenha um rebatimento nas práticas sociais da língua.

(...) É fazer com que, a partir dos vários textos possíveis, os alunos possam estar interagindo a partir da linguagem, refletindo a cerca dela e trazendo isso para sua realidade enquanto cidadão, enquanto ser humano.

(...) Fundamentalmente, para se comunicar, interagir, a partir dos recursos da língua, dos textos, e (aí) percebendo os textos como textos verbais, textos não verbais, e na perspectiva de formar cidadão. Eu acho que eu já tinha mencionado alguma coisa nesse viés. (Eh) *Porque ensinar, eu acho que por entender a língua como um instrumento de poder, de ascensão social também.* Eu acho que *as pessoas que dominam a língua numa perspectiva padrão e não padrão elas têm mais acessos aos bens materiais*, de consumo aí eu acho que também passa um pouco por esta questão.

A leitura que fazemos da resposta do professor Daniel sobre a função do ensino é a mesma que encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Assim como esses documentos, Daniel entende que o sentido da aprendizagem de língua materna, especialmente, no EM, precisa buscar desenvolver no aprendiz seu potencial crítico, sua compreensão das múltiplas possibilidades de expressão linguística e sua capacitação para entender os diferentes modos como se articulam os diversos textos representativos da nossa cultura (daí que se justifica o ensino de gêneros textuais e não de tipologias).

A fim de superar o simples reconhecimento das categorias gramaticais, é preciso dotar os alunos de meios para ampliar as possibilidades de uso da linguagem (inclusive o texto literário) para se expressar, comunicar e interagir. Isto é, participar ativamente de

diferentes práticas sociais com autonomia e competência. Em síntese, a palavra de ordem é formar para cidadania, para inserção cada vez mais vasta de práticas sociais. Saber português é compreender o mundo e expressar nossa compreensão, é buscar modos de agir sobre ele e transformar a realidade (SUASSUNA, 1995).

Ainda no que diz respeito às finalidades de ensino de LP, encontramos uma afirmação que pode nos dar indícios sobre outras concepções que norteiam a prática pedagógica de Daniel. Por exemplo, ensinar língua materna (e aqui especificamente língua padrão) também é uma forma de instrumentalizar o aluno a ascender socialmente. Como já colocamos, para Bagno (2001), essa ideia é mais um dos mitos que geram o preconceito linguístico e a reprodução do *status quo* em uma sociedade desigual, excludente e injusta. Além disso, veicula a noção ingênua de que a escola “dá” a todos o conhecimento, oportuniza o saber de forma igualitária.

Sabemos, conforme defende Possenti (1996), Geraldi (2000), Soares (2005), que ensinar de modo efetivo o domínio da norma padrão é um compromisso político e objetivo da escola. Isto não só está claro para o professor Daniel, como verificamos nas observações de suas aulas uma intencionalidade recorrente de fazer com seus estudantes pensassem (sobre) e se apropriassem (de) elementos acerca direitos humanos, justiça e igualdade sociais, cidadania, criticidade, empoderamento por meio do pensamento reflexivo e da linguagem. Contudo, é preciso partir do entendimento de que não basta ensinar a norma de prestígio social para aqueles que não possuem o capital linguístico economicamente rentável para que estes tenham acesso ao capital econômico e cultural; o compromisso da escola vai muito mais além, se de fato ela estiver interessada em não seguir reproduzindo a ideologia dominante e exclusão social. Sobre isso Soares (2005) argumenta:

um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece (...) o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.

Essas vozes foram trazidas aqui para problematizar nossa análise, porque acreditamos que Daniel – a partir de seu depoimento e de algumas práticas observadas – tem a clareza de que é preciso desenvolver nos seus alunos a criticidade, o interesse pela luta social e política, a capacidade de lutarem pelos seus direitos, sendo protagonistas da sua história. No entanto, não fica evidente, ao mencionar a relação estreita entre dominar a norma padrão e ascender socialmente, estar consubstanciado em sua mente que não é o domínio puro e simples da norma padrão que irá resolver os desafios das desigualdades sociais, como sugere o automatismo pretendido na ideia *dominar a norma de prestígio social como sendo garantia de ascensão social*. Não percebemos no seu discurso nem na sua prática a relação que é necessária estabelecer entre ensino da variedade padrão e compreensão social desses fenômenos.

Ainda para esse professor, o ensino de língua materna visa à chegada à universidade

No ensino médio, aqui em especial, (nome da escola), eu acho que de uma forma geral (eh) é buscado também muito esse projeto de vida da universidade. Então, (eh) o que (eh)... é uma produção de conhecimento que ela volta-se pra essa ideia da literatura, a gente trabalha muito na perspectiva de questões para vestibular e tentando não deixar no segundo plano as questões referentes a formação do cidadão

Como vemos, há uma preocupação em preparar para vestibular, mas, como esclarece o docente, sem perder de vista a formação cidadã. Percebemos também uma preocupação em superar as limitações que existiam do antigo EM entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho. A ideia é de formação ampla que seja capaz de dar conta de fazer o aluno tanto prosseguir nos estudos como no mundo do trabalho. O interesse demonstrado é preparar para a vida / qualificar para a cidadania.

Podemos concluir, resumindo que, para Daniel, ensinar língua, assim como compreendia Fonseca e Fonseca (1977, p. 44-45)é:

... ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar “numa pluralidade de discursos”, percorridos por uma multiplicidade de funções que em casa um se acumulam especificamente, “uma pluralidade de atos”, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na práxis social.

6.2.4 Relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula

Conforme o que foi relato e analisado até aqui sobre a prática docente de Daniel, percebemos, claramente, que ele se mostrou bastante afinado com as posições teóricas

inovadoras, afirmando considerar a linguagem não como um produto abstrato, mas como um processo em constante construção. Nesse sentido, a gramática não esteve no centro do ensino, mas os gêneros textuais, e houve um interesse em realizar atividades didáticas nas quais seus alunos se envolvessem com práticas reais de uso da língua. Leitura e produção de textos orais e escritos eram constantes em sua sala de aula.

O professor, assim como sugerem Fonseca e Fonseca (1977), realizou uma abertura, na aula de língua materna, à pluralidade dos discursos, ou seja, deu espaço para que os mais diferentes gêneros textuais que circulam socialmente estivessem presentes em sala.

No entanto, aproximando o seu discurso à prática observada, infelizmente, em alguns momentos, as concepções defendidas não se materializaram nos conteúdos e, principalmente, nos procedimentos metodológicos adotados. O texto, de fato, era o objeto de ensino, mas não havia um estudo sistemático e reflexivo sobre seus aspectos linguísticos, discursivos ou gramaticais. Nos momentos em que pudemos observar esse trabalho com o gênero textual, vimos leitura, atividade de compreensão leitura e caracterização, porém não foi feita uma abordagem microestrutural (estruturação de período, escolha de palavras, expressões, os elementos gramaticais a serviço da estrutura e do propósito comunicativo dos textos, por exemplo). Ainda que partindo do texto e tentando levar em consideração essa perspectiva, os elementos gramaticais foram abordados tradicionalmente, ou seja, foco no reconhecimento e classificação.

Daniel, em um momento da sua entrevista, quando é solicitado a explicar como realiza o trabalho de AL na sua turma de primeiro ano, comenta que tenta realizá-lo relacionando a gramática ao gênero textual, pois considera que existem diferenças no emprego, por exemplo, do tempo verbal em um artigo de opinião e em fábula. Esse relato demonstra que o professor está se apropriando da noção de gramática como uma estratégia de produção de sentido em um texto, mas, na prática, ainda, a sistematização e consolidação de tal relação não foi evidenciada, pelo menos no período observado.

A nosso ver, esse “conflito” – ter clareza, no seu discurso, sobre como se deve abordar a gramática e a análise linguística de acordo com as teorias vigentes, demonstrando estar a par delas, mas, no momento de transformar em objeto de ensino, ainda, fazê-lo numa perspectiva tradicional e desarticulada com as teorias que diz concorda – é próprio de um processo de apropriação no qual o professor vem passando (cf. Albuquerque, 2006).

O próprio professor faz uma reflexão acerca dos processos didáticos/metodológicos e aponta algumas dificuldades que interferem para transformar *um saber sábio* em um *saber a ensinar*.

Eu sinto falta...E esse ano foi bem difícil. A gente sentiu a coordenação pedagógica um pouco distante. *Eu senti falta, por exemplo, de um planejamento das minhas aulas na perspectiva das sequências didáticas, de ter uma sequência, um passo a passo, uma coisa concatenada.* Ficou muito no imediatismo. Prepara o material que é das questões seriado da UPE. Ou seja, trabalha-se muito nessa perspectiva e deixa, em segundo plano, questões mais didáticas. No sentido de estar selecionando... Um projeto temático (eh!)... estar enfocando gênero... De que forma a gente pode estar explorando as questões linguísticas que rebatem nesse programa. Eu sinto essa frouxidão. Essa coisa frouxa nesse sentido de amarrar. E os professores, isso é uma crítica, bem pessoal, eu acho a gente um pouco junto no que se refere ao programa, mas solto no que se refere a uma filosofia, a uma filosofia de ensino-aprendizagem.

Ainda relacionando o discurso à prática, também não identificamos a relações entre os eixos de ensino e o trabalho com texto literário associado a práticas de reflexão e análise de recursos expressivos, construção de sentido, etc. conforme argumenta Daniel. Percebemos, assim como Albuquerque, que – no processo de apropriação das novas orientações teórico-metodológicas sobre o trabalho com o gênero textual – esse elemento passou a ser entendido como um conteúdo a mais a ser ensinado e não como o instrumento/o objeto do ensino e aprendizagem no estudo de língua materna, a fim de realizar práticas diferentes e inovadoras.

Schulman (1986) apud Oliveira (1996) defende a ideia de que é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter clareza do modo como esses conteúdos se transformam em objeto de ensino. Vale destacar que o trabalho de pesquisa realizado por Oliveira (1996), que abordar o papel formativo inicial de alguns professores de Língua Portuguesa da cidade de Tubarão, Santa Catarina, revela que o foco dessa formação tem descartado o papel da teoria para a organização do processo educativo e privilegiado apenas a prática pedagógica.

6. 3. O PROFESSOR JOSÉ E SUA PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

6.3.1 As concepções de língua e gramática

Diferentemente das concepções assumidas pelos professores Quintana e Daniel – que compreendem a língua como um processo de interação – José adota uma concepção de língua que oscila entre a visão estruturalista, homogênea, transparente, na qual a língua é um produto acabado, em que o falante pega e consume (usa) e a visão sistêmica, como expressão do

pensamento. Marcuschi (2008) explica que ao tratar a língua nessas perspectivas, acabamos por concebê-la como desvinculada de suas características mais importantes – seu aspecto cognitivo e social. Como se observa nesta fala:

É a norma que dita, é a norma que impõe, que o falante, o usuário, proceda o uso da mesma. O aluno... ele chega, na escola, com conhecimento de comunicação, só que esse conhecimento tem de ser aproveitado por nós para que nós apliquemos a norma culta. Então, esses conhecimentos (se referindo aos conteúdos de gramática normativa), eles são importantes, devem ser aproveitados.

A partir do seu depoimento, José presume que há regras a serem seguidas para que o falante, ao se apropriar das normas gramaticais, sejam capazes de falar e escrever “bem”, “corretamente. É, por isso que não se associa o ensino de língua materna a situações de interação comunicativa, a estudo de textos, a práticas de leitura e produção. Também podemos perceber em sua fala, como já dissemos, a língua entendida como um código, isto é, um conjunto de signos regidos por regras que servem como instrumento de comunicação. Aprender uma língua é, portanto, ser capaz de transmitir uma mensagem / uma informação de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 2001).

Possenti (2000) e Geraldi (2000b) compreendem que para cada concepção de língua, existe uma concepção de gramática relacionada, assim a ideia de língua como instrumento de comunicação estaria associada a uma concepção de gramática estruturalista, transformacionista. Em outras palavras, gramática seria “um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas” (POSSENTI, 2000, p. 48). Porém, o que identificamos, nas respostas de José, é uma concepção de gramática – como um conjunto de regras que devem ser seguidas pelos falantes para que falem e escrevam corretamente – concepção vinculada, por sua vez, a uma visão de língua como sistema. A partir dessa visão, o ensino de LP se resume a função, fundamentalmente, de levar ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio que estariam, por sua vez, descritas e prescritas na gramática normativa. Mesmo considerando que o aluno traz consigo uma língua, uma gramática, estas precisam ser “trabalhadas” para que o mesmo fale e escreva bem. Saber gramática significa, além de conhecer essas regras de uma língua, estabelecida como padrão, saber usá-las ativamente no momento de produção (FRANCHI, 1987).

6.3.2 O que o professor entende por análise linguística

Nesta questão – saber o que significa o eixo da análise linguística – tivemos a impressão de que o professor José ainda não estava familiarizado com o termo e o seu conceito. Inclusive, na sua fala, são evidenciados alguns erros conceituais, limitando a AL ao estudo da norma padrão, ou análise morfológica e sintática, ou, ainda, ao estudo de regras e nomenclaturas da gramática tradicional. Fica evidente que, para ele, ensinar análise linguística é o mesmo que realizar análise morfossintática. Não é difícil, portanto, concluir, assim como apontam alguns autores Mendonça (2006a), refe, Cereja (2002), que o professor entende por análise linguística é o que esses autores denominam de “gramática contextualiza”. Ou seja, é a mesma prática tradicional de reconhecimento e identificação de termos, porém as frases não se apresentam mais de forma isolada porque são retiradas de texto, mas ainda sem um trabalho efetivo com o texto em si.

O eixo da análise linguística... Bem, *a análise linguística está exatamente centrada na norma*. É a norma que dita, é a norma que impõe, que o falante, o usuário, proceda o uso da mesma.

A análise linguística passa pela leitura, pela interpretação, mas passa também pelas classes das palavras. *Você não vai falar de análise linguística sem falar nas classes de palavras, né?*

Quando eu falei, eu estou dando a teoria, a base principal para você fazer a análise linguística, você tem que começar pelas classes de palavras, evidentemente, que depois você amplia este eixo. Você amplia esse eixo com a própria análise morfológica, análise sintática.

Ainda no discurso do professor José, ficam evidentes pelo menos dois aspectos acerca das concepções de língua e gramática, a nosso ver, equivocadas. O primeiro deles é entender a gramática como sinônimo de língua. O equívoco, conforme nos explica Antunes (2007), está em não considerar outros componentes além da gramática normativa, tais como: o léxico, a composição de textos e a situação de interação. Desse modo, ainda para autora, limitar a língua a um de seus componentes é “perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (p. 41).

O segundo aspecto é acreditar que estudar regras de gramática é explorar nomenclaturas e fazer análise morfossintática. Ao afirmar que é preciso começar a ensinar o aluno as classes de palavras para que depois ele tenha condições de fazer análise morfológica e sintática, José nos faz entender que explorar terminologias e nomenclaturas é o mesmo que ensinar regra gramatical, e o que pior: é estudar língua. Antunes (2007, p. 41) nos explica porque essa associação é um equívoco:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

E ainda acrescenta:

As nomenclaturas gramaticais (...) funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes (...) Mas não são regras; não regem esse ou aquele padrão. Não implicam, portanto, competências para alguém falar e escrever melhor, como acreditam alguns que ensinam essa “gramática” (p. 78).

Com essas concepções, o estudo de língua materna se reduz a norma culta, em seguida essa norma é limitada ao reconhecimento de regras e nomenclaturas gramaticais, ao que deve e não deve ser dito segundo a norma padrão, detida exclusivamente na gramática da frase. “O ensino de língua na escola tem visado, tradicionalmente, reformar ou consertar a língua do aluno, considerando, logo de saída como um deficiente linguístico” (BAGNO, 2002, p. 20). Essa postura pedagógica do professor José opera com a antiga noção filosófica da tabula rasa.

Mesmo diante da existência de propostas sobre o ensino de língua que têm postos em questão a ênfase dada ao ensino da GNT e o fato de não conceber mais a ideia de relacionar estudo da língua com gramática, o professor José ainda insiste em afirmar que o objeto que deve estar no centro do ensino são as regras e as análises dos termos da gramática normativa, pois quando questionado sobre quais os objetivos para a prática de análise linguística, José nos respondeu o seguinte:

(...) A minha maior preocupação, antes de responder a tua pergunta, a minha maior preocupação é que meu aluno saiba. Eu conduzo o processo de leitura não somente no aspecto (eh...) de uma leitura, a mais ampla e específica. Exemplo: quando eu estou dizendo que “fulano fez isso por incapacidade”, eu vou explicar o léxico, a formação da palavra, vou dizer que “in” é um prefixo de negação para que ele entenda que em outras palavras “in” pode ser também, provavelmente será, prefixo de negação. Eu estou conduzindo meu aluno a (eh...) não somente entender como gostar da leitura.

Leitura, interpretação e análise, no caso, morfológica e sintática. Esses são os objetivos. Eles precisam distinguir as classes gramaticais, saber as relações entre as palavras, no caso da sintaxe.

Afirmamos que José associa o ensino de língua a estudo de gramática e esta, por sua vez, é reduzida a reconhecimento de regras e nomenclaturas, uma vez que afirma que esses conhecimentos são necessários para que os falantes leiam e interpretem textos adequadamente. O professor não indica a necessidade de o aluno conhecer os registros

(formal e informal) e modalidades (oral e escrita) da língua para se adequarem às diferentes situações comunicativas. Assim, o ensino da gramática fica sem função e não servirá nem para que o aluno aprenda a desenvolver habilidades de leitura e escrita nem para que tenham domínio da norma padrão.

Perguntamos também se há um conteúdo mais relevante para o eixo da análise linguística. O professor afirmou o seguinte:

Nquãõ há um só. Todos eles se completam. Eu não poderia ensinar a meu aluno somente leitura e interpretação, porque ele não vai ser cobrado somente por leitura e interpretação, né?!

Em tudo que eu digo ao meu aluno que essa palavra é um substantivo, eu não estou, na verdade, fazendo o meu aluno se perguntar e ver mais adiante a relação entre aquele substantivo e o adjetivo que o qualificou?

