

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Cássia Fernanda de Oliveira Costa

**A ABORDAGEM DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA:** Uma análise de aulas publicadas no Portal do Professor

Recife
2018

CÁSSIA FERNANDA DE OLIVEIRA COSTA

**A ABORDAGEM DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: Uma análise de aulas publicadas no Portal do Professor**

Dissertação apresentada à banca examinadora
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Linguística do Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal
de Pernambuco.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evandra Grigoletto

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzana Leite
Cortez.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

- C837a Costa, Cássia Fernanda de Oliveira
A abordagem dos conhecimentos linguísticos no ensino da língua portuguesa: uma análise de aulas publicadas no Portal do Professor / Cássia Fernanda de Oliveira Costa. – Recife, 2018.
202 f.: il., fig.
- Orientadora: Evandra Grigoletto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.
- Inclui referências e anexos.
1. Conhecimentos linguísticos. 2. Análise linguística. 3. Portal do Professor. 4. Ensino de português. I. Grigoletto, Evandra (Orientadora). II. Título.
- 410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2018-142)

CÁSSIA FERNANDA DE OLIVEIRA COSTA

**A ABORDAGEM DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE AULAS PUBLICADAS NO PORTAL DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal de Pernambuco como
requisito para a obtenção do Grau de Mestre em
LINGUÍSTICA.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM 2/3/2018:

Prof^ª. Dr^ª. Evandra Grigoletto
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE

Prof.^ª Dr.^ªAngela Paiva Dionisio
LETRAS - UFPE

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Suzana Leite Cortez, por guiar meus passos durante o desenvolvimento deste trabalho com tanta dedicação e zelo, por dar suporte ao meu amadurecimento como pesquisadora, pela compreensão e amizade dedicadas a mim ao longo dos últimos dois anos e por inspirar-me, desde o início de minha graduação, a ser uma professora-pesquisadora perspicaz e empática.

À Prof.^a Dr.^a Evandra Grigoletto, por acolher-me no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE com carinho e compreensão, por ampliar meus horizontes de entendimento e interesse acerca dos estudos da língua e do discurso e por todas as importantes contribuições que possibilitaram a construção deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Angela Paiva Dionisio, por aceitar fazer parte da banca examinadora deste trabalho, pelas contribuições valiosas realizadas na qualificação, pelo incentivo e por todos os ensinamentos profissionais e pessoais proporcionados a mim em todas as etapas de minha trajetória acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Beth Marcuschi, por aceitar o convite para compor a banca examinadora deste trabalho.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

A Diva, Jozaías e todos os funcionários e estagiários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, pela prontidão em auxiliar a mim e aos demais pós-graduandos nas questões burocráticas que envolvem a universidade.

A Weslane, Anne, Teresa, Estevão, Mirella, Luiza e todos os meus colegas de mestrado, que tornaram mais leves os dias árduos, com os quais pude criar/fortalecer vínculos de amizade, trocar conhecimentos, experiências e angústias.

A todos os colegas professores com os quais pude conviver ao longo desses dois anos, que tanto me inspiram a ser uma educadora cada vez melhor, especialmente à Duda, minha querida amiga e parceira de docência.

A Laura, Matheus, Paulo, Francisco, Camila e Mariana, meus amigos-irmãos, por acreditarem em mim, compreenderem minhas ausências e segurarem comigo cada um dos perrengues da vida.

A Phillipe, pelo carinho e companheirismo, por me incentivar e me dar a mão em todos os momentos, por me fazer companhia em tantos domingos de escrita, por ouvir com paciência meus anseios e pelas risadas e afagos que tornam a caminhada muito mais prazerosa.

A todas as minhas tias, tios, primas e primos, por torcerem e vibrarem comigo a cada pequena conquista, por me apoiarem nos momentos de angústia, por compreenderem minhas faltas nos cafezinhos de sábado e almoços de domingo (e sempre guardarem para mim um pouquinho da melhor feijoada ou um pedacinho do melhor bolo de ameixa).

À minha mãe, Graça, e ao meu pai, Fernando (*in memoriam*), por desde sempre apoiarem minhas escolhas e fornecerem o suporte material e emocional necessário para o meu crescimento, pelas muitas “caronas” à UFPE, por serem meu porto-seguro, os grandes amores da minha vida, e por me ensinarem, cada um à sua maneira, a valorizar sempre o que há de mais importante: a família, os amigos, as pessoas, o próximo.

A Deus, pela vida e pelas oportunidades de crescimento moral e intelectual que nela encontro.

A viagem não acaba nunca. [...] Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

José Saramago

RESUMO

A necessidade de uma abordagem da gramática a favor da reflexão e do desenvolvimento das habilidades de uso linguístico tem sido amplamente discutida entre linguistas e educadores, sobretudo a partir da década de 80. No âmbito dessa abordagem, que considera o papel dos conhecimentos linguísticos (CL) nas situações de interação, surge uma proposta teórico-metodológica que visa a vincular o tratamento dos CL ao trabalho com o texto: a Análise Linguística (AL) (GERALDI, 1984). Apesar de ser defendida por estudiosos da língua e da educação – como Geraldi (1984), Possenti e Ilari (1992), Soares (2001), Mendonça (2007), Ilari e Basso (2011), Kleiman e Sepulveda (2012), Bezerra e Reinaldo (2013) e Antunes (2014), que fundamentam teoricamente este trabalho – as propostas de mudança em relação à abordagem dos CL ainda geram inquietações nos professores de português, uma vez que a gramática normativa consolidou-se por séculos como cerne do ensino de língua. Graças a essa consolidação, a normatividade gramatical passou a fazer parte da identidade profissional docente, o que torna o processo de mudança ainda mais complexo, conforme elucidam Coracini (2007; 2015), Oliveira (2006) e Possenti (2008). Faz-se necessária, dessa maneira, a continuidade dos debates sobre a abordagem dos CL no ensino de língua portuguesa. Diante disso, propomo-nos a analisar aulas e comentários publicados por professores no Portal do Professor (plataforma *online* do Ministério da Educação voltada para o público docente), no período de 2008 a 2016, a fim de observar em que medida a proposta de trabalho com os CL, por meio da análise linguística, têm influenciado o que os docentes projetam para suas aulas, bem como compreender o que os professores usuários do Portal entendem por “Análise Linguística”. Para atingir tais objetivos, concentramos a seleção de nosso *corpus* nas subseções do Portal dedicadas à AL. As análises nos conduziram à compreensão de que, mesmo categorizadas como de AL, as aulas apresentam diferentes abordagens dos CL, que vão da inclinação à normatividade gramatical ao alcance do trabalho com o texto a favor da reflexão e dos usos linguísticos.

Palavras-chaves: Conhecimentos linguísticos. Análise linguística. Portal do professor. Ensino de português.

ABSTRACT

The need for an approach to grammar in favor of reflection and the development of linguistic usage skills has been widely discussed among linguists and educators, especially since the 1980s. Within this approach, which considers the role of language knowledge (LK) in situations of interaction, a theoretical-methodological proposal that aims to link the treatment of LK to work with the text emerges: Linguistic Analysis (LA) (GERALDI,1984). Despite being defended by scholars of language and education – such as Geraldi (1984), Possenti and Ilari (1992), Soares (2001), Mendonça (2007), Ilari and Basso (2011), Kleiman and Sepulveda (2012), Bezerra and Reinaldo (2013) and Antunes (2014), which theoretically base this work – the proposals for change in relation to the LK approach still cause concern among Portuguese teachers, since normative grammar has been consolidated for centuries as the core of language teaching. Thanks to this consolidation, grammatical normativity became part of the professional identity of teachers, which makes the process of change even more complex, according to Coracini (2007; 2015), Oliveira (2006) and Possenti (2008). It is necessary, in this way, the continuity of the debates about the approach of the LK in the teaching of Portuguese language. Therefore, we propose to analyze classes and comments published by teachers in the Portal do Professor (online platform of the Ministry of Education dedicated to the teaching public), in the period from 2008 to 2016, in order to observe the extent to which the proposal of work with LK through linguistic analysis has influenced what teachers design for their classes, as well as to understand what the users of the Portal mean by "Linguistic Analysis". To achieve these objectives, we focus the selection of our corpus in the subsections of the Portal dedicated to LA. The analyzes led us to the understanding that, even if categorized as LA, the classes present different approaches to LK, ranging from inclination to grammatical normativity to the work with the text in favor of reflection and linguistic uses.