Tudo tem correlação. Eu não poderia destacar só a leitura como mais importante. Somente a análise morfológica a mais importante. Tudo é uma correlação

Mesmo compreendendo que o ensino de língua deve se pautar numa perspectiva articulada em que as práticas de uso e reflexão visem à formação plena do aprendiz em habilidades discursivas que sejam úteis para os contextos reais de interação verbal, o professor José parece não compreender como, de fato, essa articulação ocorreria em atividades didáticas de sala de aula nem como a AL poderá estar sendo relacionada aos demais eixos de ensino. A ideia, ainda, é de fragmentação e o estudo de fenômenos gramaticais não acontece no nível do texto (lugar único onde essas habilidades se encontram), mas no nível do vocábulo, da frase. Também não soube esclarecer como os conteúdos e objetivos próprios para essa série (1º ano) se complementam.

6.3.3 Finalidades para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio

Ao ser questionado sobre as finalidades para o ensino de Português em turmas do nível médio, percebemos mais uma vez concepções diferentes coexistindo simultaneamente. Para ele, basicamente, o estudo da língua materna tem sentido porque ela instrumentaliza o aprendiz a se inserir no mercado de trabalho ou passar em concursos, precisando, para tanto dominar um código / a norma padrão para terem êxito.

É inserir o aluno no contexto, é, no contexto oficial, né? Eu diria no contexto em que ele precisará enquanto cidadão, utilizar os códigos, a norma padrão e códigos linguísticos impostos.

A finalidade é fazer com que eles também sejam inseridos no mercado de trabalho porque ele precisará destas normas, esses códigos para ingressar no mercado de trabalho, e consequentemente serem cidadãos, né?!

Eu acredito que, assim, eles não irão prestar concursos, provavelmente, eles irão fazer provas para trabalhar em lojas, empresas, a minha perspectiva é que... a vida está muito seletiva e que a cada dia esta questão de concurso ela... me leva a crer que o meu aluno passará por aquele processo de seleção.

Essa visão tem suas bases na década de 60, no momento em que o país experimentava uma onda de expansão industrial e de democratização da escola (o acesso das camadas populares nos bancos escolares). Soares (1998), fazendo uma análise das concepções de língua que norteavam as práticas curriculares do ensino de Português ao longo da história, esclarece que, nesse momento, o ensino de LP assume um novo quadro referencial: a língua passa a ser instrumento de comunicação e os objetivos do seu ensino são utilitários. Para dar conta desse desenvolvimento capitalista e atender ao perfil da nova clientela que a escola passou a abrigar, era necessário desenvolver nos alunos o comportamento de emissor-codificador e receptor-decodificador de mensagens. Essa concepção parece ser, a princípio, a ideia também defendida por José quando relaciona o ensino de língua a formação (das classes populares) para o mercado de trabalho. Contudo, devido à concepção de língua como sistema, o docente parece acreditar que é dominando a norma padrão através de suas categorias e regras, que os alunos serão capazes de transmitir mensagens, informações, falarem de modo adequado e competente de acordo com as situações comunicativas que estão inseridos.

6.3.4 Relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula

As concepções sobre língua, gramática, ensino de Português para o nível médio e a compreensão sobre o que seja análise linguística estão de acordo com a prática vivenciada em sala. A postura do professor, assim como as suas concepções, evidenciam atitudes, na maioria das vezes, tradicionais e prescritivas. É a gramática normativa e não os textos (os gêneros textuais) que está no centro do ensino que, por sua vez, é resumida a estudo de regras e taxonomias, foi assim com as conjunções coordenadas, a transitividade e a regência verbal. O que predominou foram os estudos de análises morfossintáticas, os quais o professor relacionou, nas suas falas, como sendo atividades de análise linguística. A força da tradição se faz presente no discurso de José, e se fazia presente nas suas práticas, tudo se remete a regras, nomenclaturas, análises de frases e termos gramaticais.

Mesmo levando o texto para sala de aula, realizando leituras e, em alguns momentos, análise e estudo do mesmo, como já identificamos, ele era abordado numa perspectiva tradicional. O foco não era seu uso, a compreensão de sentido, seus aspectos constitutivos, mas a retirada de frases e termos para a identificação e classificação de aspectos gramaticais. Algo parecido, encontramos na pesquisa com sete professoras da Rede Municipal de Ensino realizadas por Albuquerque (2006). A pesquisadora desejava saber como as professoras estavam se apropriando das teorias vigentes sobre o ensino de língua. Albuquerque concluiu que trabalhar a gramática a partir do texto é um discurso que está sendo apropriado por esses professores de modo diferenciado. Segundo a autora, essa prática está vinculada, principalmente, “às suas experiências profissionais”. Algumas continuam fazendo o que já faziam: usando o texto como pretexto para o ensino de gramática.

Em vários momentos da entrevista, o professor afirmou que é preciso ensinar as categorias gramaticais, tais como: classes de palavras, sintaxe, processo de formação de palavras para que os alunos consigam se sair bem em contextos sociais extraescolares que exijam a leitura e a produção textual, bem como a norma padrão. Na sua prática, observamos a forte preocupação em realizar atividades de identificação, reconhecimento, aprendizado de terminologias, prescrição de regras segundo a norma de prestígio, sendo coerente com os conteúdos que julga importante para o ensino médio e os objetivos desse estudo. Contudo, não conseguimos entender como consistiria essa importância e a relação destas com aquelas. Sobre essa questão Bagno (2002, p.48):

Assim, ao lado da superstição de que a função do professor de língua seria ensinar um padrão idealizado de língua culta, existe no imaginário da grande maioria das pessoas outra crença, igualmente prejudicial ao sucesso do ensino de língua: a de que, para dominar esse padrão idealizado de bem falar, é preciso conhecer integralmente a doutrina gramatical tradicional, conhecer sua nomenclatura técnica e apreender suas definições.

A questão é, em nenhum momento, esses estudos foram relacionados ou confrontados nos mais diferentes contextos discursivos, nas práticas de leitura e produção de texto. Aliás, como já dissemos, o texto não era lido/compreendido, era decodificado e não houve, nos momentos de observação nem foi mencionado no seu discurso, um trabalho de produção textual. Parece-nos questionável que um trabalho dessa natureza consiga promover uma relação entre aqueles saberes e as práticas de uso da língua.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as discussões sobre o papel da gramática no ensino de língua materna não são próprias dos dias atuais, remetem a momentos históricos mais antigos. Entretanto, devido aos ensinamentos das ciências modernas, tais como a linguística aplicada, a sociolinguística, a psicologia cognitiva, entre outras, ocorreu, nas duas últimas décadas, uma redefinição dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e da abordagem da gramática normativa na escola.

Merecem destaque as produções científicas realizadas por professores ligados à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que culminaram na obra *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi. Os artigos presentes no livro, dentre tantos outros aspectos, convidam a uma reflexão e a um (re)dimensionamento das atividades de sala de aula, oferecendo aos professores de língua materna subsídios teórico-metodológicos para um trabalho reflexivo e significativo de ensino de língua.

Os pontos de destaque da obra são as discussões sobre: a centralidade da gramática no ensino de português; o tempo dedicado ao reconhecimento de nomenclaturas e regras, e a proposta de, em seu lugar colocar o texto; as diferentes concepções de língua e gramática, que, por sua vez, levam a diferentes posturas metodológicas; e, por fim, a proposta significativa em dividir o ensino de LP em unidades básicas: leitura, produção de texto e análise linguística.

No entanto, os estudos sobre a didática no ensino de Língua Portuguesa, especialmente de análise linguística, ainda são escassos, carecendo de mais investimentos e sistematização, principalmente se comparados com aqueles a respeito das práticas de leitura e produção textual. Soma-se a isso o fato de, mesmo após vinte e cinco anos da publicação dessa coletânea e de tantos outros referenciais teóricos, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores ainda continuarem apresentando dificuldades de realizar uma prática pedagógica sugerida por essas novas abordagens teórico-metodológicas no que tange à gramática relacionada aos usos da língua, conforme colocam Batista, (1997); Britto, (1997); Morais, (2002) e Albuquerque, (2006). São comuns, por exemplo, as queixas de docentes de não saber, por um lado, superar a perspectiva tradicional do ensino de gramática, sem excluí-la das aulas; e, por outro, articular a gramática e o eixo de análise linguística aos eixos de uso e a partir dos gêneros textuais (cf. BRASIL, 1998), contemplando a construção da

competência comunicativa do aprendiz, sem cair nas regras e nas taxonomias da gramática normativa.

É por reconhecer a relevância de pesquisas que tenham como objetivo refletir sobre a maneira com o professor concebe e trabalha o eixo didático de AL, como também a necessidade de avançar no debate acadêmico e pedagógico sobre o ensino de gramática e a reflexão sobre a língua, que realizamos este estudo. Até porque ainda são recorrentes dicotomias nessa área da língua(gem), ou seja, ora ocorre um apego à memorização de esquemas e ao reconhecimento de técnicas em si mesmos, ora ocorre total abandono do ensino de fenômenos gramaticais; ou ainda são realizadas reflexões sobre esses fenômenos, contudo de forma dissociada dos usos e desconsiderando a prática discursiva.

Tentamos também analisar os discursos dos professores a respeito da compreensão que tinham dessas novas abordagens teórico-metodológicas, relacionando-os com as práticas de sala de aula. Nossa intenção, portanto, foi contribuir para uma melhor caracterização e compreensão sobre o tratamento didático dado ao ensino de análise linguística em turmas de ensino médio.

Por encontrarmos três práticas distintas e com aspectos bem peculiares, achamos por bem evidenciar separadamente os resultados encontrados a partir das práticas observadas e dos discursos analisados dos nossos sujeitos. Entretanto, é importante salientar, antes de demonstrar a síntese destes resultados, o que entendemos ser comum na prática desses professores:

- (i) a preocupação de privilegiar o trabalho com o texto, que estava sempre presente em sala de aula;
- (ii) a aceitação de que é papel da escola realizar estudos de aspectos normativos da língua;
- (iii) a compreensão de que a finalidade do ensino médio é preparar o aluno para as diferentes práticas sociais, os usos da língua em contextos discursivos de forma adequada e com autonomia e tendo em vista a formação para a cidadania;
- (iv) o destaque para o trabalho com o eixo da leitura;
- (v) a ausência de um ensino sistemático da oralidade; os textos orais estavam presentes nas atividades didáticas (interação verbal, exposição dialogada, debates, roda de conversa, seminários), porém não eram objeto de estudo / análise.

Além disso, os docentes também afirmam participar de constantes processos de formação continuada (todos têm pós-graduação) e demonstram estar satisfeitos por serem professores de Língua Portuguesa. Evidentemente, esses aspectos acima foram abordados de modo diferente por cada professor, e são essas diferenças, juntamente com outras identificadas, que abordaremos agora.

Começamos pelo professor **Quintana**. Tanto a sua prática quanto o seu discurso apresentam a concepção de língua como atividade interativa e social, e isso pôde ser percebido nas atividades com o texto, como também a partir dos conteúdos e estratégias definidos para o trato com os fenômenos linguísticos. O professor Quintana realiza de fato um trabalho reflexivo. Foi possível perceber que a prática de análise linguística era uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção do texto. O professor demonstrou ter clareza e propriedade quanto ao ponto aonde quer chegar, em termos de ensino, com essa nova perspectiva, demonstrando possuir um discurso coerente com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Podemos ainda afirmar que o professor promovia situações didáticas nas quais os alunos tinham a oportunidade de refletir sobre os textos que liam e escreviam, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua. Além disso, o professor instiga seus estudantes a investigar, analisar e problematizar questões de diferentes fenômenos linguísticos / gramaticais. Um importante resultado dessa prática, dentre outros, era a percepção dos efeitos das condições de produção dos discursos e da própria produção de sentido sobre as interações comunicativas. Quintana ainda fazia um estudo reflexivo sobre os conceitos e as concepções presentes nos manuais de gramática tradicional. Logo, podemos concluir que o professor realizava um trabalho de análise linguística conforme sugerido pelas teorias vigentes.

No entanto, havia também a coexistência de posturas embasadas em diferentes concepções de língua. Estavam presentes, nas atividades de sala de aula, as concepções de gramática reflexiva e gramática normativa. Um exemplo disso foi o trabalho realizado com os pronomes. O estudo dessa categoria gramatical tanto foi visto numa perspectiva discursiva, quando o pronome foi tomado como importante elemento referencial para a formação da coesão textual, quanto numa perspectiva mais normativa, de análise dos empregos e classificações segundo a prescrição da gramática tradicional. A nosso ver, felizmente, essa coexistência de concepção teórica não prejudicou o trabalho com o eixo de AL e até revelou o entendimento assumido pelo professor de que é preciso ensinar a norma padrão aos alunos, sem perder de vista os efeitos dos sentidos gerados pelo emprego, escolha e adequação de determinadas estruturas, de acordo com os contextos e com as modalidades de uso da língua.

Ainda para o professor, dominar a norma padrão é uma das competências inerentes ao eixo de AL e não se restringe a conhecer, classificar e memorizar regras e nomenclaturas.

Desse modo, entendemos que o percurso trilhado pelo professor e pelos estudantes, durante todo o período da observação, levou esses alunos a desenvolverem importantes interações através da reflexão sobre a língua, bem como sua competência discursiva e gramatical, inclusive por meio da prática de AL. Evidentemente, essas interações partiam de um texto (e na maioria das vezes, o literário) e consideravam a articulação entre os eixos de ensino. Porém, vale destacar que a diversidade de gêneros textuais não foi o aspecto mais proeminente na prática de Quintana.

Acreditamos ainda que a relevância dessa prática também foi fruto de um trabalho articulado entre as atividades metalinguística, linguística e epilinguística. Percebemos que os alunos conseguiram entender os diferentes propósitos comunicativos e os diversos efeitos de sentidos próprios da linguagem estética, desenvolvendo o domínio também da leitura crítica, poética e simbólica. Nessa atividade, temos uma ilustração de como as competências podem ser trabalhadas de modo integrado e sem fragmentação. A literatura foi vista não como uma matéria exclusiva e diferente da língua.

Embora a conciliação entre os conhecimentos textuais e discursivos, de um lado, e os normativos e taxonômicos, de outro, apresente-se como um grande desafio aos professores, Quintana demonstra ter clareza do que se tem proposto para o ensino de AL, como também sobre a forma como a gramática normativa pode e deve ser abordada, considerando os usos da língua e a reflexão/explicitação dos conhecimentos já dominados pelos aprendizes.

Por fim, concluímos que alguns aspectos contribuem para que Quintana realize um trabalho diferenciado e próximo ao que indicam a teoria e os estudos sobre o que há de mais novo na sua área de atuação; entre eles destacamos: (1) o investimento em pesquisas e estudo, demonstrando ser um leitor crítico e sensível às peculiaridades e novidades dos fenômenos linguísticos; (2) o tempo para preparar suas aulas e realizar uma investigação teórico-metodológica que respalde os conteúdos e os objetivos que serão vivenciados em sala, inclusive sendo produtor de muitos dos recursos didáticos utilizados em sala; (3) a troca de experiência com outros colegas tanto dentro da instituição em que leciona como fora dela; (4) a constante reflexão sobre sua prática, revendo seus planejamentos, os objetivos que foram pensados para determinados conteúdos e se estes foram alcançados ou não, entre outras questões, demonstrando ter uma visão clara do **para que ensinamos o que ensinamos** em LP; (5) o seu processo de formação (graduação recente e mestrado em teoria literária); (6) a sua estreita relação com a produção textual e sua competência comunicativa, uma vez que é

escritor de diferentes textos literários (poemas, contos, crônicas), evidenciando um alto grau de letramento e (7) a sua inserção dentro de uma instituição que proporciona, ainda que apresente alguns problemas, um contexto pedagógico adequado (diversificados recursos didáticos, biblioteca, espaço para discussão e produção coletiva de conhecimento e de aspectos metodológicos etc.), inclusive proporcionando o contato constante com pesquisadores.

Na prática de **Daniel**, por sua vez, identificamos a abordagem de duas diferentes concepções de língua. Ora ela era vista como atividade sociointerativa, e nesse momento, o texto estava no centro do ensino, ora era vista como um código transparente e homogêneo, com destaque para o estudo de elementos gramaticais, por exemplo, no nível da frase, na perspectiva do reconhecimento e classificação.

Mesmo Daniel tendo acatado as contribuições ofertadas pela ciência linguística moderna a respeito do ensino de língua, o docente apresentava dúvidas (sobre) e insegurança (em) como materializar essas propostas nas atividades em sala de aula. Desse modo, vimos o gênero e a diversidade textual no centro do processo de ensino e aprendizagem, porém os conteúdos e os procedimentos de AL não apareciam subordinados aos eixos da leitura e da produção de texto, nem eram trabalhados de forma reflexiva. Sobre isso, Bagno (2002), referindo-se aos professores, argumenta:

embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, ainda não conseguem consubstanciar as novas propostas científicas em instrumental pedagógico efetivo para a prática de sala de aula. (BAGNO, 2002, p. 16).

Em outras palavras, o que era priorizado no trabalho do professor Daniel eram a leitura e a caracterização do gênero textual (estrutura, função sociocomunicativa etc.), em detrimento da análise articulada e a serviço das características e propósitos comunicativos dos gêneros / textos. Em algumas situações de leitura, por exemplo, o professor realizava atividades de gramática dentro do texto, mas ampliava a análise dos aspectos linguístico-discursivos na construção de sentido. A nosso ver, isso é um indício da convivência entre a tradição e a inovação, como também da tentativa do docente de mudar sua prática pedagógica, revelando o momento de apropriação das prescrições oficiais sobre o ensino de LP pelo qual está passando.

Outro indício também de apropriação e de processo de mudança que vinha ocorrendo na prática de Daniel são os discursos oficiais e acadêmicos consolidados na sua fala, quando

ele afirmou que enfatiza a necessidade de desenvolver atividades de leitura e escrita cada vez mais contextualizadas e próximas das que são realizadas em contextos extraescolares.

Assim, como identificado por Albuquerque (2006), percebemos, na prática do professor Daniel, que o gênero textual e sua diversidade têm se configurado como um conteúdo novo / a mais no componente curricular do ensino de Português, ao lado dos conteúdos tradicionais. A isso se agrega uma abordagem textual como pretexto para estudar questões tradicionais de gramática (classes de palavras, figuras de linguagem, transitividade verbal etc.). Esses conteúdos eram identificados, no texto ou em fragmentos de texto, para serem classificados e conceituados.

Não podemos deixar de destacar que o professor Daniel propunha um ensino de conteúdos relevantes e tentou concebê-los dentro de uma perspectiva discursiva e funcional, mas, em alguns momentos, esse estudo não se voltou para produção de sentido ou para uma compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, no intuito de contribuir para a formação de escritores e leitores.

Por último, vale salientar que o professor deixa transparecer que tem conhecimento das atuais propostas teórico-metodológicas para o ensino do Português, e as tem como corretas, adequadas. É evidente, com isso, que sua voz é perpassada pelas vozes institucionais (BENITES, 2003). No entanto, as atividades de sala de aula com o eixo de AL, principalmente, acabaram se distanciando do que seus depoimentos relatavam ou das concepções que ele defendia. Compreendemos, assim, que o professor apresenta certa dificuldade em transpor esses saberes em conteúdos a ensinar, especialmente porque essa transposição não se dá automaticamente, além de atestar que muitos saberes (experienciais, conceituais, metodológicos) precisam estar afinados e internalizados.

Mendonça (2006a) acredita que a modificação da prática pedagógica que está sendo solicitada dos professores é gradual e repleta de dúvidas e incertezas, “com passos adiante e atrás”. E isso parece ser uma forma de apropriação mais provável e segura, por mais paradoxal que seja.

Já nas práticas e no discurso do **professor José**, o que constatamos foi uma concepção de língua como um código abstrato ou expressão do pensamento; ele adota dessa forma, uma postura teórico-metodológica fundamentada no ensino transmissivo e fragmentado de língua materna. Mesmo demonstrando entender que o texto deve estar no centro do ensino, e isso foi visto nas observações realizadas, a abordagem era tradicional, pois o texto era pretexto para o ensino de categorias gramaticais. Ao longo de todo o período de observação, não identificamos nem um trabalho de leitura que buscasse analisar os aspectos constitutivos do

texto ou os efeitos de sentido pensados pelo autor, nem a escrita de textos. O que havia era a leitura do texto para depois se fazer uma atividade de identificação e reconhecimento de classes gramaticais ou de aspectos sintáticos, ou ainda para responder a um exercício tradicional de estudo do texto (atividades que contemplavam, predominantemente, questões sobre reconhecimento e localização de aspectos presentes na superfície textual).

Ainda em relação ao estudo da gramática, pudemos perceber que o foco do professor era o trabalho de reconhecimento e classificação de conteúdos gramaticais e não havia nenhum questionamento sobre se algo deveria ser modificado na sua didática ou nos conteúdos que priorizava. Em seu depoimento, José parece acreditar que conhecer integralmente a doutrina gramatical tradicional, a nomenclatura e as definições é necessário para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos e para o domínio da norma padrão. Também não havia articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e análise linguística, nem um trabalho de reflexão explícita e sistemática sobre a língua. Portanto, podemos afirmar que atividades pedagógicas reflexivas, na perspectiva discursiva e a partir do texto, não se efetivaram na prática do professor José.

Das sete aulas que observamos, não vimos nenhum trabalho de análise linguística a partir dos textos dos alunos, articulado com os outros eixos didáticos, a partir de contextos ou situações reais de comunicação/interação. Nada seguiu para além da frase, não houve relação com diferentes gêneros textuais e tudo isso, para nós, parece ir ao encontro das compreensões e dos depoimentos do docente sobre sua prática pedagógica e sobre o ensino de AL em turmas de ensino médio.

Podemos também evidenciar que, mesmo o livro didático não tendo sido utilizado como instrumento de interação didática entre professor e aluno (os estudantes não possuíam livros didáticos), sua estrutura esteve presente na maioria das atividades de sala de aula. José abria mão do seu papel de sujeito reflexivo em relação ao seu objeto de estudo, permitindo que as propostas didáticas e os conceitos trabalhados em sala fossem determinados pelo autor do livro didático. Os conteúdos registrados no quadro eram cópias desses manuais e os exercícios realizados em sala eram idênticos aos sugeridos pelos LDP.

Acreditamos que não se devem desconsiderar as condições socioeconômicas da grande maioria dos professores: baixos salários, carga horária excessiva, desvalorização profissional, inadequadas condições de trabalho etc. O professor José, ao que tudo indica, vivenciava essa realidade. Nesse sentido, consideramos que muito poderia ser feito em sua prática como já pontuamos neste estudo. Contudo, pensamos também que a falta de um currículo para o ensino de LP nas turmas de EM, a falta de tempo para preparar aula, a falta de recursos

didáticos, a falta de uma articulação do corpo docente para elaboração de planos e estratégias de ensino, bem como para a promoção de discussões sobre as dificuldades e os problemas enfrentados em sala de aula podem contribuir, significativamente, para a ocorrência de problemas apontados neste trabalho, prejudicando, dessa forma a construção de um conhecimento mais consistente e de acordo com as novas concepções de ensino de LP.

Aqui vale lembrar as palavras de Mendonça (2006a, 201-202), “muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos.”

Entretanto, entendemos também que as lacunas e os problemas identificados no discurso do professor José são decorrentes: de uma concepção estruturalista de língua; do não entendimento do que seja análise linguística; da ideia de que a abordagem metodológica adotada por ele, de fato, contribui para formação linguística do aprendiz; da falta de um currículo que aponte diretrizes e competências, principalmente, para esse eixo de ensino; e da carência de alguns conhecimentos linguísticos e gramaticais, de um lado, e teórico-metodológicos, de outro.

Acreditamos que a superação dessa problemática requer ações conjuntas de diferentes instâncias responsáveis pela educação, tais como:

- (i) o investimento em mais pesquisas que possam se traduzir em pressupostos teóricos mais claros e adequados;
- (ii) a insistência na revalorização do professor, inclusive para que haja uma reconstrução na sua identidade profissional;
- (iii) o investimento em programas que proporcionem ao docente participar de processos de formação continuadas *stricto sensu* (mestrado e doutorado);
- (iv) a configuração de processos de formação continuada em que se abordem temas ou aspectos mais adequados às necessidades pedagógicas dos professores, bem como a promoção de debates e avaliações sobre esses processos de formação.

Obviamente esta pesquisa, com suas conclusões e sugestões, não esgota o tema aqui tratado. O nosso desejo é que, a partir dela, muitas outras emergjam a fim de que o tão almejado ensino de língua materna relevante seja, finalmente, alcançado.

Ficam aqui algumas sugestões como possíveis objetos de novas pesquisas a partir desse instigante tema: (1) a relação entre os processos de formação continuada de professores do EM e sua relação com a prática; (2) a investigação das concepções de língua e gramática adotadas nos diferentes componentes curriculares dos cursos de graduação em Letras; (3) os distanciamentos entre teoria e prática; (4) a análise linguística e o ensino de literatura; (5) o

tratamento dado ao eixo da análise linguística nas propostas curriculares das Secretarias de Educação; (6) a realização de estudos sobre o ensino de gramática na escola dentro de uma perspectiva histórica, entre outras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, J. H. P. Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 62-74.

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992, p. 29-38. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em 27/03/2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: *Cadernos de pesquisa*, n. 45, mai. 1983, p. 66-71.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. No meio do caminho tinha um equívoco. In: BAGNO, M. (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, pp. 127-134.

BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M. (org). *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, pp. 13-84.

_____. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In:

BAGNO, M. (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, pp. 179-199.

_____. *Português ou Brasileiro? um convite a pesquisa*. São Paulo: Párabola, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BATISTA, A. A.. G. A gramática e o ensino do português. In: *Leitura - Teoria e prática*, ano 10, n.17, jun./1991, p. 29-37.

_____. Quando se ensina Português, o que se ensina? In: *Aula de Português: Discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 1-11.

BENITES, S. A. L. O professor de Português e seu discurso. In: LEFFA, Wilson (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003, p. 6-26.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2002, pp. 221-247.

BRANDÃO, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In SOUZA, I. e BARBOSA, M. L. (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica 2006, p. 59-76.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. Teoria e pratica da leitura. In: *aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-30.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, 1998, p. 17-41.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB – Mercado de Letras, 1997.

_____. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: Geraldi, W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, pp. 117-126.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C., SAIZ, I. *Didática da matemática; reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp.48-72.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 130-162.

CASEVITZ, M.; CHARPIN, F.. A herança Greco-latina. In: BAGNO, M. (org). *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, pp. 23-53.

CAVALCANTE, M.; MELO, C. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 181-198.

_____; MARCHUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCHUSCHI, L.A; DIONISIO, A. P. (ORG). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autentica 2007, p. 123-144.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação In: HENRIQUES, C.C.; PEREIRA, M.T.G. (org.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002, p.153-160.

_____. Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa – uma visão em mosaico*. São Paulo: IP-PUC-SP/Educ, 2002, pp. 247-254.

_____; MAGALHAES, T. C.. *Literatura brasileira*. São Paulo: Atual, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA VAL, M. G.. Interação linguística como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. In: *Jornal da Alfabetizadora*, ano VI, nº 32, nov., 1994, p. 08-13.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. S.; J. D. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em: B. S.; J. D. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DRESCHER, Márcia. A oralidade em sala de aula. In.: *Formas e Linguagens*. Ijuí: Unijuí. v.1. n.1. Abr./Jun., 2002. p.51-66.

FARACO, C.; MOURA, F. M.. *Português, projetos*. São Paulo: Ática, 2008.

FONSECA, F. I. *Gramática e pragmática*. Porto: Porto Editora, 1994.

FONSECA, F. I. e FONSECA, J. *Pragmática linguísticas e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, nº 9, 1987, pp. 5-46.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GEBARA, A. E. O poema: um texto Marginalizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.143-166.

GERALDI, J. W. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. In: _____(org.). *Linguagem e ensino*. Campinas: ALB Mercado de Letras, 1996a, p. 27-47.

_____. Unidades básicas no ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000a, p. 59-79.

_____. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. In: *Revista de Educação AEC*, ano 25, n.101, out./dez., 1996b, pp.71-80.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000c, p. 88-103.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000b, p.39-56.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Prática de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 07, 1986, p. 23-29.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GOMES, R. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 18ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-80.

GREGOLIN, M. do R. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa Revista de Lingüística*, São Paulo: Tomson, v. 39, p. 13-21, 1997.

_____. O que quer, o que pode está língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, D. A. (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Párabola, 2007, p. 51-78.

IGNÁCIO, S. E. Considerações sobre o ensino da metalinguagem na escola de 1º grau. In: *Anais do XII Seminário do GEL*. Unesp, Araraquara, 1986, pp.197-206.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

INFANTE, U. *Curso de Gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001.

JURADO, S. e ROJO, R.. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-56.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura*. Campinas/SP: Pontes, 1998.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

_____ e MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEAL, T. F.; Brandão, Ana Carolina. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: BRANDÃO, A. C.; LEAL, T. F (org). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 45-64.

_____ ; MELO, K. R.. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, I. e B., M.L (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 39-58.

LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papirus, 2001.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: *Jornal Contato Editorial*. Porto Alegre, maio, nº 7, ano II, 1996.

LEITE, L. G. M.. Gramática e literatura. In: Geraldi, J. W. (org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, M. S. B. R. *Alfabetização - consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2006.

LIMA, M. C. X. *Artigo de Opinião: leitura e elaboração de resumos por crianças da 4ª série*. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Educação. Recife: UFPE, 2006.

LÜDKKE, M. e ANDRÈ, M. E. D. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. BESERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.48-61, 2005b.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, A. P. BESERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.21-34, 2005a.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. L. A.; DIONISIO, A. P.. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCHUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-30.

MARCUSCHI, B. Redação Escolar: breves notas. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (org.). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-72.

_____. Algumas reflexões sobre o texto e o texto escolar. In: XAVIER, A. C. (org.). *O texto na escola: produção, leitura e avaliação*. Recife: Editora da UFPE, 2007, v. 1, p. 33-48.

_____; CAVALCANTE, M. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCHUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (ORG). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 123-143.

MARQUES, R. M. H; LEITE, L. C. M.. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MARTINS, I. A leitura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 83-102.

MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

MATENCIO, M. L. M.. As aulas de língua materna: interações em construção. In: *Scripta*, v.2, n.4. Belo Horizonte : PUC Minas, 1º sem. 1999, pp. 130-145.

MATTOS e SILVA, R. V.. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Variação, mudança e norma. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo, Edições Loyola: 2004.

MENDONÇA, M.. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 199-226.

_____. Análise Lingüística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C., MENDONÇA, M. CAVALCANTE, M. (org.). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2006b, p. 73-88.

_____. Pontuação e sentido. Em: Ângela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). *O livro didático de português*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.113-125, 2005.

_____. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 194-207.

_____; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-264.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T.; BRANDÃO, A. C. (orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-44.

MICHELETTI, G. Concepções e práticas de leitura na escola: o lugar do texto literário. In: *Itinerários*, nº 17/18, Araraquara, SP, 2001, pp. 49-64.

MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

MOÇO, A. Gêneros, como usar. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril Cultural, ano XXIV, n. 224, ago. 2009

MOREIRA, H. & CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAIS, A. G.. *Monstro à solta ou... análise lingüística na escola: apropriação de professores das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "gramática"*. In: 35º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Anais... Caxambu: s.n, cd-rom, 2002a.

MORAIS, A. G.; BIRUEL, A. M. S. ; GUIMARAES, S. A. A. ; CORDEIRO, D. R. ; BATISTA, A. M. S. ; OLIVEIRA, S. G. A. . "Análise Lingüística" na sala de aula das séries iniciais: como os professores estão desenvolvendo o ensino que ajudaria os aprendizes a se apropriar da norma de prestígio? *Anais do XV EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste* (cdrom). São Luís, 2001.

_____; Silva, Alexandre da. Produção de textos escritos e análise lingüística na escola. In: BRANDÃO, A. C.; LEAL, T. F. (org). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 135-150.

MURRIE, Z. (org.) O ensino de português do primeiro grau à universidade. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

NEVES, Maria Helena Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002

_____. *Gramática na escola*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. Em: *Alfa*, v.37, São Paulo: UNESP, 1993, p. 91-98.

OLIVEIRA, M. B. F. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. In: *Linguagem e ensino*, v. 01, n.02, 1998, p. 11-26.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 26-31.

PAULIUKONIS, M. A. A questão do texto. In: VIEIRA, S.; BRANDÃO S. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 237-256.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1995.

PIETROFORTE, A. V. S.; LOPES, Ivã Carlos. Semântica Lexical. In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 111-136.

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

_____, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000, p. 32-38.

_____, S.; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 07-15.

REINALDO, M. A. G. de M. Orientação para a produção de texto. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.89-101, 2002.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p7-20.

SANTOS, C. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: *SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (org.). Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 11-26.

_____, MENDONÇA, M. e CAVALCANTE, M. Trabalhar com textos é trabalhar com gênero? In: *SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (org.). Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula*. Belo Horizonte: Autentica 2006, p. 27-42.

SANCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDO, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-115.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das praticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, P. 71-91.

SILVA, A. Entre “ensino de gramática e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, M. B. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 253-265.

SILVA, R. V. M. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto; Salvador: Ed. da UFBA, 1995.

_____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 1994.

SOARES, M.. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

_____. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau – Sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries*. Rio de Janeiro: MEC/Departamento de Ensino Fundamental/FENAM, 1979.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Português: uma proposta para o letramento. Ensino Fundamental. Livro 8*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-178.

SOLE, Isabel. *Estratégias de Leituras*. 6. ed., Rio Grande do Sul: Artmed, 1998.

SOUZA, I. P.; LEITE, T. M. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. de F. (orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 23-38.

SUASSUNA, L. *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2006.

_____. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. Recife: UFPE, 2007.

TEIXEIRA, C.; CAVALCANTE, M. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (org.). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 89-102.

TINOCO, R. C. Uma leitura (produtiva) de obras literárias no ensino médio: estratégias e perigos. Em: *Itinerários*, nº 17/18, Araraquara, SP, 2001, p. 109-122.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

ZINANI, C. J.; SANTOS, S. R. Ensino da literatura: o lugar do texto literário. In: ZINANE, C. J. (org.). *Transformando o ensino de língua e literatura*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002, p.103-124.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 9-22.

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO

Estamos realizando uma pesquisa sobre o ensino de língua Portuguesa (mais especificamente a prática de análise linguística) no ensino Médio para o Curso de Mestrado em Educação da UFPE e gostaríamos de contar com sua colaboração no que se refere a resolução deste questionário. Ele trás algumas perguntas sobre seus dados pessoais e sobre sua prática profissional que, se respondidas sinceramente, poderão ajudar-nos bastante a escolher os sujeitos da pesquisa e ter uma visão., mesmo que parcial, de como se caracteriza, após as mudanças de paradigmas, o ensino de língua materna no ensino médio, nas escolas públicas.

1.DADOS PESSOAIS

1.1 Nome Completo _____

1.2 Idade _____

2. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Quando concluiu e em que instituição fez seu curso de Licenciatura Plena em Letras?

2.2 Fez algum curso de pós-graduação após a década de 1990?

() Sim. (Vá para o item 2.3)

() Não.(vá para o item 3)

2.3 que curso de pós-graduação você fez? Especifique área, a instituição e o período.

() Especialização

Área _____

Instituição _____

Período _____

() Mestrado

Área _____

Instituição _____

Período _____

() Doutorado

Área _____

Instituição _____

Período _____

3. DADOS PROFISSIONAIS

3.1 Há quanto tempo é professor da rede municipal de ensino?

3.2 Qual o nome da escola em que você leciona?

3.3 Faz parte do quadro de professores efetivos?

() sim

() não

3.4 É professor do ensino médio?

() sim

() não

3.5 Em que turmas leciona?

3.6 Há quanto tempo é professor do ensino médio? (pode contar essa escola e outras)

3.7 Qual seu horário nas turmas de Ensino Médio?

Turno _____

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

Turno _____

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

4. DADOS SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 Separa as aulas em gramática, Literatura e produção de texto?