Keywords: Linguistic knowledge. Linguistic analysis. Portal do Professor. Portuguese Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Página inicial do Portal.....	59
Figura 02 – Espaço da Aula.....	60
Figura 03 – Organização das aulas.....	61
Figura 04 – Criação e organização da aula.....	62
Figura 05 – Seção Multimídia.....	63

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01 – Aulas por categoria.....	80
---------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Temas do Portal diretamente relacionados aos CL.....	67
Tabela 02 – Temas do Portal e número de comentários e acessos por aula.....	68
Tabela 03 – Unidades de análise.....	71
Tabela 04 – Eixos articuladores.....	71
Tabela 05 – Levantamento dos conteúdos das aulas que focalizam os CL.....	72
Tabela 06 – Levantamento dos conteúdos das aulas que focalizam de gênero.....	73
Tabela 07 – Matriz de referência para análise das aulas.....	73
Tabela 08 – Tipificação das aulas.....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: LÍNGUA, GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	18
2.1	GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DA TRADIÇÃO GRECO-ROMANA ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	18
2.2	A ABORDAGEM TEXTUAL-DISCURSIVA NO TRATAMENTO DOS CL.....	28
2.2.1	Análise Linguística – uma proposta teórico-metodológica.....	39
2.3	IDENTIDADE DOCENTE E GRAMÁTICA: RELACIONANDO A IMAGEM DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS AOS CL.....	50
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	58
3.1	O PORTAL DO PROFESSOR.....	58
3.2	A CONSTRUÇÃO DO CORPUS.....	66
3.3	A NATUREZA DA PESQUISA.....	76
4	ANÁLISE DAS AULAS E COMENTÁRIOS DO PORTAL DO PROFESSOR.....	79
4.1	ANÁLISE DA ABORDAGEM DOS CL NAS AULAS CATEGORIZADAS COMO DE AL.....	79
4.1.1	Abordagem morfossintática tradicional.....	81
4.1.2	Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT.....	96
4.1.3	Abordagem sintático-semântica a partir do texto.....	119
4.1.4	Abordagem teórica de conceitos da linguística.....	136
4.1.5	Abordagem textual-discursiva.....	146
4.2	ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES USUÁRIOS DO PORTAL SOBRE AS AULAS QUE TRATAM DOS CL.....	156
4.2.1	Comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor.....	157
4.2.2	Comentários relacionados à abordagem adotada ou ao conteúdo trabalhado.....	166

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	177
	ANEXO A – Exemplo de aula completa. Aula 25.....	181
	ANEXO B – Exemplo de aula completa. Aula 08.....	186
	ANEXO C – Exemplo de aula completa. Aula 24.....	193
	ANEXO D – Exemplo de aula completa. Aula 04.....	196
	ANEXO E – Exemplo de aula completa. Aula 38.....	199

1 INTRODUÇÃO

Desde que teve início em nosso país, pelo advento da Reforma Pombalina, de 1759, o ensino de Língua Portuguesa vem passando por lentas e importantes modificações. Dentre os aspectos da disciplina que vêm se transformando, a abordagem dos conhecimentos linguísticos destaca-se como um dos que mais têm gerado debates no âmbito da linguística e da educação nas últimas quatro décadas. A continuidade desse debate – o qual se intensificou a partir da década de 1980, com o surgimento de teorias linguísticas voltadas para o texto e o discurso – provém do choque entre o enraizamento da gramática normativa nas práticas e identidades docentes e a natureza das mudanças propostas, que têm como ponto fulcral o deslocamento do “foco” das aulas de português, da normatividade para a reflexão e os usos linguísticos.

Nessa conjuntura, surge uma proposta teórico-metodológica para a abordagem dos conhecimentos linguísticos a favor do desenvolvimento das habilidades linguísticas de uso e reflexão: a *Análise Linguística* (AL). Essa proposta foi elaborada, inicialmente, por Geraldí (1984) e difundida nos estudos sobre a abordagem de conhecimentos linguísticos (CL) na escola, alcançando as instâncias de formação docente e documentos importantes para a definição dos rumos da educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). A despeito de tal disseminação, as propostas de mudança em relação à abordagem dos CL continuam levantando questionamentos e enfrentando certa resistência por parte das comunidades escolares. Conforme Bezerra e Reinaldo (2013), as inquietações e resistências apresentadas por muitos professores em relação à abordagem dos CL voltada para os usos e a reflexão – a que chamaremos *abordagem textual-discursiva dos CL* – estão ligadas a fatores como a própria formação do professor e sua identidade docente (ainda marcada pela gramática normativa).

Dessa maneira, o aprofundamento das discussões sobre esse tema permanece necessário e é cada vez mais urgente, uma vez que a formação de cidadãos sociopoliticamente críticos e conscientes passa, necessariamente, pelo desenvolvimento da reflexão e da proficiência linguística. A fim de contribuir para o prosseguimento dessas discussões, propomo-nos nesta pesquisa a analisar a

abordagem dos conhecimentos linguísticos em aulas publicadas por professores de diferentes estados brasileiros no Portal do Professor (plataforma do Ministério da Educação voltada para o público docente)¹, entre 2008 e 2016. Além das aulas publicadas pelos professores-autores, nossa análise contempla os comentários recebidos por elas.

Para essa análise, detemo-nos às aulas publicadas no Portal sob a classificação de aulas de AL (classificação dada pelos professores-autores de acordo com temas definidos pela própria plataforma). Com a finalização do processo de construção de nosso *corpus* (que será descrito com maior detalhamento no capítulo 3 deste trabalho), foram selecionadas para análise 33 aulas que focalizam os CL e encontram-se classificadas no Portal em temas relacionados à AL; além dos 127 comentários a elas direcionados. Assim, pretendemos, nesta pesquisa, compreender como as propostas de prática de AL e abordagem textual-discursiva dos CL têm influenciado o que os docentes projetam para suas propostas de aula, o que certamente influenciará a prática. Objetivamos também analisar o que as aulas e comentários publicados no Portal demonstram do entendimento dos professores sobre a AL.

A escolha das aulas e comentários publicados no Portal do Professor para a composição de nosso *corpus* foi motivada pela observação de que o Portal é uma plataforma pública de compartilhamento de materiais elaborados por professores e para professores, que possibilita a análise do que os docentes projetam para suas práticas e consideram como “boas aulas de português”. Essa análise pode propiciar maior compreensão de como a AL tem influenciado os professores de português em relação ao que planejam e propõem para suas aulas, contribuindo, assim, para a compreensão de como têm se dado as modificações (e também as resistências) relativas à abordagem dos CL nas aulas de português. Uma vez que as aulas publicadas são compostas por atividades elaboradas pelos próprios professores, a análise nos propicia também um olhar sobre o professor como autor de seu próprio material. Essa característica diferencia o presente estudo das análises de materiais didáticos normalmente voltadas para a análise de livros didáticos. Além disso, nosso interesse em empreender a presente pesquisa foi fortalecido pela constatação, através de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da

¹Para possibilitar a visualização de como essas aulas são dispostas no Portal, apresentamos alguns exemplos de aulas completas nos anexos deste trabalho.

escassez de trabalhos relacionados ao Portal do Professor e da inexistência de pesquisas que contemplassem a abordagem dos CL nas aulas publicadas na plataforma.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, utilizamo-nos das contribuições acerca da história da gramática e da disciplina de língua portuguesa no Brasil, provenientes de autores como Neves (2015), Faraco (2008), Weedwood (2002) e Soares (1998; 2001); dos estudos sobre a AL e abordagem textual-discursiva dos CL, de autores como Geraldi (1984; 1987), Franchi (1977; 1987), Mendonça (2006; 2007), Possenti (1996; 1984), Kleiman e Sepulveda (2012), Antunes (2003; 2014), Bezerra e Reinaldo (2013) e Perini (2014); bem como das investigações sobre identidade docente, de pesquisadores como Possenti (1986; 2008), Coracini (2007; 2003) e Oliveira (2006a; 2006b).