() sim

() não

4.2 Qual(is) material(is) didático(s) usa em sala de aula?

4.3 Trabalha na perspectiva da Análise Lingüística?

- () sim
() não

4.4 Para você, o que é o eixo da Análise Lingüística?

4.5 Descreva, em linhas gerais, como você trabalha o ensino da análise Lingüística.

4.6 Considera que tem uma prática diferenciada quanto ao ensino da Língua Portuguesa? Por que?

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SOBRE O ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

1. Qual a faculdade e o ano da sua formação?
2. O que achou sobre essa formação?
3. O processo de formação continuada tem contribuído para sua prática docente e para o ensino de AL? Caso sim, como?
4. Trabalha em outra(s) escola(s)? Caso sim, qual(is)?
5. Há quanto tempo ensina? Em que redes já atuou?
6. Participou de algum curso de formação continuada? Qual? Quando?
7. Teve oportunidade de fazer algum curso de pós-graduação (especialização, mestrado...)? Qual? Onde? Quando?
8. Para você o que é ensinar Língua Portuguesa e por que ensiná-la para falantes do português?
9. Para você o que é o eixo da análise linguística? E que conteúdos de português são próprios desse eixo?
10. Quais são os objetivos fundamentais do ensino da análise linguística para as turmas do Ensino Médio?
11. Quais são seus objetivos com o ensino de Análise Linguística na série _____?
12. Em sua opinião, quais são os conteúdos mais importantes neste eixo de ensino da Língua Portuguesa?
13. Descreva, em linhas gerais, como você trabalha o ensino da análise linguística.
14. Que relação você estabelece entre o ensino da AL com os outros eixos de ensino da língua (Leitura e Produção de texto)?
15. Você tem dificuldades em trabalhar o eixo da AL? Por quê?
16. Em linhas gerais, considerando os conteúdos de análise linguística, em que o livro didático utilizado ou o projeto político pedagógico para o Português tem contribuído para o seu trabalho?
17. De que outros recursos você faz uso para trabalhar AL com seus alunos e como os escolhe?
18. Caso considere sua prática sobre o ensino de AL incipiente ou descontextualizada, que fatores associa a isso? Como poderiam ser solucionados?

ANEXOS DO PROFESSOR QUINTANA

Anexo 01: Músicas de Chico Buarque trabalhadas nas aulas dos dias 17.10.08 e 24.10.08

Apesar De Você - Chico Buarque

(Crescendo) Amanhã vai ser outro dia (3 vezes)

Hoje você é quem manda
Falou tá falado
Não tem discussão não
A minha gente hoje anda
Falando de lado e olhando pro chão
Viu
Você que inventou esse estado
Inventou de inventar
Toda escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar o perdão

Apesar de você
amanhã há de ser outro dia
Eu pergunto a você onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Esse samba no escuro

Você que inventou a tristeza
Ora tenha a fineza
de desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser outro dia
Ainda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria

Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença

E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
antes do que você pensa
Apesar de você

Apesar de você
Amanhã há de ser outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia

Como vai se explicar
Vendo o céu clarear de repente
Impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente
Apesar de você

Apesar de você
Amanhã há de ser outro dia

Maninha - Chico Buarque

Se lembra da fogueira
Se lembra dos balões
Se lembra dos luares dos sertões
A roupa no varal feriado nacional
E as estrelas salpicadas nas canções
Se lembra quando toda modinha falava de amor
pois nunca mais cantei oh maninha
Depois que ele chegou
Se lembra da jaqueira
A fruta no capim
Do sonho que você contou pra mim
Os passos no porão lembra da assombração
E das almas com perfume de jasmim
Se lembra do jardim oh maninha
Coberto de flor
Pois hoje só dá erva daninha
No chão que ele pisou
Se lembra do futuro
Que a gente combinou
Eu era tão criança e ainda sou
Querendo acreditar que o dia vai raiar
Só porque uma cantiga anunciou
Mas não me deixe assim tão sozinha
A me torturar
Que um dia ele vai embora maninha
Pra nunca mais voltar

pronome de 1.ª pessoa *nós* funciona como *sujeito* do verbo *ir*. É, portanto, um pronome pessoal do caso reto. Já na oração “Para que os parentes não venham nos visitar”, o pronome de 1.ª pessoa *nos* funciona como complemento da forma verbal transitiva *venham visitar*. Nesse caso, é um pronome pessoal do caso oblíquo.

Eis um quadro dos pronomes pessoais da língua portuguesa:

PRONOMES PESSOAIS				
Número	Pessoa	Retos	Oblíquos	
			Átonos (usados sem preposição)	Tônicos (usados com preposição)
Singular	1.ª	eu	me	mim, comigo
	2.ª	tu	te	ti, contigo
	3.ª	ele/ela	o, a, lhe, se	si, ele, ela, consigo
Plural	1.ª	nós	nos	nós, conosco
	2.ª	vós	vos	vós, convosco
	3.ª	eles/elas	os, as, lhes, se	si, eles, elas, consigo

Dá-se o nome de **pronome reflexivo** ao pronome oblíquo que se refere ao mesmo ser indicado pelo pronome reto:

^{OD}
Feri-me com a tesoura.
pron. reflexivo
(a mim mesmo)

Os pronomes oblíquos *o, a, os, as* assumem as formas *lo, la, los, las* após formas verbais terminadas em *r, s* ou *z* e as formas *no, na, nos, nas* após fonemas nasais (*am, em, ãe, etc.*). Observe:

Vou escrever uma carta. → Vou escrevê-la.

Põe os livros ali. → Põe-nos ali.

Quando numa oração ocorrem dois pronomes átonos, um objeto direto e outro indireto, eles podem combinar-se. Veja:

Devolveram-me a revista. → Devolveram-ma.

Eu ou mim?

Os pronomes pessoais *eu* e *tu* desempenham a função de sujeito, enquanto os oblíquos átonos *mim* e *ti* desempenham outras funções.

Observe o emprego do pronome *eu* na frase do 2.º quadrinho desta tira:



(Bill Watterson. *Felino selvagem psicopata homicida*, cit., v. 2, p. 27.)

De acordo com o padrão culto seria adequado empregar *mim* no lugar de *eu*? Não, porque o pronome reto *eu* na frase do balão funciona como sujeito do verbo *ficar*, que se encontra no infinitivo. Se desenvolvêssemos a frase, teríamos: “para que *eu* fique”. O mesmo ocorre com o pronome pessoal *tu*, por exemplo, na frase “Trouxe o livro para *tu* leres”, que não admite o emprego de *ti*.

Portanto, os pronomes pessoais retos *eu* e *tu* (somente esses), no padrão culto, quando regidos de preposição, desempenham a função de sujeito.

Veja agora este anúncio:



Observe que, na função de complemento, a preposição obriga o uso do pronome oblíquo átono *mim*. O mesmo ocorreria se fosse “Bom para *ti*, que não tinhas dinheiro mas compraste uma TV nova”. Portanto, os pronomes pessoais oblíquos de 1.ª e 2.ª pessoas — *mim* e *ti* —, quando regidos de preposição, desempenham a função de complemento ou de adjunto. Veja outros exemplos:

Não há mais nada entre mim e ocê.
adj. adv.

Ela chegou até mim e abraçou-me carinhosamente.
adj. adv.

Conosco ou com nós? Consigo ou...?

No padrão culto, os pronomes oblíquos *si* e *consigo* só podem ser empregados como reflexivos na 3.ª pessoa.

Vaidosa, ela só fala de *si* mesma.
O professor trouxe as avaliações *consigo*.

Os demais, *comigo*, *contigo*, *conosco*, *convosco*, são utilizados normalmente:

Ela simpatizou *comigo/conosco*.

O emprego de *com vós* e *com nós* é admitido quando estes forem reforçados por *outros*, *mesmos*, *próprios*, *todos*, *ambos* ou qualquer numeral:

Ela já discutiu *com nós ambos/com nós dois*.

FUNÇÃO SINTÁTICA DOS PRONOMES PESSOAIS

Você deve ter observado dois fatos quanto aos pronomes pessoais:

- 1º) que eles são sempre pronomes substantivos;
- 2º) que, para distingui-los e empregá-los, é necessário saber que função sintática eles desempenham na oração.

Assim:

- Os *pronomes retos* empregam-se como *sujeito* e *predicativo do sujeito*:

Eu sou *eu*, ora.
S PS

- Os *pronomes oblíquos* (átomos ou tônicos) geralmente exercem na frase a função de objeto direto ou indireto.

Os *átomos* de 3ª pessoa *a, a, as*, funcionam como objeto direto; *lhe, lhes*, como objeto indireto. Os demais, *me, te, se, nos, vos*, podem ser objeto direto ou indireto, dependendo da predicação do verbo que completam:

Convidou-*me/os* a sair. Emprestaram-*me/lhe/os* livros.
OD OI

Os *tônicos* são sempre precedidos de preposição. Por isso, sua função sintática só pode ser determinada pela predicação do verbo ou nome ao qual servem de complemento:

Carolina é fiel *a ele*. O trabalho foi feito *por mim*.
CN agente da passiva

Em muitos casos, o pronome oblíquo pode equivaler a um pronome possessivo, exercendo a função de adjunto adnominal:

Rasgaram-*me* o livro. → Rasgaram o *meu* livro.
adj. adn. adj. adn.

Pronomes de tratamento

Leia esta tira:



(Laerte. *Fagundes: um puxa-saco de mão cheia*. São Paulo: Circo Sampa, 1991.)

Observe que, no 3º quadrinho, a personagem Fagundes dirige-se ao padre tratando-o por *Santidade*, expressão usada apenas para papas. Essa e outras palavras e expressões, como *ocê, senhor, senhora, Vossa Senhoria*, etc., são **pronomes de tratamento**.

Pronomes de tratamento são palavras e expressões empregadas para tratar cerimoniosamente o interlocutor.

Apesar de designarem o interlocutor — a pessoa com quem se fala (2ª pessoa) —, os pronomes de tratamento exigem verbo e pronome na 3ª pessoa. Veja:

Você se lembrou de comprar pão para o lanche?
Vossa Excelência trouxe os relatórios?

Empregamos alguns pronomes de tratamento precedidos de *Sua* quando nos referimos à pessoa; e precedidos de *Vossa* quando nos dirigimos diretamente a nosso interlocutor. Assim, no quadrinho anterior, se Fagundes optasse pelo pronome em sua forma completa, diria *Vossa Santidade*, porque está se dirigindo diretamente a seu interlocutor. Em outro contexto, em conversa com outra pessoa, diria, por exemplo, referindo-se ao padre: “*Sua Santidade* não me deu atenção”.

São pronomes de tratamento, entre outras, as formas de tratamento, cerimônia ou reverência constantes do quadro seguinte:

QUE FORMA DEVEMOS EMPREGAR: TU OU VOCÊ?

As duas são válidas. Embora, no Brasil, a maioria das pessoas empregue o pronome de tratamento *ocê* para se dirigir ao interlocutor, em algumas cidades do Sul, do Norte e do Nordeste predomina o emprego do pronome pessoal reto *tu*. O importante, no padrão culto da língua, é não misturar as formas: ou se usa apenas a 2ª pessoa (*tu*) ou somente a 3ª (*ocê*). Na linguagem coloquial, entretanto, é comum haver mistura de tratamento.

FORMAS DE TRATAMENTO

Tratamento	Abreviatura	Usado para
você	v.	pessoas com quem temos intimidade
Vossa Alteza	V. A.	príncipes, duques
Vossa Eminência	V. Em.	cardeais
Vossa Excelência	V. Ex.	altas autoridades do governo e das forças armadas
Vossa Magnificência	V. Mag.	reitores de universidades
Vossa Majestade	V. M.	reis, imperadores
Vossa Santidade	V. S.	papa
Vossa Senhoria	V. S.	funcionários públicos graduados, oficiais, até coronel, e pessoas de cerimônia
senhor, senhora	sr., sra.	geralmente pessoas mais velhas que nós ou a quem queremos tratar com distanciamento e respeito; a forma <i>senhorias</i> , já caindo em desuso, é empregada para moças solteiras

EXERCÍCIOS

- 1) Indique as frases em que o pronome não esteja empregado de acordo com o padrão culto da língua. Em seguida reescreva-as, adequando os pronomes a esse padrão.
 - a) Fiquei tão brava que mandei ele sair da sala imediatamente.
 - b) Quando saíres, avisa-nos que iremos com você.
 - c) Preciso encontrar-me com você ainda hoje.
 - d) Não vá, por favor, preciso falar consigo.
- 2) Reescreva as frases seguintes, completando-as com uma das opções entre parênteses, de acordo com o padrão culto.
 - a) Se Vossa Senhoria precisar, remeto-△ as novas listas de preço. (vos/lhe)
 - b) Desejo falar a △ Excelência, o senhor ministro, para cumprimentar△ pelo brilhante discurso. (Sua/Vossa — vos/o)
 - c) Quero que △ venhas passar △ férias comigo. Tenho inúmeras novidades para △ contar. (tu/você — tuas/suas — te/lhe)
- 3) Observe que, no quadrinho ao lado, a personagem Susie, empregando o padrão coloquial da língua, mistura as formas *tu* e *ocê* ao se dirigir a seu interlocutor.
 - a) No padrão culto da língua, como ficaria a fala de Susie, se ela optasse pela 2ª pessoa?
 - b) E se optasse pelo pronome de tratamento *ocê*?



(Bill Watterson. *Felino selvagem psicopata homicida*, cit., p. 27.)

4 Leia esta tira e responda às questões propostas:



(Luis Fernando Verissimo. Aventuras da família Brasil. Porto Alegre: L&PM, 1985.)

- a) No padrão coloquial da língua, é comum empregar-se, no discurso, a expressão *a gente*. No padrão culto e formal, que pessoa do discurso substitui essa expressão?
- b) Com base na sua resposta, passe a fala do 2º quadrinho para o padrão culto e formal e a do 3º quadrinho para o padrão coloquial.

5 Reescreva estas frases, completando-as com um pronome pessoal da 1ª pessoa do singular:

- a) Sem Δ ler a procuração, eu não assino.
- b) Isso é para Δ !? Obrigada!
- c) Entre Δ e Maria já não há mais nenhum laço afetivo.
- d) Minha namorada fez de tudo para Δ ficar, mas estava na hora de Δ partir.

Pronomes possessivos

Leia este anúncio:

COM ELE, O LITORAL INTEIRO É A SUA PRAIA.

(Veja, 10/12/97.)

Observe que, no texto superior do anúncio, emprega-se a palavra *sua* para fazer referência à praia — o litoral inteiro — que pode pertencer ao leitor, caso ele adquira o produto anunciado. A palavra *sua* indica posse e concorda com a coisa possuída — *praia*, feminino singular — e também com a pessoa a quem o anunciante se dirige, o leitor, nesse caso tratado por *você*, 3ª pessoa.

Sua é um pronome possessivo.

Pronomes possessivos são aqueles que indicam posse em relação às três pessoas do discurso.

O pronome possessivo *sua* acompanha o substantivo *praia* e, por isso, é chamado de **pronome possessivo adjetivo**. Quando o pronome possessivo substitui o substantivo, como na frase “Minha praia é mais movimentada que a *sua*”, ele é chamado de **pronome possessivo substantivo**.

Veja o quadro dos pronomes possessivos, referentes às três pessoas do discurso:

PRONOMES POSSESSIVOS					
Número	Pessoa	Singular		Plural	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Singular	1ª	meu	minha	meus	minhas
	2ª	teu	tua	teus	tuas
	3ª	seu	sua	seus	suas
Plural	1ª	nosso	nossa	nostros	nostras
	2ª	vosso	vossa	vossos	vossas
	3ª	seu	sua	seus	suas

O emprego do pronome possessivo *seu* e suas formas flexionadas em frases como “Encontrei Alexandre perto de *sua* casa” pode causar ambigüidade: casa do interlocutor ou de Alexandre? Para evitar a ambigüidade, se desejamos nos referir à casa de Alexandre, podemos usar as formas *dele(s)*, *del(a)s*: “Encontrei Alexandre perto da casa dele”.

OBLÍQUOS COM VALOR DE POSSESSIVO?

Sim, os pronomes oblíquos podem cumprir o papel de possessivos, em determinadas construções. Observe:

- Roubaram-me a carteira. Roubaram-lhe a carteira.
- Semanticamente, esses oblíquos equivalem a:
- Roubaram a *minha* carteira. Roubaram a (*sua*) carteira (*dele*).

Sintaticamente, como acompanham o núcleo do objeto direto *carteira*, esses pronomes desempenham a função de adjunto adnominal.

Pronomes demonstrativos

Leia esta tira:



(Dik Browne. Hagar, o horrivel, n. 1, p. 8.)

Observe, no 1º quadrinho, que a personagem Hagar segura um mapa e aponta determinada área. Para indicá-los, Hagar emprega as palavras *este* e *esta* para situar o mapa e a área que, no caso, estão próximos a ele — a pessoa que fala.

As palavras *este* e *esta* são pronomes demonstrativos.

Os pronomes demonstrativos situam a pessoa ou coisa demonstrada em relação às três pessoas do discurso. Essa localização pode se dar no tempo, no espaço ou no próprio texto.

Na tira, os pronomes *este* e *esta* acompanham os substantivos *maquiagem* e *área*, respectivamente, e, por isso, são chamados de **pronomes demonstrativos adjetivos**. Quando os pronomes demonstrativos substituem os substantivos, eles são chamados de **pronomes demonstrativos substantivos**. Veja um exemplo:

Viu a motocicleta estacionada no pátio? **Aquela** é a minha.

São estes os pronomes demonstrativos, referentes às três pessoas do discurso.

Pessoas	PRONOMES DEMONSTRATIVOS				Invariáveis
	Variáveis				
	Masculino		Feminino		
	Singular	Plural	Singular	Plural	
1ª	este	estes	esta	estas	isto
2ª	esse	esses	essa	essas	isso
3ª	aquêle	aquêles	aquela	aquelas	aquilo



Observe que, na primeira frase do texto do anúncio, a palavra *o* é um pronome demonstrativo, já que equivale ao demonstrativo aquele: "Até *o* [aquele, "inimigos visuais e invisíveis"] que os olhos não vêem [...]".

São também pronomes demonstrativos *a*, *os*, *as*, quando equivalem a *isto*, *isso*, *aquela*, *aquela*, *aquelas*, *aquelas*; *mesmo* e *própria*, quando reforçam pronomes pessoais ou fazem referência a algo expresso anteriormente; *tal* e *semelhante*, quando equivalentes a *esse*, *essa*, *aquela*:

Imagino *o* que ela já sofreu.

(*o* = aquele)

Eu *mesma* vi a cena repetir-se.

Em *tais* ocasiões é preciso prudência.

(*tais* = essas)

Para empregar os pronomes demonstrativos adequadamente, é necessário considerar as pessoas do discurso e aquilo que se fala ou se escreve. Veja:

Em relação ao espaço

- *Este(s)*, *esta(s)* e *isto* indicam o que está perto da pessoa que fala:
Este relógio de bolso que eu estou usando pertenceu a meu avô.
- *Essa(s)*, *essa(s)* e *isso* indicam o que está perto da pessoa com quem se fala:
Mãe, passe-me, por favor, essa revista que está perto de você.
- *Aquela(s)*, *aquela(s)* e *aquilo* indicam o que está distante tanto da pessoa que fala como da pessoa com quem se fala:
Olhem *aquela* casa. É um exemplo da arquitetura colonial brasileira.

Em relação ao tempo

- *Esta(s)*, *esta(s)* e *isto* indicam o tempo presente em relação à pessoa que fala:
Esta tarde irei ao supermercado fazer a compra do mês.

- *Esse(s)*, *essa(s)* e *isso* indicam o tempo passado ou futuro, mas relativamente próximo à época em que se situa a pessoa que fala:
Essa noite dormi mal; tive pesadelos horríveis. Essa noite vou sair.

- *Aquela(s)*, *aquela(s)* e *aquilo* indicam um afastamento no tempo, referido de modo vago ou como tempo remoto:
Naquele tempo, os filhos das classes abastadas iam estudar em Portugal.

Em relação ao falado ou escrito ou ao que se vai falar ou escrever

- *Este(s)*, *esta(s)* e *isto* são empregados quando se quer fazer referência a alguma coisa sobre a qual ainda se vai falar:

São estes os assuntos da reunião: informes gerais, discussão do uso das quadras nos intervalos entre as aulas, abertura da cantina aos sábados durante o torneio de futebol.

- *Esse(s)*, *essa(s)* e *isso* são empregados quando se quer fazer referência a alguma coisa sobre a qual já se falou:

Sua participação nas olimpíadas de Matemática, *isso* é o que mais desejamos agora.

- *Este* e *aquela* são empregados quando se faz referência a termos já mencionados, *aquela* para o referido em primeiro lugar e *este* para o referido por último:

Pedro e Paulo são alunos que se destacam na classe: *este* pela rapidez com que resolve os exercícios de Matemática; *aquela* pela criatividade em produção de textos.



Observe que, no texto superior do anúncio, empregou-se o pronome demonstrativo *este* para se referir a algo que vai ser mencionado a seguir, isto é, o crescente aumento do número de mulheres com AIDS.

EXERCÍCIOS

Leia esta tira para responder à questão 1:



(Angeli. Chiclete, nº 2. São Paulo: Circo Sampa, p. 21.)

- Compare estes pronomes empregados nas falas das personagens: *seu* (porco), *minha* (casa), *seu* (sujo) e *nossa* (amizade).
 - a) Quais deles podem ser classificados como possessivos?
 - b) Os pronomes restantes são reduções de um pronome de tratamento. Identifique o pronome de tratamento que foi reduzido.
 - c) Que novo sentido os pronomes que são reduções de pronomes de tratamento acrescentaram às palavras a que se referem?

Leia esta tira para responder às questões 2 e 3:



[Angeli, Chiclete, cit., p. 46.]

- No 1º e no 2º quadrinhos, as personagens empregam pronomes possessivos. Identifique-os e indique se eles são substantivos ou adjetivos.
- Observe que, no 3º quadrinho, o emissor empregou dois pronomes demonstrativos. Considerando o contexto, ele os empregou de acordo com o padrão culto da língua? Justifique sua resposta.

Leia estes anúncios para responder às questões 4 e 5:

ERA ISSO QUE A GENTE ENXERGAVA EM 1937.

Ah, se Monet visse isso

Se Monet tivesse visto Sibaape no jardim, certamente a piscina estaria em sua tela. Não procrastinemos fazer este anúncio.

SIBAPE
Instituto de Alta Performance em Saúde

Claude Monet (1840-1926): pintor francês impressionista.

[Veja, 28/5/97.]

- Compare o emprego do pronome demonstrativo no texto dos dois anúncios.
 - a) Eles se referem a alguma coisa escrita ou à imagem sobre a qual ainda se vai falar/mostrar ou sobre a qual já se falou/mostrou?
 - b) Considerando a resposta ao item anterior, os demonstrativos estão empregados de acordo com o padrão culto da língua? Justifique sua resposta.

- No 1º anúncio, empregou-se a expressão *a grata*, própria da variedade coloquial da língua.
 - a) Transforme o texto do anúncio empregando a variedade culta e formal da língua.
 - b) Por que, na sua opinião, o anunciante optou por empregar essa expressão coloquial?
- Leia este folheto de um fabricante de perfumes e cosméticos, distribuído às vésperas do Dia dos Namorados:

A sua
Namorada
quer ganhar
O perfume
Thaty NO
DIA 12.

GATINHA, MANDE
ESTA CARTA ANÔNIMA
PARA O SEU GATO.

No texto da parte inferior, depois da linha pontilhada, o anunciante empregou um pronome demonstrativo. Considerando o padrão culto da língua, seu emprego está inadequado.

- a) Levando em conta as pessoas do discurso, que pronome demonstrativo deveria ter sido empregado?
- b) Quanto ao falado/escrito ou ao que se vai falar/escrever, que pronome demonstrativo deveria ter sido empregado? Por quê?

- Justifique o emprego do pronome demonstrativo na tira a seguir.

RECruta ZERO / Mort Walker



[O Estado de S. Paulo, 5/9/93.]

ANEXO 03: Material didático sobre as orações subordinada substantivas, trabalhado nas aulas 17.09.08 e 19.09.08 (elaborado pelo professor)

CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

As orações subordinadas substantivas podem funcionar como:

- **subjetiva:** funciona como sujeito do verbo da oração principal. O verbo da oração principal se apresenta sempre na terceira pessoa do singular e nessa não há sujeito, o sujeito é a oração subordinada.
Ex: É necessário que se estabeleça regras nesta empresa.

- **objetiva direta:** exerce a função de objeto direto do verbo da oração principal. Está sempre ligada a um verbo da oração principal, sem auxílio de preposição, indicando o alvo sobre o qual recai a ação desse verbo.
Ex: Quero saber como você chegou aqui.

- **objetiva indireta:** funciona como objeto indireto do verbo da oração principal. Está sempre ligada a um verbo da oração principal, com auxílio de preposição, indicando o alvo do processo verbal.
Ex: Mariana lembrou-se de que Manoel chegaria mais tarde.

- **completiva nominal:** funciona como complemento nominal de um nome da oração principal. Está sempre ligada a um nome da oração principal através de preposição.
Ex: Tenho certeza de que não há esperanças.

- **predicativa:** funciona como predicado do sujeito da oração principal. Está sempre ligada ao sujeito da oração principal através de verbo de ligação.
Ex: Minha vontade é que encontres o teu caminho.

- **apositiva:** funciona como aposto de um nome da oração principal. Está sempre ligada a um nome da oração principal, sem o uso de preposição e sem mediação de verbo de ligação.
Ex: Faço apenas um pedido: que você nunca abandone os seus princípios.

ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS REDUZIDAS

As orações subordinadas podem ser reduzidas de infinitivo, de gerúndio e de participípio. As subordinadas substantivas só podem ser reduzidas de infinitivo. As orações reduzidas são classificadas de acordo com sua função no período. Assim:

É recomendável *os alunos assistirem à palestra.*
oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo

Imaginava *não ser classificado para as finais.*
oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo

ATIVIDADES

1. Nas orações seguintes, indique se os termos destacados são subordinados ou coordenados e explique por quê.

- (O presidente e o governador) irão à Europa.
- (Hoje) não será possível circular (pelo centro da cidade).
- Considero o filme (brilhante, profundo, revolucionário).
- Queremos (o país civilizado e o povo mais feliz).
- (Cinema, futebol, boa conversa, nada) o animava.

2. Observe os períodos compostos seguintes e indique os processos sintáticos pelos quais as orações se relacionam.

- Ninguém sabe se ela vai aceitar o convite.
- Informe aos presentes que a reunião será cancelada.
- Vá ao banco, pague as contas e traga os comprovantes.
- Vá ao banco, pague as contas e prove a todos que você é capaz de honrar seus compromissos.

3. Transforme os períodos simples seguintes em períodos compostos por subordinação, substituindo os termos destacados por orações que desempenhem a mesma função sintática.

- Sugeri ao prefeito (a suspensão da cobrança do imposto).
- Lembro com saudade os bons momentos (da infância).
- (Apesar da existência de provas incontestáveis), o réu foi absolvido.
- Ninguém quer que se chegue a uma crise (insuperável).
- Pedi a (liberação de mais recursos).
- (Durante o dia), nada foi feito.

4. Transforme os termos destacados nos períodos seguintes em orações subordinadas substantivas. Depois, compare a frase original com a frase que você obteve, considerando dados como clareza, síntese, elegância.

- Pressenti (sua chegada).
- O sucesso do projeto depende (do teu esforço).
- Sou contrário (à condenação do réu).
- O importante é (a sobrevivência da nossa emoção).
- Não preciso (de sua ajuda).
- Anunciaram (a tua saída).
- Lamento (vosso pouco interesse pelo projeto).

5. Classifique as orações subordinadas substantivas destacadas nos períodos seguintes.

- Ocorre (que o país necessita da reforma agrária).
- Comenta-se (que o país necessita da reforma agrária).
- Não negue (que o país necessita da reforma agrária).
- É óbvio (que o país necessita da reforma agrária).
- O fato é (que o país necessita da reforma agrária).
- Tenho certeza (de que o país necessita da reforma agrária).
- Não se pode duvidar (de que o país necessita da reforma agrária).
- Faço uma afirmação : (que o país necessita da reforma agrária).

ANEXO 04: Material sobre reflexão linguística no romance de tese “O Cortiço” (Adaptado e elaborado pelo professor)

O CORTIÇO – CAP. II (TRECHO)	ELEMENTOS PARA ANÁLISE TEXTUAL DE TRECHO DO CAP. 2 DE <i>O CORTIÇO</i> , DE ALUÍSIO AZEVEDO
<p>E durante dois anos o cortiço prosperou de dia para dia(1), ganhando forças, socando-se de gente. E ao lado o Miranda assustava-se, inquieto com aquela exuberância brutal (2) de vida, aterrado defronte daquela floresta implacável que lhe crescia junto da casa, por debaixo das janelas, e cujas raízes, piores e mais grossas do que serpentes, minavam por toda a parte, ameaçando rebentar o chão em torno dela, rachando o solo e abalando tudo.</p> <p>Posto que lá na Rua do Hospício os seus negócios não corressem mal, custava-lhe a sofrer a escandaíosa fortuna do vendeiro “aquele tipo! Um miserável, um sujo, que não pusera nunca um paletó, e que vivia de cama e mesa com uma negra!”</p> <p>À noite e aos domingos ainda mais recrudescia o seu azedume, quando ele, recolhendo-se fatigado do serviço, deixava-se ficar estendido numa preguiçosa, junto à mesa da sala de jantar, e ouvia, a contragosto, o grosseiro rumor que vinha da estalagem numa exalação forte de animais cansados. Não podia chegar à janela sem receber no rosto aquele bafo, quente e sensual, que o embebedava com o seu fartum de bestas no coito(3).</p> <p>E depois, fechado no quarto de dormir, indiferente e habituado às torpezas carnis da mulher(4), isento já dos primitivos sobressaltos que lhe faziam, a ele, ferver o sangue e perder a tramontana, era ainda a prosperidade do vizinho o que lhe obsedava o espírito, enegrecendo-lhe a alma com um feio ressentimento de despeito.</p> <p>Tinha inveja do outro, daquele outro português que fizera fortuna, sem precisar roer nenhum chifre; daquele outro que, para ser mais rico três vezes do que ele, não teve de casar com a filha do patrão ou com a bastarda de algum fazendeiro freguês da casa!</p> <p>Mas então, ele Miranda, que se supunha a última expressão da ladainagem e da esperteza; ele, que logo depois do seu casamento, respondendo para Portugal a um ex-colega que o felicitava, dissera que o Brasil era uma cavalgada carregada de dinheiro, cujas rédeas um homem fino empolgava facilmente; ele, que se tinha na conta de invencível matreiro, não passava afinal de um pedaço de asno comparado com o seu vizinho! Pensara fazer-se senhor do Brasil e fizera-se escravo de uma brasileira mal-educada e sem escrúpulos de virtude! Imaginara-se talhado para grandes conquistas, e não passava de uma vítima ridícula e sofredora(5)... Sim! no fim de contas qual fora a sua África(6)?... Enriquecera um pouco(7), é verdade, mas como? a que preço? hipotecando-se a um diabo, que lhe trouxera oitenta contos de réis, mas incalculáveis milhões de desgostos e vergonhas! Arranjara a vida, sim, mas teve de aturar eternamente uma mulher que ele odiava! E do que afinal lhe aproveitara tudo isso? Qual era afinal a sua grande existência? Do inferno da casa para o purgatório(8) do trabalho e vice-versa! Invejável sorte, não havia dúvida!</p> <p>Na dolorosa incerteza de que Zulmira fosse sua filha(9), o desgraçado nem sequer gozava o prazer de ser pai. Se ela, em vez de nascer de Estela, fora uma enjeitadilha recolhida por ele, é natural que a amasse(10) e então a vida lhe correria de outro modo; mas, naquelas condições, a pobre criança nada mais representava que o documento vivo do ludíbrio materno, e o Miranda estendia até a inocentezinha o ódio que sustentava contra a esposa.</p> <p>Uma espiga(11) a tal da sua vida!</p> <p>- Fui uma besta! Resumiu ele, em voz alta(12), apeando-se da cama, onde se havia recolhido inutilmente.</p> <p>E pôs-se a passear no quarto, sem vontade de dormir, sentindo que a febre daquela inveja lhe estoricava os miolos.</p> <p>Feliz e esperto era o João Romão! Esse, sim, senhor! Para esse é que havia de ser a vida!... Filho da mãe, que estava hoje tão livre e desembaraçado como no dia em que chegou da terra sem um vintém de seu! esse, sim, que era moço e podia ainda gozar muito, porque, quando mesmo viesse a casar e a mulher lhe saísse uma outra Estela(13), era só mandá-la para o diabo com um pontapé! Podia fazê-lo! Para esse é que era o Brasil!</p> <p>- Fui uma besta! Repisava ele, sem conseguir conformar-se com a felicidade do vendeiro. Uma grandíssima! No fim de contas, que diabo posso eu?... Uma casa de negócio, da qual não posso separar-me sem comprometer o que lá está enterrado!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) O substantivo destacado poderia ser substituído por que expressão? Em que a escolha realizada pelo autor beneficia na fatura ideológica do texto? 2) O termo <i>exuberância</i> pode ser definido como? O adjetivo que se lhe põspõe tem algum significado na compreensão da obra? 3) Os substantivos destacados, que se encontram entre <i>floresta</i> e <i>coito</i> confirmam que percepção filosófica de <i>O Cortiço</i>? 4) O adjunto adnominal revela uma revolução do Naturalismo. Que revolução é esta? 5) Em ambos os períodos destacados, primeiro temos o objeto oracional, depois o objeto é nominal. Este detalhe tem significado. Qual? 6) A palavra metáforiza que outro substantivo? 7) Aqui, a oração subjetiva veio deslocada. Por quê, no seu entender? 8) A omissão de um substantivo é fundamental para a compreensão naturalista. Este substantivo omitido se adequaria a que outra estética literária? 9) É possível tornar a oração mais sintética? De que forma? 10) A oração subjetiva é típica de textos argumentativos. Por quê? A frequência desta estrutura faz de <i>O Cortiço</i> que tipo de romance? 11) Qual a função da estrutura em negrito? A palavra <i>espiga</i> substitui que outro substantivo? 12) Todo o trecho, em discurso direto, pode ser transformado em discurso indireto. Como? Esteticamente, qual o mais interessante? 13) O substantivo próprio é alterado. O que a expressão significa? 14) A partir das análises feitas, o que você tem a dizer da coerência etimológica da palavra <i>texto</i>? O fato de ser literário influi em quê?

ANEXO 05: Exercício retirado da *Gramática Reflexiva* de Magalhães e Cereja trabalhado no dia 24.09.08 (**Fonte:** Magalhães e Cereja. *Gramática Reflexiva*. Atual: São Paulo, 2000)

PARA QUE SERVEM AS ORAÇÕES SUBORDINADAS?

O pensamento humano é complexo e sofisticado. A linguagem, para dar conta dessa complexidade, necessita de estruturas linguísticas elaboradas, capazes de aproximar as ideias e estabelecer certos tipos de relação entre elas.

As orações subordinadas cumprem esse papel: são um importante recurso linguístico em textos extensos e de ideias complexas, como certas modalidades de textos científicos, jornalísticos, didáticos, etc.

EXERCÍCIOS

1. Transforme a oração reduzida de infinitivo numa oração desenvolvida cujo verbo fique na voz passiva pronominal. Veja um exemplo:

Convém repetir os exercícios aeróbicos.
Convém que se repitam os exercícios aeróbicos.

a) Parece certo rever os documentos.
b) É indispensável pedir auxílio.
c) Cumpre avisar os amigos.
d) Convém ler atentamente os livros exigidos no concurso.
e) Seria bom alterar as datas de pagamento do próximo mês.