Trataremos sobre essa fundamentação no segundo capítulo deste trabalho, que é dividido nas seções: 1.1 *Gramática e ensino de língua materna: da tradição greco-romana às escolas brasileiras*, em que traçamos um percurso histórico resumido dos estudos gramaticais e de sua relação com o ensino de português no Brasil; 1.2 *A abordagem textual-discursiva no tratamento dos CL*, em que discutimos as características constituintes da abordagem textual-discursiva; 1.2.1 *Análise Linguística – uma proposta teórico-metodológica*, subseção em que descrevemos os modos de conceber a prática de AL e o que propõem; e 1.3 *Identidade docente e gramática: relacionando a imagem do professor de português aos CL*, seção em que é focalizada a influência do ensino tradicional de gramática na constituição das identidades docentes.

O terceiro capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos desta pesquisa. Nele, tratamos inicialmente das características do Portal do Professor, descrevemos sua organização e os recursos que disponibiliza, além de traçarmos seu histórico e pontuarmos os objetivos definidos pelo MEC para essa plataforma. Na segunda seção do capítulo, descrevemos o processo de construção de nosso *corpus*. Nessa seção, são detalhados os critérios de seleção que adotamos e apresentadas nossas categorias de análise. Em seguida, na terceira e última seção do capítulo 3, dedicamo-nos à natureza metodológica da pesquisa (são descritos o método, o raciocínio, o tipo em que se enquadra nosso estudo etc.).

No quarto capítulo, inicialmente descrevemos nossas categorias de análise, construídas a partir da tipificação das aulas selecionadas. Seguidamente, partimos, por meio das categorias estabelecidas, para a análise das aulas tipificadas. Na última seção do capítulo, dedicamo-nos à análise dos comentários. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: LÍNGUA, GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

2.1 GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DA TRADIÇÃO GRECO-ROMANA ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS

A gramática corresponde a uma das primeiras disciplinas a que se dedicaram civilizações humanas como a greco-romana, a babilônica e a hindu. No ocidente, a história dos estudos gramaticais tem profundos entrelaces com o ensino das línguas. Devido à extensão e complexidade de tais entrelaces, consideramos relevante esboçar – de maneira breve e resumida – um histórico acerca da gramática e de suas relações com as concepções de língua e com o ensino. De acordo com Faraco (2008), há registros de que os babilônios, em meados de 2.000 a.C., e os hindus, desde o século IV a.C., já empreendiam reflexões sobre a gramática de suas línguas. A gramática que conhecemos até os dias atuais, porém, é fruto da tradição greco-romana.

Os estudos sobre a linguagem que deram origem à gramática greco-romana eram voltados a três aspectos principais: a retórica, que objetivava aprimorar o estilo e os recursos da expressão oral para falas públicas; as considerações filosóficas sobre a linguagem, que se debruçavam sobretudo à questão da essência do fenômeno linguístico, isto é, à relação entre linguagem e realidade (motivação ou arbitrariedade dos signos); e a análise cuidadosa de textos de autores gregos clássicos, tais como Homero e Sófocles, a partir da qual atentava-se para questões de ortografia e pronúncia e desenvolveu-se o estudo da organização sintática dos períodos e a classificação das palavras (Cf. FARACO, 2008; WEEDWOOD, 2002).

Essa análise de textos clássicos originou o primeiro compêndio de gramática da história ocidental, cuja autoria é atribuída a Dionísio Trácio, no século II a.C. O objetivo desse compêndio, e dos demais que surgiram no seio da cultura clássica, era descrever a língua empregada pelos “grandes autores do passado”, conforme os denomina Faraco (2008), e designá-la como modelo ideal a ser seguido pelos demais. Surge, então, o caráter normativo da gramática. É importante salientar, no entanto, tal como indica Neves (2015), que a gramática proveniente da tradição grega não deve ser igualada de maneira automática à gramática normativa, pois

aquela nasceu de estudos descritivos que procuravam compreender a estrutura da língua, enquanto a normatividade surge para atender a propósitos sociopolíticos da época – objetivava-se “preservar” a língua da influência dos povos chamados bárbaros, considerados inferiores (Cf. NEVES, 2015). Estabelecer um modelo de língua constituía também uma forma de dominação e diferenciação social. Assim,

“[...] a Gramática Normativa se vale do arcabouço descritivo e teórico da Gramática Tradicional, principalmente por conta da língua literária empregada por esta, para o estabelecimento de uma norma-padrão. Destarte, a Gramática Tradicional é um instrumento da Gramática Normativa” (SANTOS, 2017, p. 23).

A normatividade dá-se, então, como uma consequência de conjunturas e interesses sociopolíticos, que mudam de acordo com a época, e, portanto, não se atrela exclusivamente à concepção de gramática tradicional. Disso decorre a existência de uma distinção conceitual importante entre o que denominamos “gramática tradicional”, “gramática normativa” e “ensino tradicional de língua”.

Chama-se de “gramática tradicional” o conhecimento gramatical que herdamos da tradição clássica, com as nomenclaturas e formas de descrição utilizadas até hoje; já a gramática normativa diz respeito às noções de “certo” e “errado” na língua, à prescrição que pode tomar por base a nomenclatura e as descrições da gramática tradicional, mas que também pode ligar-se à concepção estruturalista de gramática (sobre a qual trataremos um pouco mais adiante); por fim, o chamado “ensino tradicional de língua” caracteriza-se pelo uso do arcabouço da gramática tradicional atrelado às prescrições da normatividade, ou seja, pela aplicação da gramática normativa às práticas pedagógicas, processo que se cristalizou no ensino da língua portuguesa no Brasil e, por isso, é chamado “tradicional” (cf. NEVES, 2015).

Na antiguidade clássica, o ensino da disciplina gramatical, assim como os demais meios de instrução formal, era restrito a uma minoria masculina e rica, e estava sempre atrelado aos usos públicos da língua, tanto na fala como na escrita. Assim, não herdamos da tradição greco-romana a desvinculação entre gramática e usos linguísticos, essa é uma herança do modelo pedagógico medieval (Cf. FARACO, 2008). Na idade média, as línguas vernáculas já predominavam nos usos cotidianos, enquanto o latim ficou restrito a esferas eruditas, majoritariamente na escrita e sobretudo no âmbito da igreja.

Como o estudo das línguas vernáculas ainda não estava consolidado, a pequena parcela da população que tinha acesso à instrução continuou a estudar latim aos moldes da antiguidade clássica. Porém, diferentemente do que ocorria na cultura greco-romana, o estudo da gramática passou a ser trabalhado com a função restrita de esgotar-se em si mesmo, já que o latim não era mais efetivamente utilizado no cotidiano.

Com isso a gramática deixou de ser suplemento para falantes interessados em aperfeiçoar o domínio de sua língua materna e passou a ser ponto de partida para se chegar a conhecer a língua que lhes era, de fato, estrangeira. Construiu-se, então, um modelo pedagógico que, além de fortemente normativo (era preciso continuamente dizer o que era o latim 'correto', já que não havia mais referência viva de qualquer modelo social), partia sempre do estudo gramatical. Só depois é que se passava à leitura e estudo dos textos e à prática da fala e da escrita. (FARACO, 2008, p.147).