2. Leia a tira a seguir:

(Glauco. *Geralção*. São Paulo: Circo, 1986. p. 51.)

a) Há, nos quadrinhos, duas orações subordinadas substantivas. Identifique-as e classifique-as.
b) O programa de um candidato reflete seu projeto ou plano político, consistindo nas ações que ele pretende realizar para chegar a um resultado. Por que o plano de Geraldão provoca humor?

AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade, e responda às questões propostas:

Poema da necessidade

<p>É preciso casar João, é preciso suportar Antônio, é preciso odiar Melquíades, é preciso substituir nós todos.</p> <p>É preciso salvar o país, é preciso crer em Deus, é preciso pagar as dívidas, é preciso comprar um rádio, é preciso esquecer fulana.</p>	<p>É preciso estudar volapuque, é preciso estar sempre bêbado, é preciso ler Baudelaire, é preciso colher as flores de que rezam velhos autores.</p> <p>É preciso viver com os homens, é preciso não assassiná-los, é preciso ter mãos pálidas e anunciar o FIM DO MUNDO.</p>
---	---

(Reunião. 10ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980. p. 47.)

volapuque: língua auxiliar de comunicação internacional criada em 1879 pelo alemão Johann M. Schleyer.

1. O poema é construído a partir de uma estrutura paralelística, caracterizada por repetição de palavras e de estruturas sintáticas. Tomando o 1º verso — “É preciso casar João” — como exemplo dos outros, responda:

a) Qual é a oração principal desse período?
b) Como se classifica a oração *casar João*?

2. Como você sabe, as orações substantivas têm esse nome porque equivalem a um substantivo. Veja essa equivalência em relação ao 1º verso da 2ª estrofe:

É preciso salvar o país. ————— É preciso o salvamento do país.

Segundo o exemplo, faça o mesmo com os demais versos da 2ª estrofe, isto é, substitua as orações substantivas por substantivos correspondentes.

3. A oração *É preciso* se repete em quase todos os versos do poema.

a) Que efeito de sentido tem a repetição dessa oração no texto?
b) Que relação existe entre essa repetição e o título do poema?
c) As necessidades apontadas pelo eu lírico são de diferentes tipos: de ordem prática, emocional, material, espiritual, etc. De que tipo são as necessidades reunidas na 3ª estrofe?

4. A oração *É preciso* situa-se temporalmente no presente. Apesar disso, projeta a necessidade — representada por palavras com função de sujeito da oração principal — para um plano hipotético e futuro. Isso permite levantar hipóteses sobre a visão do eu lírico a respeito da realidade e vida presentes.

a) Qual é essa visão?
b) Indique o item que completa corretamente a seguinte afirmação: O fato de o sujeito se ligar à oração principal sempre por relações de subordinação, e nunca diretamente, acentua ainda mais:

- a possibilidade real de o eu lírico transformar a realidade.
- o distanciamento entre o desejo do eu lírico e sua realização efetiva.
- a ideia de que o mundo não existe fora do desejo do eu lírico.

5. No último verso, a expressão *FIM DO MUNDO*, que fecha o poema, é destacada pelas maiúsculas. Considerando a carga negativa do texto, dê uma interpretação coerente ao verso final.

SEMÂNTICA E INTERAÇÃO

1. Leia os versos a seguir da canção *Último desejo*, de Noel Rosa, confrontando o valor semântico das conjunções integrantes destacadas:

Se alguma pessoa amiga
Pedir que você lhe diga
Se você me quer ou não,
Diga que você me adora,
Que você lamenta e chora
A nossa separação...

Que diferença de sentido há entre elas nesse contexto?

ANEXO 06: Poemas Simbolistas trabalhados na aula do dia 03.09.08 (textos adaptados e questões elaboradas pelo professor)

<p>ARTE POÉTICA – Trad. Cláudio Veiga</p> <p>Venha a música acima de tudo, E por isso prefira o Verso ímpar Que mais leve pelo ar se dissolve, Não tendo em si nem peso nem pose.</p> <p>E não deixe você de escolher Com certo engano as suas palavras: Nada melhor que a canção grisalha Que o Indeciso ao Preciso incorpora.</p> <p>São belos olhos atrás de um véu, Ao meio-dia o tremor da luz, E, num céu apagado de outono, A confusão azul das estrelas.</p> <p>Pois queremos ainda a Nuance, Não a Cor, a nuance somente! Oh! Somente a nuance conjuga O sonho ao sonho, a flauta ao clarim!</p> <p>Fuja de longe à Verve assassina, Ao Riso impuro e Espírito cruel,</p>	<p>CORRESPONDÊNCIAS – Trad. Ivan Junqueira</p> <p>A natureza é um templo onde vivos pilares Deixam filtrar não raro insólitos enredos; O homem o cruza em meio a um bosque de segredos Que ali o espreitam com seus olhos familiares.</p> <p>Como ecos longos que à distância se matizam Numa vertiginosa e lúgubre unidade, Tão vasta quanto a noite e quanto a claridade, Os sons, as cores e os perfumes se harmonizam.</p> <p>Há aromas frescos como a carne dos infantes, Doce como o oboé, verdes como a campina, E outros, já dissolutos, ricos e triunfantes,</p> <p>Com a fluidez daquilo que jamais termina, Como o almíscar, o incenso e as resinas do Oriente, Que a glória exaltam dos sentidos e da mente.</p>
<p>ART POÉTIQUE – Paul Verlaine</p> <p>De la musique avant toute chose, Et pour cela préfère l'Impair Plus vague et plus soluble dans l'air, Sans rien en lui qui pèse ou qui pose.</p> <p>Il faut aussi que tu n'aïlles point Choisir tes mots sans quelque méprise Rien de plus cher que la chanson grise Où l'Indécis au Précis se joint.</p> <p>C'est des beaux yeux derrière des voiles, C'est le grand jour tremblant de midi, C'est, par un ciel d'automne attiédi, Le bleu fouillis des claires étoiles !</p> <p>Car nous voulons la Nuance encor, Pas la Couleur, rien que la nuance ! Oh ! la nuance seule fiancée Le rêve au rêve et la flûte au cor !</p> <p>Fuis du plus loin la Pointe assassine, L'Esprit cruel et le rire impur, Qui font pleurer les yeux de l'Azur,</p>	<p>CORRESPONDANCES – Charles Baudelaire</p> <p>La Nature est un temple où de vivants piliers Laisent parfois sortir de confuses paroles; L'homme y passe à travers des forêts de symboles Qui l'observent avec des regards familiers.</p> <p>Comme de longs échos qui de loin se confondent Dans une ténébreuse et profonde unité, Vaste comme la nuit et comme la clarté, Les parfums, les couleurs et les sons se répendent.</p> <p>Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants, Doux comme les hautbois, verts comme les prairies, - Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,</p> <p>Ayant l'expansion des choses infinies, Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens, Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.</p> <p>1) Podemos dizer que o poema tem, a um só tempo, mistério e nitidez? Releve os elementos que convidam a uma interpretação mística da natureza, símbolo de uma realidade espiritual.</p> <p>2) Como as correspondências atuam sobre a condição humana?</p> <p>3) Mostre que se trata ainda de outra forma de correspondências.</p> <p>4) O que o último verso da segunda estrofe lhe sugere?</p>

ANEXO 07: Poema simbolista de Cruz e Sousa trabalhado na aula do dia 01.10.08

Antífona¹

Ó Formas alvas, brancas, Formas claras
De luares, de neves, de neblinas!
Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...
Incensos dos turbíbulos das aras.

Formas do Amor, consteladamente puras,
De Virgens e de Santas vaporosas...
Brilhos errantes, mádidas² frescuras
E dolências de lírios e de rosas ...

Indefiníveis músicas supremas,
Harmonias da Cor e do Perfume...
Horas do Ocaso, trêmulas, extremas,
Réquiem do Sol que a Dor da Luz
resume...

Visões, salmos e cânticos serenos,
Surdinas de órgãos flébeis, soluçantes...
Dormências de volúpicos venenos
Sutis e suaves, mórbidos, radiantes...

Infinitos espíritos dispersos,
Inefáveis, edênicos, aéreos,
Fecundai o Mistério destes versos
Com a chama ideal de todos os
mistérios.

Do Sonho as mais azuis diafaneidades
Que fuljam, que na Estrofe se levantem
E as emoções, todas as castidades
Da alma do Verso, pelos versos cantem.

Que o pólen de ouro dos mais finos
astros
Fecunde e inflame a rima clara e
ardente...
Que brilhe a correção dos alabastros³
Sonoramente, luminosamente.

Forças originais, essência, graça
De carnes de mulher, delicadezas...

¹ Versículo entoado antes de um salmo; primeiras palavras de um versículo que, entoadas dão o tom ao coro.

² Banhadas, orvalhadas.

³ Espécie de mármore branco e de pouca dureza, utilizado nos trabalhos de escultura.

Todo esse eflúvio⁴ que por ondas passa
Do Éter nas róseas e áureas
correntezas...

Cristais diluídos de clarões alacres⁵,
Desejos, vibrações, ânsias, alentos⁶
Fulvas⁷ vitórias, triunfamentos acres,
Os mais estranhos estremecimentos...

Flores negras do tédio e flores vagas
De amores vãos, tantálicos⁸, doentios...
Fundas vermelhidões de velhas chagas
Em sangue, abertas, escorrendo em
rios...

Tudo! vivo e nervoso e quente e forte,
Nos turbilhões quiméricos do Sonho,
Passe, cantando, ante o perfil medonho
E o tropel cabalístico⁹ da Morte...

→ Criem, em grupos de 4 pessoas, 3 perguntas que façam melhor refletir sobre o poema de Cruz e Sousa ou sobre sua relação com o Simbolismo. Depois, discutam com a turma.

⁴ Aroma, perfume.

⁵ Vivos, alegres.

⁶ Hábito, respiração; entusiasmo.

⁷ Douradas.

⁸ Relativo a Tântalo, figura mitológica condenada à sede perpétua.

⁹ Enigmático, indecifrável.

ANEXO 08: Poemas de Cruz e Sousa musicados por um grupo de aluno e apresentado para a turma no dia 01.10.08

CAVEIRA

Cruz e Sousa

I

Olhos que foram olhos, dois buracos
Agora, fundos, no ondular da poeira...
Nem negros, nem azuis e nem opacos.
Caveira!

II

Nariz de linhas, correções audazes,
De expressão aquilina e feiticeira,
Onde os olfatos virginais, falazes?!
Caveira! Caveira!!

III

Boca de dentes límpidos e finos,
De curve leve, original, ligeira,
Que é feito dos teus risos cristalinos?!
Caveira! Caveira!! Caveira!!!

ANEXO 09: Ficha sobre a produção do artigo de opinião e tipos de argumentos

Roteiro de produção de artigos de opinião															
<p>Na escrita de um artigo de opinião, certifique-se de alguns procedimentos básicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Seu artigo se baseia em questão polêmica; 2) Você informa ao leitor a origem da questão; 3) Você toma declaradamente uma posição, introduzindo suas opiniões com expressões como “penso que”, “na minha opinião”, “no meu ponto de vista”; 4) Você introduz outras vozes no texto, ou seja, se os pontos de vista contrários estão contemplados na sua redação; 5) O texto possui articuladores argumentativos; 6) Você lançou mão de tipos diversos de argumentação; 7) Você concluiu o texto reforçando sua posição; 8) O texto está com boa pontuação e escrito ortograficamente. 															
<p>Alguns tipos de argumento</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ARGUMENTOS</th> <th>EXPLICAÇÃO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>de autoridade</td> <td>Pretende manter a posição com ajuda de um especialista ou de um órgão de pesquisa considerado autoridade no assunto.</td> </tr> <tr> <td>de exemplificação</td> <td>Relata fatos particulares que exemplificam o quanto tudo o que está sendo defendido é válido.</td> </tr> <tr> <td>de provas</td> <td>Comprova os argumentos com informações “objetivas”, com dados estatísticos, relatos históricos.</td> </tr> <tr> <td>de princípio ou crença pessoal</td> <td>Faz menção a valores (éticos ou morais) supostamente irrefutáveis.</td> </tr> <tr> <td>de causa e consequência</td> <td>Afirma que um fato decorre logicamente de outro.</td> </tr> </tbody> </table>		ARGUMENTOS	EXPLICAÇÃO	de autoridade	Pretende manter a posição com ajuda de um especialista ou de um órgão de pesquisa considerado autoridade no assunto.	de exemplificação	Relata fatos particulares que exemplificam o quanto tudo o que está sendo defendido é válido.	de provas	Comprova os argumentos com informações “objetivas”, com dados estatísticos, relatos históricos.	de princípio ou crença pessoal	Faz menção a valores (éticos ou morais) supostamente irrefutáveis.	de causa e consequência	Afirma que um fato decorre logicamente de outro.		
ARGUMENTOS	EXPLICAÇÃO														
de autoridade	Pretende manter a posição com ajuda de um especialista ou de um órgão de pesquisa considerado autoridade no assunto.														
de exemplificação	Relata fatos particulares que exemplificam o quanto tudo o que está sendo defendido é válido.														
de provas	Comprova os argumentos com informações “objetivas”, com dados estatísticos, relatos históricos.														
de princípio ou crença pessoal	Faz menção a valores (éticos ou morais) supostamente irrefutáveis.														
de causa e consequência	Afirma que um fato decorre logicamente de outro.														
Alguns articuladores															
<p>Ponha na coluna correta as expressões abaixo, em itálico:</p> <p><i>Além disso, assim, é indiscutível, então, porquanto, do meu ponto de vista, ao que tudo indica, em resumo, pois, é possível que, está claro que, não obstante, pensamos que, enfim, também, ademais, em resumo, na minha opinião, sem dúvida, provavelmente, portanto, mas, finalmente.</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Tomada de posição</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Indicação de certeza</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Indicação de probabilidade</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Relação de causa e consequência</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Acréscimo de argumentos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Indicação de restrição</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Introdução de conclusão</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Tomada de posição		Indicação de certeza		Indicação de probabilidade		Relação de causa e consequência		Acréscimo de argumentos		Indicação de restrição		Introdução de conclusão	
Tomada de posição															
Indicação de certeza															
Indicação de probabilidade															
Relação de causa e consequência															
Acréscimo de argumentos															
Indicação de restrição															
Introdução de conclusão															
<p>→ Verifique se o texto de Antônio Ermínio de Moraes atende aos procedimentos básicos de forma coerente.</p> <p>ATIVIDADE PARA COMPOSIÇÃO DE SEU ARTIGO</p> <p>Pesquise em jornais, revistas, internet ou entrevistas a respeito do aspecto escolhido pela turma do tema “A Lei Seca”.</p> <p>Agora comece a compor seu próprio artigo de opinião.</p>															

ANEXO 10: Critérios de avaliação para os artigos de opinião produzidos pelos alunos.
Material trabalhado na aula do dia 26.11.08

FICHA DE AVALIAÇÃO**

7 PONTOS SÃO ATRIBUÍDOS A CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS AO GÊNERO

Pertinência ao tema proposto	1,0	O texto está apropriado ao tema,
Presença de elementos do gênero	3,0	<ul style="list-style-type: none"> a) Traz uma questão polêmica relevante e atual. b) Explicita tomada de posição do autor. c) Apresenta dois ou mais argumentos para convencer o leitor. d) Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos. e) Apresenta conclusão com reforço da posição tomada. f) Utiliza expressões que introduzem argumentos e evidenciam a posição tomada pelo autor e a conclusão.
Consistência informativa	2,0	O texto deixa transparecer que o autor buscou informações para produzi-lo e elas são pertinentes e diversificadas.
Originalidade	1,0	<ul style="list-style-type: none"> a) O texto surpreende o leitor por trazer inovação. b) O autor utilizou recursos que evitam o clichê.

3 PONTOS SÃO ATRIBUÍDOS A ASPECTOS GERAIS DO TEXTO

Aspectos gerais de gramática e ortografia	3,0	<ul style="list-style-type: none"> a) Concordância verbal. b) Concordância nominal. c) Uso do pronome. d) Pontuação. e) Maiúscula. f) Parágrafo. g) Ortografia.
---	-----	--

** Modelo extraído do *Caderno de Orientação para produção de textos "Pontos de Vista"* (Fundação Itaú Social – MEC - 2008).

ANEXO 11: Produções textuais de 02 alunos que seriam analisadas pela turma

LEI SECA

A lei seca é a nova lei de trânsito que proíbe o consumo de dirigir alcoolizado. Essa lei vem gerando certa polêmica, pois aqueles que dirigem e gostam de beber agora estão extremamente proibidos de ter uma gota de álcool no sangue. Ou seja, mesmo após beber, se o motorista estiver de ressaca, ele pode pegar uma multa de R\$ 955 e ainda vai perder a carteira de motorista por 12 meses.

Por isso, muitas pessoas estão indo contra, pois acham que é uma medida muito radical, já que as pessoas que bebem moderadamente também são privadas da diversão. Além disso, vários comerciantes reclamam que seus negócios irão ser prejudicados, já que o horário em que tem mais movimento é após as 23h. Mas por um lado, é um sacrifício para um bem maior, já que muitos acidentes acontecem no trânsito devido ao álcool.

Entre 1º de julho e 11 de agosto, estradas tiveram 23 mortos a menos que em 2007. Dados do Ministério da Saúde garantem que os resgates do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) diminuíram 24% desde o início da nova legislação em 14 unidades levantadas, e o IML de São Paulo registrou uma redução de 63% de mortes relacionadas a acidentes de trânsito.

Acredito que essa lei, apesar de estar causando um grande impacto, é uma medida necessária, pois com o tempo a população irá se acostumar, talvez haja menor quantidade de acidentes, as pessoas poderão mudar seus hábitos e a sociedade pode melhorar. A lei não impede pessoas de beber, o que, aliás, não vejo nenhum problema. A lei tem como foco impedir as pessoas de dirigirem alcoolizadas.