A partir do século XV/XVI, quando se iniciou a organização do ensino das línguas vernáculas, o modelo pedagógico medieval de ensino do latim foi tomado como parâmetro, o que ainda hoje tem repercussão em nossas escolas. No Brasil, assim como em Portugal, o ensino de português tornou-se obrigatório em 1759, com o advento da reforma pombalina, e manteve-se tripartido em retórica, poética e gramática até a década de 1940. No final do século XIX, a disciplina de gramática recebeu o nome de “português”, fato que demonstra a consolidação do foco gramatical que o ensino da língua portuguesa tem recebido desde então (Cf. SOARES, 2001).

De sua implantação ao currículo escolar brasileiro, no século XVIII, até os dias atuais, a disciplina de português passou por diversas modificações, as quais foram pautadas tanto por fatores sociais e políticos, quanto pelas diferentes concepções de língua e de gramática que influenciaram, e continuam influenciando, o tratamento escolar da língua portuguesa. Está atrelada à concepção de gramática tradicional, que pautou o início da implantação da disciplina de língua portuguesa no Brasil, uma concepção de língua que também tem suas origens na cultura greco-romana, de acordo com a qual a língua é concebida como “expressão do pensamento”.

Nessa concepção, portanto, os “bons usos da língua” seriam reflexos de um pensamento organizado, bem fundamentado e construído, enquanto os “maus usos” – aqueles não correspondentes ao modelo estabelecido a partir da língua empregada pelos autores clássicos consagrados, eleito como ideal – refletiriam

“falhas” no pensamento (Cf. GERALDI, 1984; SOARES, 2001; WEEDWOOD, 2002). A linguagem é considerada, assim, como uma ação individual, já que se configuraria como expressão do processamento mental de cada indivíduo, independentemente dos usos sociais e do contexto histórico. Como expressão do pensamento, a linguagem demonstraria a capacidade de cada indivíduo de pensar logicamente.

A partir desse ponto de vista, a gramática é tomada de maneira estanque e normativa, como um conjunto de regras que prescrevem como se deve empregar a língua (Cf. SANTOS, 2017). Trata-se da gramática normativa, que, como pontuamos anteriormente, encontra sustentação nos pressupostos da gramática tradicional. Como pontuam Faraco (2008) e Neves (2015), as acepções de tal ponto de vista conduzem à ideia equivocada de que é preciso aprender gramática normativa para usar adequadamente a língua, e ainda para escrever corretamente.

As características que indicamos até aqui, juntamente ao modelo pedagógico medieval que descrevemos brevemente, fazem com que as concepções de língua como expressão do pensamento e de gramática normativa provoquem, nas aulas de língua portuguesa que as têm como fundamento, traços como a supervalorização da metalinguagem gramatical e a tomada da frase como objeto de análise (sobretudo sintática), conforme expõe Possenti e Ilari (1987).

Como salienta Faraco (2008), a norma tomada como objeto de ensino nessa concepção de língua e gramática não corresponde a nenhuma forma de uso real da língua, mas sim a um modelo idealizado, a que se denomina “norma-padrão”. Tal como indica Faraco (2008), é importante distinguir as acepções atribuídas à “norma”. Em uma primeira acepção, de cunho descritivo, considera-se como “norma” da língua aquilo que é comumente utilizado pelos falantes. A “norma culta” seria, então, aquela empregada usualmente pelos falantes tidos como “cultos”. Já em uma outra acepção, a que nos referimos como normativa, a “norma” da língua corresponderia a regras de “bom uso” linguístico. Portanto, “Norma culta” e “norma-padrão” são conceitos bem distintos. A primeira diz respeito a uma variante – a de usos monitorados da língua por falantes urbanos letrados –, enquanto a segunda, a um ideal abstrato de língua.

O processo de estabelecimento da norma-padrão de uma língua, conforme argumenta o mesmo autor, é determinado por motivações sociopolíticas e econômicas, fatores extralinguísticos que nada têm a ver com uma suposta

“superioridade” de certas variantes sobre outras. Faraco assinala também que o processo de normatização das línguas pode cumprir o objetivo de “uniformizar” a língua utilizada oficialmente para, então, unificar nações – como ocorreu em alguns países da Europa, como Portugal e Espanha.

Todavia, esse não foi o caso da normatização linguística no Brasil, que fundamentou-se simplesmente no propósito preconceituoso de “limpar” a língua oficial brasileira das influências populares. O padrão foi constituído, assim, com base em um modelo lusitano de escrita (distinto tanto da norma culta brasileira da época quanto da portuguesa):

Por trás da atitude excessivamente conservadora dessa elite letrada [...] estava seu desejo de viver num país branco e europeu, [...] se combatiam os fenômenos linguísticos identificados como “português de preto” ou “pretuguês”, essa “língua de negros boçais e de raças inferiores” (cf. discussão em Christino, 2001), que era entendida pela elite conservadora como sinônimo de corrupção, degeneração, desintegração. [...] O projeto da norma-padrão no Brasil teve, então, como objetivo fundamental [...] combater as variedades do português popular. (FARACO, 2008, p.79-80)

Destarte, o histórico do estabelecimento da norma-padrão brasileira aliado à concepção de língua como expressão do pensamento, que fundamenta as noções da gramática normativa, foi basilar para posicionamentos equivocados e preconceituosos de desprestígio e até mesmo de escárnio frente a variantes populares. Apesar de até hoje influenciarem grandemente o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola, as concepções de língua e gramática sobre as quais nos debruçamos até aqui – cujas contribuições para o estudo das línguas e importância para o desenvolvimento da disciplina escolar de português são inegáveis, apesar dos problemas apontados, já que foram basilares para os estudos da língua que surgiram posteriormente (cf. FARACO, 2008) – não foram as únicas a orientar tal processo. Dentre as concepções de língua que também cumprem/cumpriram esse papel orientador das práticas docentes, podemos destacar também a concepção de língua como *instrumento de comunicação*.

Segundo Santos (2017), essa concepção de língua tem origem na teoria da comunicação, que faz parte do campo de investigação linguística ao qual se denomina, de forma abrangente, estruturalismo. As diversas teorias que compõem esse campo de investigação têm em comum o fato de considerarem a língua como um sistema externo ao indivíduo, com regras inerentes de funcionamento. É esse sistema que está em foco quando se considera a língua como instrumento de

comunicação. Nessa concepção, a língua é vista “como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, [1984] 2006, p.41).

No Brasil, tal entendimento acerca da língua ganhou força e passou a influir no ensino de português em meados da década de 1960, período em que o país passou por diversas transformações sociais e políticas que afetaram diretamente a escola. Consoante Soares (1998), é nessa época que se consolida a democratização das escolas brasileiras, com o acesso de um maior número de estudantes provenientes das camadas populares à educação formal². É também nesse período que o país passa a ser governado pelo regime de ditadura militar, cujo interesse no desenvolvimento da indústria motivou a proposição de um modelo educacional tecnicista, voltado para a formação de mão-de-obra:

Isso explica, por exemplo, a introdução da qualificação para o trabalho como objetivo do ensino de 1º e de 2º graus; isso explica também o sentido fundamentalmente instrumental que ganharam os conteúdos curriculares e seus objetivos, entre eles o ensino da língua materna, que teve até mesmo sua denominação *Português* ou *Língua Portuguesa* substituída por *Comunicação e Expressão* (SOARES, 1998, p. 56).

Soares (1998) indica que, dada a sua ligação ao estruturalismo, a concepção de língua como instrumento de comunicação repercute nas salas de aula sob a forma de uma abordagem das estruturas sintáticas e morfológicas distinta daquela realizada pela perspectiva anterior, já que a língua passa a ser tomada como *instrumento* e, por isso, passa a ser analisada a partir dos elementos que compõem o processo de comunicação, o que não ocorre na concepção anterior. Sob a influência dessa concepção de linguagem, os estudos da gramática tradicional perdem espaço nas aulas de português, que passam a focalizar o código linguístico e o “treinamento” dos alunos como codificadores e decodificadores de mensagens.

Se, em certo sentido, essa concepção considera os usos reais da língua – o que representa um avanço em relação ao que se fazia anteriormente –, por outro lado, a linguagem é considerada ainda de forma individual e estanque, pois analisa-se o uso em relação ao papel individual de cada participante no ato de comunicação. Tal maneira de compreensão da linguagem tem como consequência o entendimento da gramática como um complexo estagnado:

² Fato que provocou, como veremos na seção 2.4 deste trabalho, profundas alterações no perfil dos professores de português e na adequação dos conteúdos abordados nessa disciplina à realidade do alunado.

[...] para essa orientação, a gramática é tida como algo pré-estabelecido, de certa forma pronto, acabado, ao qual os indivíduos devem se submeter a fim de construir enunciados comunicativamente inteligíveis. Segundo essa perspectiva, a gramática de uma língua pode ser deduzida a partir da análise de um conjunto de enunciados, os quais revelam o funcionamento da língua, por meio da organização e estruturação de seus elementos. (SANTOS, 2017, p.110)

Na sala de aula, tal compreensão da gramática leva a exercícios mecânicos, de identificação e repetição de estruturas através do preenchimento de lacunas ou do reconhecimento de similaridades entre sentenças, que objetivam o domínio do código pelos usuários e tomam como modelo exemplos que apresentam as regularidades do sistema linguístico. Esses exercícios estruturais são utilizados com o intuito de proporcionar aos estudantes a internalização de estruturas linguísticas diferentes daquelas já dominadas por eles (cf. NEDER, 1993 apud SANTOS, 2017).

Apesar de não ter a normatividade como eixo central de seus conceitos, a concepção de língua como instrumento de comunicação também pode corroborar com a supervalorização da norma-padrão e com a ideia equivocada de superioridade da norma culta em relação às demais variantes da língua. Conforme elucida Santos (2017), esse fato pode ocorrer pois, frequentemente, os exercícios que se baseiam nessa orientação tratam exclusivamente das estruturas linguísticas de variantes prestigiadas socialmente, bem como de estruturas idealizadas pela norma-padrão.

É importante destacarmos que a divisão cronológica que estamos realizando em relação às concepções de linguagem e suas repercussões na sala de aula tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento de nosso estudo. Na prática, essas concepções conviveram, e ainda convivem, nas aulas de língua portuguesa. Durante as décadas de 1960 e 1970, período em que a influência da concepção de língua como instrumento de comunicação esteve em maior evidência no Brasil, a concepção de língua como expressão do pensamento não foi abandonada.

Segundo Faraco (2008), apesar da adoção da concepção de língua como instrumento de comunicação pelos documentos oficiais da época – como a Lei 5.692, de 1971, que instituiu a Reforma do Ensino e estabeleceu a profissionalização técnica como principal objetivo do ensino médio – a gramática normativa não deixou de ser central nas aulas de “Comunicação e Expressão”, já que a identificação do estudo da língua portuguesa com a normatividade

permaneceu resistente. Essa “mistura” de concepções ocasionou um tratamento ainda mais superficial dos conhecimentos linguísticos, pois

o ensino da gramática continuou a ser feito sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica. Se era pobre, ficou mais pobre. Desprovido de qualquer sustentação filológica ou linguística mais consistente, o ensino da gramática se cristalizou num saber limitado, repetitivo e nada funcional [...] (FARACO, 2008, p.185)

O desencontro entre propostas oficiais e práticas escolares efetivas não ficou restrito a esse período da história brasileira, como argumenta Faraco (2008), trata-se de um fenômeno observado ainda nos dias atuais, que exige uma análise cuidadosa.

A partir da década de 1980, eclodiram com maior veemência, por parte de estudiosos da linguagem e da educação, muitas críticas em relação ao ensino de língua portuguesa então realizado na escola. Percebeu-se que o enfoque metalinguístico dos incontáveis exercícios de repetição estrutural e preenchimento de lacunas não contribuía, de fato, para o desenvolvimento das habilidades de uso linguístico e reflexão sobre a linguagem, nem mesmo se mostrava eficaz na apreensão da norma culta (cf. ANTUNES, 2014).

Como considera Rangel (2006), essa grande mudança na concepção de ensino de língua materna constituiu-se como um fruto tardio da virada pragmática, advinda tanto das ciências da aprendizagem quanto das ciências da linguagem. Além de ser alvo das críticas, a concepção de língua como instrumento de comunicação passou a não mais corresponder ao contexto sociopolítico brasileiro, que na segunda metade dos anos 1980 saía do regime militar. De acordo com Soares (1998), essa mudança de conjuntura política pode ser observada na alteração da nomenclatura da disciplina escolar que deixou de ser chamada “Comunicação e Expressão” para voltar a denominação de “Português”.

Esse novo olhar sobre o ensino de língua materna fundamentou-se no surgimento de uma nova concepção de língua, que a considera como *processo de interação*. Nessa concepção, a qual nos filiamos teoricamente e tomamos como referência para o presente trabalho,

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, [1984] 2006, p. 41).

Dessa maneira, passa-se a levar em consideração o contexto em que a língua é utilizada, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pois essa visão da língua concebe todo e qualquer uso linguístico como situado sócio-historicamente. O caráter individual atribuído ao fenômeno linguístico pelas concepções anteriores é também desvanecido, já que a língua passa a ser tomada como essencialmente social. Outra consequência da adoção dessa forma de compreensão da língua é o entendimento de que não há entre as variantes linguísticas nenhuma diferença de “qualidade”, o que existem são diferentes valorações sociais atribuídas a tais variantes (cf. ANTUNES, 2014).

Essas valorações, tal como aponta Marcuschi (2008), são entendidas por essa noção de língua como uma consequência do caráter social, histórico, político e ideológico que é constitutivo do fenômeno linguístico. Assim, não se pode afirmar que determinado uso da língua é “errado” se através dele os participantes do “jogo da interação linguística” – metáfora primorosa de Wittgenstein, utilizada por Geraldi (1984 [2006]) – conseguem, cooperativamente, construir e compreender sentidos. Pode ocorrer, no entanto, a inadequação do uso de uma variante ou de uma forma de registro linguístico a certo contexto, o que prejudica o processo de construção de sentidos e, por isso, é considerado “inadequado”, mas não tomado como “erro”.

Destarte, tal como argumenta Geraldi (1984 [2006]), é no próprio funcionamento da língua – isto é, nos contextos reais de uso – que se estabelecem as “regras” que o determinam. Recorrendo à metáfora do mesmo autor, podemos concluir que, se é no jogo da interação linguística que são estabelecidas as regras de funcionamento da língua, não faz sentido falar de tais regras sem “jogar” ou analisar uma situação real do “jogo”. Assumir tais pressupostos, todavia, não implica a negação do caráter sistemático que também faz parte da constituição da língua, como explicita Marcuschi (2008, p.62): “quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes”.

Quando relacionados ao ensino, os pressupostos da noção de língua como processo de interação têm por objetivo aprimorar as habilidades dos estudantes em relação ao uso e à reflexão sobre a língua, por meio da priorização do *texto*, oral ou escrito, em diferentes gêneros. O texto passa a ser, então, o foco das aulas de

português, pois é através de sua manifestação em gêneros³ que são constituídas as práticas sociais. Portanto,

o trabalho com a língua portuguesa [...] teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária (MARCUSCHI, 2008, p.76).