Lei Seca

Nos últimos dias tem ocorrido muita discussão acerca da nova lei implantada no Código de Trânsito Brasileiro: a Lei Seca. Isso tem ocorrido, pois ela reduziu para 0,2 g o limite de álcool por litro de sangue, e, além disso, quem for flagrado com uma dosagem superior à permitida terá que pagar uma multa no valor de 957 reais, receberá sete pontos na carteira de motorista e terá suspenso o direito de dirigir por um ano. E aqueles cuja dosagem de álcool no sangue superar 0,6 g/l deverão ser presos em flagrante.

Tal lei acabou dividindo a opinião da população. Muitas pessoas ficaram aliviadas, enquanto outras, a grande maioria pessoas que bebem, ficaram inconformadas com tão severo rigor.

Em muitos países, como Holanda, Bélgica, Suíça e Estados Unidos, a lei foi implantada e funcionou. Assim sendo, se em outros países deu certo, porque no Brasil não daria?

Existem muitos argumentos contrários e a favor da lei. Acredito que os favoráveis sejam mais racionais, já que apontam uma considerável redução de acidentes, assim como gastos com hospitais e números de homicídios não relacionados ao trânsito, enquanto que os contrários se atêm mais na questão do comércio, alegando que a lei o afetará.

Mas, considerando os dias atuais, deveríamos nos preocupar mais com o quê? Será que mortes causadas por pessoas embriagadas são menos importantes que o comércio? Se a lei não for aceita, iremos assistir passivamente aos inúmeros homicídios (no trânsito ou não), causados por pessoas embriagadas, como algo normal e aceitável.

Se formos esperar por algum tipo de campanha, vai levar muito tempo até as pessoas se conscientizarem. Então, a melhor coisa a ser feita é que pessoas honestas e responsáveis cumpram a lei, pois ela é a forma mais eficaz de tentar controlar a preocupante situação na qual vivemos hoje em dia.

ANEXOS DO PROFESSOR DANIEL

ANEXO 12: Atividade realizada com o Livro Didático no dia 13.08.08 (**Fonte:** Magalhães e Cereja. Gramática Reflexiva. Atual: São Paulo, 2000)

a Expressão *um boneco e uma mulher* pode ser substituída por *duas pessoas*, mas o contrário sempre é possível.
Quando em contextos diferentes uma palavra ou expressão pode ser substituída por outra, mas que elas são sinônimas entre si. Assim:

Sinônimos são palavras de sentidos idênticos ou aproximados que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos.

Embora normalmente se fale de *parrrrazas* sinônimas, também existem *frases* sinônimas. Observe:

Juana é a mulher de Marcelo.
Marcelo é o marido de Juana.

Observe agora este anúncio:

A parte verbal do anúncio emprega duas palavras que se opõem quanto ao sentido — *aberta e fechada* — e, por isso, são antônimas.

Antônimos são palavras de sentido contrário entre si.

As palavras *aberto e fechado* normalmente são antônimos e se referem a uma porta ou a uma janela — por exemplo: porta aberta ou porta fechada; conta aberta ou conta fechada, etc. No anúncio lido, porém, a forma como o anunciante dispõe os antônimos — juntos e de forma repetida — acabou fazendo com que o sentido parecesse o mesmo: *manter-se*. Com esse efeito, o anunciante pretende tornar sua mensagem mais descontraída e divertida e, assim, atingir mais facilmente o público-alvo: os adolescentes.

Assim como é difícil encontrar um par perfeito de sinônimos, o mesmo ocorre com os antônimos. Em alguns casos, é mais adequado falar em graus de antinomia. Observe estes pares de antônimos:

velho — novo bom — mau

Um objeto velho, por exemplo, pode ser o oposto de um objeto novo. Porém, dizer que um objeto é *menor velho*, em certos casos, pode ser equivalente a dizer que ele é *mais novo*, o que torna relativa a antinomia entre *novo e velho*. O mesmo ocorre com o par *bom/mau*.

Além disso, nesses dois casos, a avaliação é sempre subjetiva. Uma pessoa pode ser caracterizada como velha ou nova, por exemplo, dependendo da idade de quem se refere a ela. Da mesma forma, algo que é bom para um pode ser ruim para outro.

Veja este outro caso curioso de antinomia:

emigrante — imigrante

Aparentemente são antônimos perfeitos, já que a primeira palavra se refere àqueles que saem de determinado lugar (cidade, Estado, país) e a segunda àqueles que entram. Contudo, o emigrante, no momento em que chega a outro lugar, não passa a ser também, obrigatoriamente, um imigrante?

Polissemia

Compare este par de enunciados:

Não consigo passar o fio de lã na agulha de tricô.
Enrosquei minha pipa no fio daquele poste.

Observe que, nas duas ocorrências da palavra *fio*, ela apresenta sentidos diferentes: “fibra”, no 1º enunciado, e “cabro de metal” no 2º. Apesar disso, há um sentido comum entre elas: “sequência”, fio, alinhamento, encadeamento”. Quando uma única palavra apresenta mais de um sentido, dizemos que ela é polissemica. Assim:

Polissemia é a propriedade de uma palavra apresentar vários sentidos.

EXERCÍCIOS

Compare estes dois enunciados:

— Rubens e Márcia estão se separando, você sabia?
— Rubens está se separando de Márcia, você sabia?

Em ambos os enunciados, a separação do casal é inevitável. Porém os dois apresentam diferença de sentido.

1) Qual é essa diferença?
2) Levante hipóteses a que se deve essa alteração de sentido?

Alguns antônimos são *complementares*, isto é, a afirmação de um implica a negação de outro. Por exemplo: macho × fêmea; casado × solteiro. Outros antônimos apresentam oposição entre si. Por exemplo: grande × pequeno; feio × bonito.

Compare os enunciados abaixo e responda às perguntas a seguir:

- Nosso apartamento não é pequeno nem grande.
- Considere sua atitude normal, mas a de hoje é bastante anormal.
- Houve duas promoções: uma, pré-lançamento, com descontos maiores, e outra, pós-lançamento.
- Não havia notado que você é mais alto e sua irmã mais baixa do que sua mãe.

1) Em qual dos enunciados há relação de complementaridade?
2) Em quais dos enunciados há gradação entre os antônimos?

Veja o anúncio ao lado.

Na parte superior do anúncio se lê o seguinte enunciado: “Todo mundo quer liberdade”.

1) Que palavra desse enunciado apresenta polissemia?
2) Qual é o sentido dessa palavra, considerando apenas a parte verbal do anúncio?
3) Que novo sentido ela apresenta quando se considera também a parte visual do anúncio?
4) Que outros sentidos dessa palavra você conhece?



A ambigüidade

Observe este anúncio:



ANEXO 13: Fichas sobre as Figuras de Linguagem trabalhada no dia 16.10.08

Figuras de linguagem II

Já estudamos na lição anterior as figuras de palavras e as sonoras. Estudaremos agora as figuras de pensamento e as figuras de sintaxe ou construção.

FIGURAS DE PENSAMENTO

Nas figuras de pensamento, o sentido da mensagem não está explícito. Ele se encontra subentendido, ou seja, nas entrelinhas.

Observe algumas figuras de pensamento no quadro abaixo:

Figura	Conceito	Exemplo
Antítese	Emprego de palavras ou idéias com sentidos opostos.	"É nunca contentar-se de contente, É cuidar que se ganha em se perder. " <small>(Luís de Camões)</small>
Eufemismo	Emprego de termos mais agradáveis, para suavizar a expressão.	Não anda bem da cabeça. (= está maluco)
Hipérbole	Exagero da expressão para realçar uma idéia.	Derramou rios de lágrimas.
Ironia	Emprego de palavras que dizem o contrário do que se pensa, a fim de criticar, ironizar.	Você está bem levinho com seus 120 kg.
Prosopopéia	Atribuição de características humanas a seres não humanos.	" A bomba mente e sorri sem dente. " <small>(Carlos Drummond de Andrade)</small>
Apóstrofe	Interrupção para invocar alguém ou alguma coisa.	" Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me, vós, Senhor Deus. " <small>(Castro Alves)</small>
Gradação	Emprego de uma seqüência de palavras em sentido crescente ou decrescente.	" Anda, corre, voa, senão perdes o trem. " <small>(Othon M. Garcia)</small>

FIGURAS DE SINTAXE OU CONSTRUÇÃO

Observe o quadro:

Figura	Conceito	Exemplo
Elipse	Supressão de uma palavra facilmente subentendida.	Sairão à noite. (eles)
Zeugma	Supressão de um termo já expresso anteriormente	Você chegou. Ela não. (chegou)
Silepse	Concordância com a idéia e não com a palavra expressa.	a. Silepse de gênero: São Paulo é bonita. masc. fem. b. Silepse de número: singular plural A multidão gritava e, de pé, aplaudiam o cantor. c. Silepse de pessoa: O Brasil que os brasileiros fizemos. 3ª pes. 1ª pes.
Polissíndeto	Repetição da conjunção.	E correm, e pulam, e dançam.
Assíndeto	Supressão da conjunção.	Correm, pulam, dançam.
Pleonasmo	Repetição de uma palavra ou de uma idéia para enfatizar.	A mim , ninguém me engana.
Anáfora	Repetição de uma ou mais palavras no início de cada verso ou oração.	" Na solidão solitude, Na solidão entrei, Na solidão perdi-me, Nunca me alegrarei." <small>(Mário de Andrade)</small>

ATENÇÃO

Observe:



Temos na frase acima um pleonasma. Entretanto, neste caso, ele não é uma figura e sim um **vício de linguagem**, pois é uma redundância, ou seja, uma **repetição desnecessária**. Os vícios de linguagem devem ser evitados.

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO

1. Classifique a figura de linguagem empregada no trecho:

"Moça linda bem trajada,
Três séculos de família
Burra como uma porta
Um amor". (Mário de Andrade)

a) Eufemismo b) Apóstrofe c) Ironia

2. 1. Usei a cara da lua
2. As asas do vento
3. Os braços do mar
4. O pé da montanha

Que figura ocorre nos versos citados ?

a) Metonímia b) Catacrase c) Antinomásia

3. Quem matou Monsenhor Romero ? A injustiça o matou porque ele queria justiça. O ódio o matou porque ele queria amor. a mentira o matou porque ele queria a verdade.

- No trecho citado acima uma figura se ergue graças ao conflito de duas visões antagônicas: Essas figuras de linguagem recebem o nome de:

a) Hipérbato b) Hipérbole c) Antítese

4. No sintagma: Uma palavra branca e fria, encontramos a figura:

a) Onomatopéia b) Crosopopéia c) Sinestesia

5. "Vozes veladas, veludas vozes. Neste verso de Cruz e Souza, temos um exemplo de:

a) Assonância b) Aliteração c) Paronomásia

6. Assinale a construção em que é feito um reforço inadequado:

- a) Os impostos é bom pagá-los.
b) Vi com os meus próprios olhos.
c) Levantou a BÍBLIA para cima.

7. Na frase, eu irei visitar a Cidade Maravilhosa. Observamos a seguinte figura de linguagem:

a) Pleonasma b) Hipérbole c) Perífrase

8. Na passagem que segue, o autor utiliza-se de um vício de linguagem. Classifique-o:

- Não se deve dirigir com apenas uma mão.

a) Solecismo b) Barbarismo c) Cacófato

9. Na frase: O rei dos animais foi gentil, temos:

11. Os projetos que _____ estão em ordem; _____ ainda hoje, conforme _____.

- O item que preenche as lacunas em branco é:

- a) me enviaram - os devolverei - prometi-lhes
b) enviaram-me - devolverei - lhes prometi
c) me enviaram - devolvê-los-ei - lhes prometi

12. Observe os períodos abaixo:

- I. Nunca soubemos quem roubava-nos nas medidas.
II. Pouco se sabe a respeito de novas fontes energéticas.
III. Nada chegava a impressioná-lo na juventude.
IV. Falaria-me tudo, se eu fizesse pressão.
V. Dar-lhe-emos novas oportunidades.
VI. Eles apressaram-se a convidar-nos para a festa.

- A alternativa em que os períodos estão corretos, quanto à colocação dos pronomes oblíquos átonos é:

a) I, IV, V, VI b) I, II, IV, VI c) II, III, V, VI

13. O texto abaixo pertence a obra infantil do escritor e humorista Millôr Fernandes. Nele, uma criança, usando sua linguagem própria e seu modo de ver o mundo, faz uma composição, isto é, uma redação.

Texto: **O Ônibus**

O ônibus é um automóvel que ou a gente pega ele ou ele pega a gente. Se a gente está dentro dele é muito engraçado ver como ele vai passando bem justo nos buracos que ficam entre um carro e outro, mas agora se a gente está na rua dá sempre a impressão de que ele vem em cima da gente, e, às vezes, vem mesmo. Como ônibus dá muita trombada eu acho que as fábricas já fazem ele velhos pois eu nunca vi nenhum novo. Os carros grã-finos parecem que têm medo dos ônibus assim como os meninos grã-finos têm medo de brincar com os moleques para não se sujar, e vão logo se afastando. Eu acho que o ônibus é o animal feroz das cidades.

Millôr Fernandes. In Literatura Comentada. São Paulo, Abril, 1980

14. Identifique os nomes (substantivos) do seguinte trecho do texto:

"Como ônibus dá muita trombada eu acho que as fábricas já fazem eles velhos pois eu nunca vi nenhum novo".

A alternativa correta é:

- a) ônibus - trombada - fábricas
b) velhos - fábricas - novo
c) ônibus - muita - trombada
d) trombada - fábricas - velho

15. Identifique, nos trechos que seguem, os adjetivos e os substantivos por eles caracterizados.

a) "Eu acho que o ônibus é o animal feroz das cidades."

b) "Como ônibus dá muita trombada eu acho que as fábricas já fazem eles velhos pois eu nunca vi nenhum novo"

ANEXO 14: Texto utilizado na atividade de identificação e reconhecimento de classes gramaticais na aula do dia 12.09.08

A disciplina do amor

Foi na França, durante a Segunda Grande Guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e, na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo e olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que aparecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera. O jovem morreu num bombardeio mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias. Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos, para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando? ... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o **lacinho** voltado para aquela direção.

Lygia Fagundes Telles. A disciplina do amor.
Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980 p. 69.

ANEXO 15: Atividade realizada com o Livro Didático no dia 18.09.08 (**Fonte:** Magalhães e Cereja. Gramática Reflexiva. Atual: São Paulo, 2000)

Texto e discurso

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira de Laerte e responda às questões propostas.

Rico de Laerte (1971)

A tira retrata uma situação comum do cotidiano: duas pessoas conversam, interagindo entre si por meio da linguagem. Observe os elementos que compõem o 1º e o 2º quadrinhos e que, portanto, estabelecem a *situação comunicativa*: um carro está à venda e um homem, dirigindo-se a um carro, faz comentários sobre o carro. Com base nesses quadrinhos, responda:

1. Que tipo de comentários o homem mais alto faz sobre o carro?
2. Esses comentários levam nos a crer que a personagem desempenha no contexto o *papel* de vendedor ou de comprador? Por quê?
3. Leia o 4º quadrinho. Nele, passamos a ter conhecimento de uma informação nova sobre a situação comunicativa, a qual atribui sentidos diferentes ao diálogo.
 - a. Qual é essa informação?
 - b. Portanto, qual era a *intenção comunicativa* do homem mais alto, desde o 1º quadrinho?
 - c. Pela resposta do homem mais baixo ("Tudo bem. Mas eu quero comprar mesmo assim."), é possível afirmar que ele acreditou nos comentários do homem mais alto?
 - d. Considerando que o texto é uma tira de quadrinhos, por que Laerte só revela essa informação no último quadrinho?
4. No último quadrinho, o proprietário do carro diz: "Não! Eu amo ele!". O emprego do pronome *ele* não está de acordo com a variedade padrão da língua. Apesar disso, é possível dizer que essa construção é coerente na situação comunicativa em que foi utilizada. Justifique-a com duas razões.

CONCEITUANDO

A tira de Laerte é um bom exemplo do uso que se pode fazer da linguagem verbal e dos sentidos criados em determinadas situações.

Os quadrinhos retratam uma situação comunicativa em que duas pessoas interagem por meio da linguagem. O homem mais alto, o primeiro a falar, é o *locutor*; seu parceiro é o *locutário*. O conjunto das falas que produzem nessa situação comunicativa constitui o *texto*.

Texto é uma unidade linguística concreta, percebida pelo audível (na fala) ou pelo visível (na escrita), que tem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa.

Entretanto, como você pôde notar, os enunciados (as falas) não são o único elemento responsável pelo sentido da interação linguística. Além do texto, há na situação comunicativa outros elementos que também auxiliam na construção do sentido, como os papéis sociais que os interlocutores desempenham (no caso da tira, de vendedor e comprador), a *intenção* do locutor (no caso de desvalorizar o interlocutor), o conhecimento de mundo do interlocutor (no caso, percebendo a intenção do locutor), as circunstâncias históricas ou sociais em que se dá a comunicação, etc.

A esse conjunto de fatores que formam a *situação* na qual é produzido o texto chamamos *texto discursivo*. E ao conjunto da atividade comunicativa, ou seja, o texto e o contexto discursivo, reunidos, chamamos *discurso*.

Assim:

Discurso é a atividade comunicativa capaz de gerar sentido desenvolvida entre interlocutores. Além dos enunciados verbais, engloba outros elementos do processo comunicativo que também participam da construção do sentido do texto.

UM TEXTO PODE SER VISUAL

Um texto pode ser formado apenas pela linguagem verbal (por exemplo, um poema); um enunciado, apenas pela linguagem visual (um desenho, uma pintura), como também pela linguagem verbal e visual (uma notícia em quadrinhos, um filme).

Quando há o emprego dos dois tipos de linguagens, o sentido global do texto só se faz com o cruzamento das duas linguagens.

Veja esta versão de Quino:

Quino, Laber, Tom Cyprian, 1991

ANEXO 16: Material utilizado para produção textual de uma dissertação-argumentativa

VIDA INTELIGENTE



*— Querida, existe no universo um lugar onde não haja preconceito contra cor e condição social das pessoas?
— Existe, mas é proibida a entrada de gordos!*

Qual a relação entre os personagens que aparecem na charge e o questionamento "Querida, existe no so um lugar onde não haja preconceito contra a cor e condição social das pessoas ???"