Logo, o conceito de gramática e sua relação com o ensino, a partir dessa compreensão, em muito se distingue daqueles defendidos pelas concepções anteriores. Ao tomarmos a língua como processo de interação, o conceito de gramática, consoante Soares (1998, p.59) “ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos”. Assim, no ensino de língua portuguesa que se baseia nessa concepção, a leitura, a produção (oral e escrita) e os conhecimentos linguísticos (CL) – ou seja, as reflexões sobre a língua e sua sistematização – constituem os três sustentáculos, chamados de “eixos”, em torno dos quais se organiza a prática pedagógica. Como elucida Bunzen (2014), a inter-relação desses eixos na sala de aula objetiva a formação de leitores e produtores de textos competentes.

A relação apontada por Soares (1998) e Bunzen (2014) entre a gramática e os eixos da leitura e da produção evidencia que, para essa concepção, os conhecimentos linguísticos (CL) devem sempre ser mobilizados a favor dos usos reais da língua, de forma situada histórica, social e ideologicamente. Tais princípios não devem ser confundidos com um descaso pelo trabalho com os CL na aula de língua portuguesa. A reflexão sobre os elementos intralinguísticos não deve ser abandonada ou relegada a segundo plano, pois, como expõe Antunes (2014), não existe língua sem a organização intralinguística que representa a gramática. Essa organização, porém, nunca se desvincula da conjuntura sócio-histórica que a determina, pois “[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é *sempre contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por

³ Dentre as teorias que adotam a concepção de língua como forma de interação, há diferentes entendimentos do conceito de gênero textual/discursivo. No entanto, como a discussão sobre o tema não constitui o objetivo principal deste trabalho, não nos deteremos a essas diferenças. Na presente dissertação, utilizaremos contribuições de linhas distintas do estudo dos gêneros, provenientes de autores como Marcurschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), e Bazerman (2011). Tal como Bezerra (2017, p.16), consideramos que “as diversas abordagens teóricas são mais produtivas quando tomadas em diálogo e não isoladamente, pois, desse modo, podem beneficiar-se mutuamente e seguir no rumo de um ‘enriquecimento integrado’”.

escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação” (ANTUNES, 2014, p.39).

Os fundamentos sobre os quais nos debruçamos até aqui em relação à noção de língua como processo de interação são admitidos pelas diversas abordagens teóricas que a têm como base. Dentre essas abordagens, como indica Borges (2012, apud SANTOS, 2017), podemos citar a sócio-histórica ou dialógica, representada por Mikhail Bakhtin; a sociorretórica ou sócio-histórica cultural, à qual se filiam autores como Carolyn Miller, John Swales e Charles Bazerman; a interacionista sociodiscursiva, de Bernard Schneuwly, Joaquim e Jean-Paul Bronckart; a comunicativa, de Hugo Steger, Elisabeth Gülich, Jörg Bergmann e Carol Berkenkotter; além da sistêmico-funcional, representada por Michael A. Halliday, e da análise crítica do discurso, que tem como principais representantes Norman Fairclough e Gunther Kress. Como destaca Santos (2017, p.114), “cada abordagem amplia ou reformula essas noções de acordo com a ênfase dada por sua teoria”, contudo, não nos ateremos à especificação de cada uma dessas vertentes teóricas, pois importa-nos atentar, sobretudo, às contribuições dessas abordagens em relação ao estudo da gramática no âmbito escolar.

No contexto brasileiro, da década de 1980 até os dias atuais, muitos foram os estudos e contribuições desenvolvidos no âmbito da concepção interacionista de língua para o tratamento dos conhecimentos linguísticos (CL) – Franchi (1977; 1987), Geraldi (1984; 1997), Mendonça (2006; 2007), Antunes (2003; 2014), Faraco (2008), Perini (2014), entre outros. Na próxima seção, exploraremos mais detidamente algumas dessas contribuições, atentando para seus reflexos nas salas de aula de nosso país.

2.2 A ABORDAGEM TEXTUAL-DISCURSIVA NO TRATAMENTO DOS CL

Como mencionamos anteriormente, a década de 1980 marcou o início de uma eclosão de críticas ao que se convencionou chamar de “ensino tradicional de português”, bem como de propostas de novas abordagens dos CL que têm em comum o propósito de favorecer aos estudantes um estudo da língua que contribua efetivamente para o desenvolvimento de suas habilidades de uso e reflexão linguísticos.

Ao denominarmos tal abordagem dos CL⁴ como *textual-discursiva* consideramos que ela caracteriza-se por priorizar a produção de sentidos no trabalho com os diferentes níveis de análise da língua (sintático, morfológico, semântico). O exame de formas linguísticas e de normas de funcionamento das diferentes variantes da língua está, nessa abordagem, sempre vinculado à análise dos sentidos do *texto* e das circunstâncias nas quais se situa o *discurso*.⁵

O emprego da denominação “textual-discursiva” para fazer referência a esse tipo de abordagem dos CL é proveniente das resenhas de avaliação de livros didáticos publicadas nos Guias do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2014 e 2017. Nessas resenhas – elaboradas por uma equipe de linguistas de diferentes universidades do Brasil⁶ – designa-se “textual-discursiva” (ou “textual e discursiva”) a abordagem “voltada para os usos da língua” (BRASIL, 2016, p.38), isto é, “que estimula a reflexão sobre o uso e a função dos recursos linguísticos em jogo nos textos lidos, as escolhas de linguagem feitas pelos autores e os efeitos que isso pode suscitar no leitor” (BRASIL, 2016, p.41).

Essa abordagem reflexiva dos CL opõe-se à abordagem designada nas resenhas como “morfossintática” – denominação que também utilizaremos neste trabalho. De maneira contrastante ao que ocorre no tratamento textual-discursivo, na abordagem morfossintática os CL são tomados de maneira desvinculada dos usos, de forma que os aspectos morfológicos e sintáticos são analisados sem que sejam consideradas suas relações com o sentido (o que corresponde ao chamado “ensino tradicional de língua”).

Em consonância ao que esclarecem autores como Antunes (2014), Soares (1996) e Possenti (1984a), entendemos que a opção por uma abordagem textual-discursiva dos CL trata-se também de uma opção política. Por favorecer o

⁴Os “conhecimentos linguísticos” (CL) correspondem aos “conteúdos gramaticais” da língua. Assim como Bandeira (2017), consideramos que o uso de uma nomenclatura distinta marca a mudança de perspectiva do estudo da gramática.

⁵Conforme indica Marcuschi (2008), a distinção entre texto e discurso não é rígida. Mas, de maneira geral, o discurso constitui o *objeto do dizer*, enquanto o texto corresponde ao *objeto de figura*. Isto é: “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa” (MARCUSCHI, 2008, p.82)

⁶ Dentre esses linguistas podemos citar Egon Rangel (PUC-SP), Maria Augusta Reinaldo (UFMG), Maria Auxiliadora Bezerra (UFMG), Maria da Graça da Costa Val (UFMG), Maria Irandé Antunes (UFPE), Beth Marcuschi (UFPE) e Suzana Cortez (UFPE).

desenvolvimento das habilidades de uso, bem como as de reflexão sobre o funcionamento da língua, o tratamento textual-discursivo dos CL proporciona aos estudantes a perspicácia linguística necessária para desvelar sentidos e posicionar-se dignamente em *prol* de seus direitos, o que consiste em uma parte essencial de sua formação como cidadão crítico, pela qual a escola é responsável. O ensino tradicional de língua portuguesa – caracterizado pela normatividade e por um tratamento predominantemente morfossintático dos CL –, pelo contrário, deixa de proporcionar ao alunado esse olhar crítico sobre a língua. A longo prazo, isso provoca graves consequências sociais, pois contribui para a formação de cidadãos pouco críticos e analíticos em relação às práticas sociais, as quais se constituem, como vimos, através dos textos (cf. ANTUNES, 2014).

É também por razões políticas que o ensino da norma culta, ou a criação de condições para que ela seja aprendida (cf. POSSENTI, 1984b), é considerado um dos objetivos da aula de língua portuguesa em uma abordagem textual-discursiva. Isso não se dá por uma questão de superioridade dessa variedade em relação às outras – pois “todas as variedades são boas e corretas, [...] funcionam segundo regras tão rígidas quanto se imagina que são as da ‘língua clássica dos melhores autores’” (POSSENTI, 1984a, p.52) – mas pela necessidade de possibilitar o acesso do alunado aos contextos em que circula a variedade culta.

Tal indispensabilidade tem origem no fato de que o domínio da norma culta “passou a ser necessário para obter acesso ao poder” (POSSENTI, 1984a, p.51), conseqüentemente, não favorecer o domínio dessa variedade corresponderia a negar o acesso dos estudantes às esferas de poder (político, econômico ou cultural). Compreendemos, então, que o trato textual-discursivo da gramática – aqui entendida como conjunto de leis discursivamente determinadas que regem a estruturação da língua em seus usos reais, tal como elucida Neves (2015) – não exclui o desenvolvimento das habilidades de uso da norma culta e as reflexões sobre essa variedade (como pontuamos, dá-se justamente o contrário), mas implica a não-exclusão das demais variedades nesses mesmos processos.

Como destaca Kleiman e Sepulveda (2012), é de fundamental importância que o trabalho com a norma culta se distancie de ideias valorativas e critérios estéticos, pois tomar uma variante como superior a todas as outras “é uma opinião indefensável do ponto de vista da ciência e como tal precisa ser abandonada pelo

professor, cujo conhecimento sobre a língua deve ir além das crenças e ideias não especializadas, pertencentes ao senso comum” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p.43). Ao adotar uma noção de gramática que desconsidera o caráter variável das línguas e o fato de que ela se manifesta em textos situados social e historicamente, as escolas demonstram, segundo Possenti (1984, p. 56):

um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia linguística. [...] O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave [...].

Além da face política, o empreendimento de um estudo de base textual-discursiva dos CL pode contribuir também para a formação científica dos estudantes. Ao defender tal posicionamento, Perini (2014) argumenta que o estudo escolar da gramática deve ser empreendido como os das demais disciplinas científicas, ou seja, com base na observação dos fatos – o que no caso da língua faz emergir a necessidade de considerar-se o contexto de uso, bem como as práticas sociais que através da língua são empreendidas –, no levantamento de hipóteses e na sistematização.

Em conformidade ao que argumenta o autor, tais características são incompatíveis com o ensino tradicional de língua, porque, para que os estudantes fomentem um pensamento analítico sobre a linguagem, a gramática não pode ser tomada como uma listagem prescritiva, nem como um sistema alheio aos falantes, sobre o qual esses não têm influência significativa. Como alerta Perini (2014, p.55), “a ciência é o caminho, não o ponto de chegada”, por isso os CL não devem ser abordados nas escolas como saberes “acabados” a serem transmitidos para a classe. Assim, o objetivo de uma abordagem textual-discursiva dos CL não é o de que sejam memorizadas proibições ou classificações morfossintáticas, mas o de que o estudante analise e compreenda o funcionamento da língua.

De tal forma, a aula em que os CL são abordados pela análise do texto e do discurso é um espaço aberto para os questionamentos e para as especulações, sem brechas para crenças valorativas e dogmas linguísticos (cf. PERINI, 2014). Para que isso seja possível, a aula de língua portuguesa pode funcionar como uma espécie de laboratório, em que sejam priorizadas “atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles” (PERINI, 2014, p. 64).

A proposta de Perini está em consonância com o que apresenta Franchi (1987 [2016]) em relação à gramática e seu vínculo com a criatividade. Tal como Perini (2014), Franchi (1987 [2016]) considera que os CL devem ser abordados na escola de maneira que os alunos tenham a oportunidade de “manejar” a língua, experimentando suas possibilidades e explorando as relações entre formas e sentidos. O autor esclarece que proceder dessa maneira representa um exercício de *criatividade* linguística e possibilita que os estudantes desenvolvam suas habilidades de analisar e refletir sobre a própria língua, além de prover o aumento do repertório linguístico dos alunos.

Além de fator essencial para o trabalho com os CL na disciplina escolar de português, a criatividade é elemento constitutivo da própria linguagem, que caracteriza-se como um processo “ativo, de construção das noções, de ordenação e estruturação dos dados da experiência e da consciência” (FRANCHI, 1987 [2016], p.41). Assim, compreende-se que a *criatividade*, da maneira entendida por Franchi e assumida no presente estudo, não está ligada necessariamente a uma completa originalidade ou exclusivamente a processos em que não existem normas e sistematizações. A gramática possui os “limites” e normas que são determinados, como vimos, no próprio funcionamento linguístico, todavia, os usuários da língua nela agem criativamente, pois “[...] o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem o constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de reforma e relocação” (FRANCHI, 2006, p. 56).

Incorporar a *criatividade*, elemento constituinte da língua, ao trabalho com os CL nas aulas de português equivale, portanto, a tratar cientificamente o estudo da gramática, pois tal incorporação exige o “manuseio” da língua como em um “laboratório”, tal como vimos anteriormente nas proposições de Faraco (2008): com a observação das situações reais de uso linguístico, a consideração dos aspectos ideológicos e sócio-históricos que determinam esses usos, a criação de hipóteses e reformulações etc. Desassociar a gramática do texto e do discurso inviabiliza esse processo, pois através dessa desvinculação, tão comum no ensino tradicional de português, “faz-se da linguagem um objeto morto para biópsias e autópsias da segmentação, da análise, da classificação” (FRANCHI, 2006, p.76)

Depreende-se, por conseguinte, que o trabalho com os CL na perspectiva textual-discursiva está sempre entrelaçado ao trabalho com os outros eixos do

ensino de língua portuguesa – a leitura e a produção textual (oral e escrita). Como expõe Antunes (2003), é na relação com esses eixos que o estudo da gramática torna-se significativo, pois assim pode contribuir de fato para o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos estudantes. Considera-se, assim, que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p.89).

Dessa maneira, Antunes (2014) coloca o texto como objeto de reflexão central das aulas de língua portuguesa, inclusive quando o foco são os CL, de forma análoga a Geraldini (1984). A autora defende, assim, que a disciplina de língua portuguesa

deveria funcionar como uma *oficina de textos*, em que cada elemento de sua composição, de sua construção, fosse particularmente analisado, comparado, explicado; ou uma *oficina de textos* em que hipóteses de um outro jeito de dizer o que se pretende fossem vistas ou fossem afastadas. Uma *oficina*, sim, isto é, uma prática de fazer, de analisar o feito, de testar, de levantar hipóteses interpretativas, de comparar, de avaliar (ANTUNES, 2014, p. 117 – grifos da autora).

A noção de texto à qual está filiado esse ponto de vista, que alicerça também esta pesquisa, é defendida pela linguística textual, na qual considera-se o texto como “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH; ELIAS, 2006, p.7). Nessa perspectiva, a construção de sentidos de um texto não se dá por terminada quando finda a produção do autor, pois tal construção perpassa, além das intenções e escolhas que constituem o processo de autoria, o contexto de produção e circulação em que o texto está inserido, bem como os conhecimentos e vivências de seus interlocutores. Assim,

para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana. (CAVALCANTE, 2011, p.18).