Desenvolva um texto dissertativo com o seguinte tema: "SOMOS TODOS VÍTIMAS DE PRECONCEITO".
O PRECONCEITO É O FÁROL DA SOCIEDADE MODERNA ?

**ANEXO 18: Tirinhas de Mafalda que foram caracterizadas e discutidas as temáticas.
Atividade realizada no dia 06.11.08**



ANEXO 19: Material preparado pelo professor para auxiliar os estudantes na elaboração de uma dissertação-argumentativa

DICAS DE REDAÇÃO -
1

Iniciar bem um texto faz com que o leitor tenha vontade de continuar a lê-lo. É nesse começo que, em linhas gerais, se define o que será dito e, em certa medida, também já se define o caminho que será trilhado para dizê-lo.

Numa introdução, é aconselhável mostrar por que o tema merece atenção, justificando com dados concretos, exemplos reais, situação histórica, e muitos outros elementos que se revelarem convenientes para cada assunto abordado.

Na introdução há muito de convite. Cabe atrair a atenção desde o começo, colocando-se uma pitada de tentação para induzir à leitura ou à indução. A introdução deve ser como isca que se mostra fascinante para atrair e pegar. Seduzir os receptores no ponto de partida, para viajarem juntos em toda a exposição. Para prender é preciso despertar. E despertar sobretudo uma impressão favorável.

Na desenvolvimento é da natureza do texto dissertativo a persuasão. Persuadir significa levar a crer, convencer, induzir, aconselhar, indicar.

Na verdade, todo tipo de texto, em maior ou menor grau, contém o elemento persuasivo, mas (é na dissertação que ele aparece explicitamente. A introdução prepara o leitor/ouvinte para uma seqüência de argumentos que vão gradativamente convencendo-o a refletir sobre o assunto em causa e levando-o a se posicionar a seu respeito.

Existem muitos recursos lingüísticos empregados para persuadir: dados ou fatos que podem ser comprovados, verdades inquestionáveis, pronunciamentos de pessoas renomadas, comparações, analogias, raciocínios constituídos de causa e consequência entre outros. Os argumentos selecionados são pertinentes à linha de pensamento que o autor quis construir.

Cada texto, portanto, por mais neutro que pareça, transmite um valor, uma idéia, uma visão de mundo, uma ideologia, com seus recusos específicos. O dissertativo o faz, como já foi dito, com uma linguagem predominantemente objetiva, num raciocínio lógico, coerente e claro. liberdade, no jogo de significações, nas conotações, nas entrelinhas.

Conclusão se a introdução é tão importante para apresentar a idéia geral do assunto, para prender a atenção, o desenvolvimento para fornecer exemplos, dados, comparações, causas, consequências, a conclusão é igualmente importante para sintetizar o que foi dito, dando uma resposta à questão exposta no início.

A conclusão de uma dissertação deve aparecer totalmente sintonizada com o restante do texto. Se, para seu autor, ela fecha um raciocínio, para o leitor ela abre o assunto.

As vezes, algumas conclusões nada dizem de novo, apenas reforçam, esclarecem, o que vinha sendo analisado.

ATENÇÃO:

Existem muitas expressões que podem facilitar a construção do parágrafo conclusivo: é assim que, conclui-se que, em suma, em resumo, em consequência, por fim, em poucas palavras, em conclusão, assim, por conseguinte e outros, mas você pode observar que muitos textos se fecham sem a sua utilização. O mais importante é você ter clareza de que o último parágrafo conclui sua argumentação, fecha o assunto aberto na introdução.

Quanto ao titulo não pode confundir-lo com o tema. Trata-se de coisas distintas: tema é assunto, título é o nome dado ao texto, que, às vezes, até pode coincidir com o tema. Por exemplo, texto: "Que haja jardim em nossa templos!" tem como tema violência urbana e este poderia ter sido o seu título; no entanto o autor preferiu intitulá-lo de outro jeito. Mais criativo, não?

Evite na construção de títulos bem-feitos para eles revelem que seu trabalho não se limitou apenas à construção do texto.

ANEXO 20: Atividade do livro didático sobre o moimento literário Trovadoresco (Fonte: Português: Linguagens. Volume Único para EM. Cereja; Magalhães. São Paulo: Atual, 2000)

As maneiras de amar têm muitas na poesia provençal do trovador, regida do sul da França, nos ambientes áreos e aristocráticos das cortes. Sancionada, portanto, prendeu-se a certas convenções de linguagem e de sentimentos. Leia, como exemplo, uma cantiga de amor de D. Dinis, rei de Portugal que viveu entre 1261 e 1279. Consulte as rotas de tradução, caso tenha dúvidas na compreensão do texto.



A igreja de Santiago de Compostela, na Espanha, para onde se dirigiam várias romarias, viadas de toda a Europa, à época do Trovadoresco.

Burgaleses quem par Deus
 Sembrar fize mos, que vos fez
 mensada e fe ben prez,
 que peccado foron os meus
 que nunca fize des por ben
 de nunca mi faze des ben.

Pero sempre vos soais' ama,
 des aquel dia que vos vi,
 mais que os meus olhos en mi,
 e assy o que Deus quis,
 que nunca los estes por ben
 de nunca mi faze des ben.

Des que vos vi, sempre' o maior
 ben que vos podia fazer
 vos quili, a todo meo poder,
 e pero quis Nosso Senhor
 que nunca tevelos por ben
 de nunca mi faze des ben.

Mays, senhor, ainda, cum ben
 se colaria ben por ben.

de Regenerio Silva. A Era Trovadoresca. Rio de Janeiro: São Paulo: Coler. Edusp, 1977, p. 112.



Um cavaleiro na corte, com execução de cartigas.

REGRAS DO JOGO DO AMOR CORTÊS

- Submissão absoluta à dama.
- Valiaçõem humilde e passiva.
- Firmeza do heart e servir a dama com fidelidade.
- Proibição a para não abalar o respeito da dama, sendo o cavaleiro, por essa razão, proibido de falar diretamente dos sentimentos que tem por ela.
- A amada é vista como a mais bela de todas as mulheres.
- Pela amada o trovador despreza todos os bens, as riquezas e a posse de todos os imperios.

O desenvolvimento amoroso e a elevação da mulher a um plano quase transcendente são marcas do amor cortês, comuns tanto nas cantigas de amor portuguesas quanto nas cantigas provençais, das quais aquelas se originaram.

LEITURA

Leia a seguir, uma cantiga de amor de trovador português, que viveu entre os séculos XIII e XIV.

Milmes, linda, salamos dize
 jor' na riba do lago, u eu andei vi
 a las aves meu amigo.

Valamos, linda, salamos dize
 jor' na riba do lago, u eu andei vi
 a las aves meu amigo.

En na riba do lago, u eu andei vi,
 u eu andei vi na riba do lago,
 a las aves meu amigo.

En na riba do lago, u eu andei vi,
 u eu andei vi na riba do lago,
 a las aves meu amigo.

Seu arco na mão os aves feiz,
 a las que cantavam lava los guar,
 a las aves meu amigo.

Seu arco na mão os aves feiz,
 a las que cantavam lava los guar,
 a las aves meu amigo.

de Silva, p. 101.



Uma cena de uma cantiga de amor, com um trovador e uma dama.

Uma cena de uma cantiga de amor, com um trovador e uma dama.

1. Na cantiga, quem fala (o eu lírico) é uma mulher que se dirige a uma dama, fazendo-lhe um pedido.

2. Que tipo de pedido é feito?

3. O lugar onde pretende ir é um ambiente rural ou urbano?

4. Na época, era comum as pessoas irem à beira do lago, em tandem quaternos, para refletir-se. Nessa cantiga, no entanto, é possível depreender outro interesse por parte do eu lírico. Interprete: qual é esse interesse?

5. A referência ao amorado, o eu lírico destaca as qualidades da poesia amada, especialmente sua beleza. Enquadrar um que comete essa bealdade!

6. A cantiga de amor, em grande parte, apresenta uma estrutura paralelística, isto é, uma construção formal baseada na repetição parcial ou total de versos. Observe que a 1ª e a 2ª estrofes são quase idênticas, com a diferença da troca de *andei* (1ª verso da 1ª estrofe) por *andei* (1ª verso da 2ª estrofe). Essa repetição, que se chamam *paralelismo de parte de cantiga*, também ocorrem entre os pares seguintes de estrofes. Além desse tipo de paralelismo, ocorre outro, o *letra-prosa* (letra-prosa). Observe o 2º verso da 1ª e da 2ª estrofes.

7. Em que verso da 3ª estrofe o 2º verso da 1ª estrofe se repete?

8. Em que verso da 4ª estrofe o 2º verso da 2ª estrofe se repete?

9. A construção constante de versos com esse ritmo e simetria chama-se *letra-prosa*. Por como lab, esse tipo também é muito frequente em textos de caráter lírico e sentimental.

10. Qual a importância de identificar esse tipo de construção?

ANEXOS DO PROFESSOR JOSÉ

ANEXO 21: Artigo de opinião trabalhado na aula do dia 14.10.08 e 24.10.08

ARTIGOS

Ficar velho é obrigatório, crescer é opcional

REINALDO DE OLIVEIRA*

Recebi um e-mail de autor ignorado e transcrevo-o, por sua beleza.

No primeiro dia de aula nosso professor se apresentou aos alunos e desafiou a que nos apresentássemos a alguém que não conhecemos ainda. Eu fiquei em pé para olhar ao redor quando uma mão suave tocou meu ombro. Olhei para trás e vi uma pequena senhora, velhinha e enrugada, sorrindo, radiante, para mim, com um sorriso que iluminava todo o seu ser.

Ela disse: Hei, bonitão. Meu nome é Rosa. Eu tenho oitenta e sete anos de idade. Posso te dar um abraço? Eu ri e respondi, entusiasmado:

- É claro que pode - e ela me deu um gigantesco aperto.

- Por que você está na faculdade em tão tenra e inocente idade? - perguntei, ironicamente.

Ela respondeu brincalhona:

-- Estou aqui para encontrar um marido rico, casar, ter um casal de filhos e, então, me aposentar e viajar.

-- Está brincando, eu disse. Eu estava curioso em saber o que a havia motivado a entrar neste desafio com a sua idade e ela acrescentou:

- Eu sempre sonhei em ter um estudo universitário e, agora, tenho.

Após a aula caminhamos para o refeitório e dividimos um milkshake de chocolate. Tornamo-nos amigos, instantaneamente. Todos os dias, nos três meses seguintes, nós teríamos aulas juntos e falaríamos sem parar.

Eu ficava, sempre, extasiado, ouvindo aquela 'máquina do tempo' compartilhar sua experiência e sabedoria comigo.

No decurso de um ano Rosa tornou-se um ícone no campus universitário e fazia amigos, facilmente, onde quer que fosse. Adorava vestir-se bem e chamava a atenção dos outros estudantes. Ela estava curtindo a vida! No fim do semestre nós convidamos Rosa para falar no nosso banquete.

- Jamais esquecerei do que ela nos ensinou. Ela foi apresentada e se aproximou da tribuna. Quando começou a ler a sua fala preparada, deixou cair três das cinco folhas no chão. Frustrada e um pouco embaraçada, ela pegou o microfone e disse, simplesmente:

- Desculpem-me, eu estou tão nervosa. Parei de beber, por causa da quaresma, e este uísque está me matando. Eu nunca conseguirei colocar os meus papéis em ordem de novo, então me deixem apenas falar para vocês sobre aquilo que eu sei.

Enquanto nós ríamos ela limpou sua garganta e começou:

- Nós não paramos de amar porque ficamos velhos; nós nos tornamos velhos porque paramos de amar. Existem, apenas, alguns segredos para continuarmos jovens, felizes e conseguindo sucessos. Você precisa rir e encontrar humor em cada dia. Você precisa ter um sonho. Quando você perde seus sonhos, você morre. Nós temos tantas pessoas caminhando por aí que estão mortas e nem desconfiam! Há uma enorme diferença entre ficar velho e crescer. Se você tem dezenove anos de idade e ficar deitado na cama por um ano inteiro, sem fazer nada de produtivo, você ficará com vinte anos. Se eu tenho oitenta e sete anos e ficar na cama por um ano e não fizer coisa alguma, eu ficarei com oitenta e oito anos. Qualquer um consegue ficar mais velho. Isso não exige talento nem habilidade. A idéia é crescer através de sempre encontrar oportunidade na novidade. Isso não requer nenhum talento ou habilidade. A idéia é crescer, sempre, encontrando a oportunidade de mudar. Não tenha remorsos. Os velhos, normalmente, não se arrependem daquilo que fizeram, mas sim por aquelas coisas que deixaram de fazer. As únicas pessoas que têm medo da morte são aquelas que têm remorsos.

Ela concluiu seu discurso cantando, corajosamente, 'A Rosa'. Ela desafiou a cada um de nós a estudar poesia e vivê-la, em nossa vida diária.

No fim do semestre Rosa terminou o último ano da faculdade que começou há todos aqueles anos atrás. Uma semana depois da formatura Rosa morreu, tranquilamente, em seu sono. Mais de dois mil alunos foram ao seu funeral, em tributo à maravilhosa mulher que ensinou, através do exemplo, que nunca é tarde demais para ser tudo aquilo que você pode, provavelmente, ser.

Faço, do que Rosa disse, as minhas palavras e assino em baixo.

* Membro da Academia Pernambucana de Letras e dos Conselhos de Cultura do Estado e do Município

ANEXO 22: Conto de Clarice Lispector trabalhado na aula do dia 14.11.08

Cem anos de perdão

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então, é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas.

Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. "Aquele branco é meu." "Não, eu já disse que os brancos são meus." "Mas esse não é totalmente branco, tem janelas verdes." Parávamos às vezes longo tempo, a cara imprensada nas grades, olhando.

Começou assim. Numa das brincadeiras de "essa casa é minha", paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo. No fundo, via-se o imenso pomar. E, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores.

Bem, mas isolada no seu canteiro, estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa-vivo. Fiquei feito boça, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo de meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro estivesse por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. E as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume.

Então não pude mais. O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido. Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo.

Eis-me afinal diante dela. Paro um instante, perigosamente, porque de perto ela ainda é mais linda. Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos.

E, de repente — ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem baúlho. Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa.

O que é que fazia eu com a rosa? Fazia isso: ela era minha.

Levei-a para casa, coloquei-a num copo d'água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho.

Foi tão bom.

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava.

Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pitangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes, na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam como ensangüentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora.

Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem cem anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.

CLARICE LISPECTOR

ALUNOS(A): _____
SÉRIE: _____ TURMA: _____

Questões referentes ao texto.

“Cem anos de perdão”, Clarice Lispector.

1. Alguns contos caracterizam-se pelo encontro entre personagens em diferentes situações. Baseando-se nesta afirmativa, o que conta esta narrativa?
2. Que tipo de narrador está presente nesta história? Explique.
3. Comente o título deste conto. Que sentido tem a expressão “Cem anos de perdão”?
4. Determine o(s) ambiente(s) da história (físico e social)
5. Quais os personagens que figuram neste texto? Caracterize-os psicologicamente.
6. Leia os trechos a seguir e sublinhe as palavras ou expressões que dêem indicação sobre o tempo no conto. Em quais dos trechos há indícios de tempo psicológico?
 - a. “Eu, em pequena, roubava rosas.”
 - b. “Até chegar à rosa foi um século de coração batendo”
 - c. “...ladrão de rosas e de pitangas tem cem anos de perdão.”

ANEXO 23 : Crônica de Fernando Sabino trabalhada no dia 28.11.08

Hora de dormir

Fernando Sabino

— Por que não posso ficar vendo televisão?
 — Porque você tem de dormir.
 — Por quê?
 — Porque está na hora, ora essa.
 — Hora essa?
 — Além do mais, isso não é programa para menino.
 — Por quê?
 — Porque é assunto de gente grande, que você não entende.
 — Estou entendendo tudo.
 — Mas não serve para você. É impróprio.
 — Vai ter mulher pelada?
 — Que bobagem é essa? Ande, vá dormir que você tem colégio amanhã cedo.
 — Todo dia eu tenho.
 — Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir.
 — Espera um pouquinho.
 — Não espero não.
 — Você vai ficar aí vendo e eu não vou.
 — Fico vendo não, pode desligar. Tenho horror de televisão. Vamos, obedeça a seu pai.
 — Os outros meninos todos dormem tarde, só eu que durmo cedo.
 — Não tenho nada que ver com os outros meninos; tenho que ver com meu filho. Já para a cama.

— Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda.
 — Não comece com coisa não, que eu perco a paciência.
 — Pode perder.
 — Deixe de ser malcriado.
 — Você mesmo que me criou.
 — O quê? Isso é maneira de falar com seu pai?
 — Falo como quiser, pronto.
 — Não fique respondendo não: cale essa boca.
 — Não calo. A boca é minha.
 — Olha que eu ponho de castigo.
 — Pode pôr.
 — Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas.
 — ...
 — Quem é que anda lhe ensinando esses modos? Você está ficando é muito insolente.
 — Ficando o quê?
 — Atrevido, malcriado. Eu com sua idade já sabia obedecer. Quando é que eu teria coragem de responder a meu pai como você faz. Ele me descia o braço, não tinha conversa. Eu porque sou muito mole, você fica abusando... Quando ele falava está na hora de dormir, estava na hora de dormir.
 — Naquele tempo não tinha televisão.
 — Mas tinha outras coisas.
 — Que outras coisas?
 — Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir.
 — Chato.
 — Como? Repete, para você ver o que acontece.
 — Chato.
 — Tome, para você aprender. E amanhã fica de castigo, está ouvindo? Para aprender a ter respeito a seu pai.
 — ...
 — E não adianta ficar aí chorando feito bobo. Venha cá.
 — Amanhã eu não vou ao colégio.

— Vai sim senhor. E não adianta ficar fazendo essa carinha, não pense que me comove. Anda, venha cá.
 — Você me bateu...
 — Bati porque você mereceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir.
 — ...
 — Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faço tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo e, quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então é assim que se faz?
 — ...
 — Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a bênção e vá dormir.
 — Papai.
 — Que é?
 — Me desculpe.
 — Está desculpado. Deus o abençoe. Agora vai.
 — Por que não posso ficar vendo televisão?