A partir da mobilização desses conhecimentos, os textos são materializados em gêneros, que correspondem aos “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos [...]”. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Conforme assinalamos na seção

anterior, é através dos gêneros que moldamos as práticas sociais e nelas nos inserimos, já que esses são, como elucida Bazerman (2011, p.23):

frames para a ação social. [...] São os lugares onde o sentido é construído. [...] Moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Dessa maneira, uma abordagem textual-discursiva dos CL demanda a consideração dos gêneros textuais como instrumentos de reflexão sobre a língua, o que corroboram Dolz e Schneuwly (2004) e Bawarshi e Reiff (2013). Atenta-se, nesse sentido, não só para as regularidades linguísticas comuns a determinado gênero, mas destaca-se a relação dessas regularidades com sua função social e seus usos: “Essa concepção dinâmica exige um estudo e ensino de gêneros para além de seus traços formais. Isso demanda reconhecer de que maneira os traços formais, longe de serem arbitrários, estão ligados a propósitos sociais e a modos de ser e conhecer relacionados com esses propósitos (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.16).

Assim, questões que envolvem a seleção de certas estruturas linguísticas de acordo com o contexto de produção e circulação também fazem parte dos conhecimentos linguísticos e, quando exploradas na perspectiva do texto e do discurso, constituem um bom exemplo de possibilidade de articulação entre os eixos de CL, leitura e produção (Cf. PERFEITO, 2005 apud BEZERRA; REINALDO, 2013).

Tal associação entre os eixos de ensino da língua tem inúmeras possibilidades por ser inerente aos usos linguísticos que realizamos. Como argumenta Antunes (2014), não há texto sem gramática nem gramática sem texto, pois “é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (ANTUNES, 2003, p.92). Consequentemente, têm maior relevância para o ensino os aspectos da gramática que se relacionam à produção de sentidos e à compreensão do funcionamento da língua. Como destaca Possenti e Ilari (1987), esses aspectos da gramática constituem aqueles que verdadeiramente contribuem para o desenvolvimento da proficiência e reflexão linguística dos estudantes, desenvolvimento que corresponde ao principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa.

A identificação de tal relevância dos conteúdos, assim como a seleção de que aspectos da língua abordar para o cumprimento de cada objetivo de ensino numa perspectiva textual-discursiva, pode ser orientada pela distinção de três níveis de

atividades: *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. Realizada por Franchi ([1987] 2006) e corroborada por Geraldini (1997), essa distinção não diz respeito a atividades no sentido de “tarefas” ou “exercícios”, refere-se às ações linguísticas empreendidas no jogo da interação para que os sentidos sejam construídos. Assim, “dependendo da intencionalidade do professor, o processo de ensino e aprendizado pode enfatizar alguma atividade específica. Para a realização destas, deve-se sempre partir da noção de que a linguagem é um fenômeno social e que se concretiza em textos” (SANTOS, 2017, p.138).

As *atividades linguísticas* representam o próprio uso da linguagem, em sua modalidade oral ou escrita. Esse nível de atividade constitui, então, “nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI [1987] 2006, p.95). As atividades linguísticas são contempladas na aula de língua portuguesa quando se cria um espaço de interação genuína, em que estudantes e professores são de fato interlocutores e os usos linguísticos têm propósitos e contextualização. Trata-se, portanto, de uma reprodução das situações do cotidiano. Contudo, essa reprodução caracteriza-se por priorizar circunstâncias específicas do uso da linguagem, como esclarece Franchi ([1987] 2006, p.95)⁷:

A atuação do educador deve levar a situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios [...]. Há que se criarem condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural.

Dessa maneira, as *atividades linguísticas* são contempladas principalmente no trabalho com os eixos da leitura e da produção textual. Esse tipo de atividade oportuniza o contato do aluno com textos produzidos em diferentes variedades linguísticas, o que nos permite depreender, portanto, que se configura como condição ideal para a apreensão da norma culta, pois como salienta Ilari e Basso (2011, p.232): “Se o aluno fala uma língua diferente, o melhor caminho para chegar à forma culta não é o autocontrole por meio da gramática, mas o exemplo do professor, a leitura, a impregnação paulatina pela variante culta”.

⁷A proposta de Franchi para esse nível de atividade dialoga com o que propõem Dolz e Schneuwly (2007) em relação à transposição didática (processo de reprodução das situações comunicativas na sala de aula, com as adaptações necessárias e a maior fidelidade possível às práticas reais de uso) dos gêneros orais e escritos, com prioridade para aqueles de uso formal.

Já as atividades *epilinguísticas* são aquelas que “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p.23). Como esclarecem Franchi e Geraldi, os três níveis de atividades não ocorrem de maneira isolada. Assim, as atividades *epilinguísticas* podem ocorrer no interior de uma atividade *linguística*: “nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.” (GERALDI, 1997, p.24). Em suma, denomina-se *epilinguística* toda atividade de reflexão sobre o fenômeno linguístico, tanto em relação ao âmbito estrutural quanto ao discursivo. Esse nível de atividade é desempenhado pelos falantes de uma língua desde o processo de aquisição, por isso é promovido pelas pessoas muitas vezes de maneira desapercibida.

Na escola, explorar a atividade *epilinguística* constitui uma maneira eficaz de trabalhar os CL sob o prisma da abordagem textual-discursiva. É precisamente nesse nível de atividade que se pode estimular os estudantes a observarem o funcionamento da língua e levantarem hipóteses sobre ele, para então reformular maneiras de dizer, atenuar ou reforçar sentidos, operar sobre a própria linguagem (cf. FRANCHI, [1987] 2006). Não interessa, para o desenvolvimento da atividade *epilinguística*, que o aluno conheça apenas nomenclaturas e classificações, o interesse está voltado para a *reflexão*:

ele pode não saber [...] que “substantivo é (prototipicamente) a palavra que designa seres”. Mas ele pode comparar o valor ‘argumental’ e nominal de substantivos, orações, infinitivos [...]. Ele pode comparar substantivos, adjetivos, advérbios [...], não porque se lhe dão critérios de descoberta ou definições, mas porque opera efetivamente com eles (FRANCHI, [1987] 2006, p.93)

O terceiro e último nível é o da atividade *metalinguística*. Nesse nível de atividade, a vivência da língua e as reflexões promovidas sobre ela, propiciadas pelos níveis linguístico e *epilinguístico*, são sistematizadas. São atividades em que os sujeitos “conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1997, p.25). Como esclarece Franchi ([1987] 2006), é quando se dá nome aos “bois e boiadeiros”, pois é neste nível de atividade que os fenômenos linguísticos são agrupados em classificações e recebem denominações específicas. Ao contrário dos níveis anteriores, esse tipo de atividade não é comum fora dos espaços escolares, por isso seu desenvolvimento tem ligações com o nível de escolaridades dos falantes.

Ao distinguir tais níveis de atividade, Franchi ([1987] 2006) destaca que a predominância das atividades *linguísticas* e *epilinguísticas* nas aulas de língua portuguesa de todos os níveis da vida escolar é essencial, sobretudo nas primeiras séries. A atividade *metalinguística* não está excluída do trabalho com os CL em um viés textual-discursivo, portanto deve auxiliar no processo de sistematização do conhecimento e ser introduzida “como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental em mente: a questão da significação [...]” (FRANCHI, [1987] 2006, p.98-99).

Esse posicionamento em relação à metalinguagem é asseverado também por Antunes (2003), que ressalta o fato de que o conhecimento explícito das regras de funcionamento da língua, proporcionado pela metalinguagem, deve estar a favor do enriquecimento e da ampliação das reflexões sobre o fenômeno linguístico. Portanto, a atividade metalinguística não está voltada a si mesma como ocorre no ensino tradicional de português. Como argumenta Possenti (1996, p. 55),

são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir. Por isso, não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua.

Acerca do trabalho com a metalinguagem nas aulas de língua portuguesa, esclarecimentos importantes são trazidos também por Kleiman e Sepulveda (2012). As autoras pontuam que o tratamento consciente e explícito dos elementos da língua proporcionado pelas atividades metalinguísticas constitui um nível de reflexão abstrata de extrema importância para os estudantes:

Cada vez que nosso conhecimento passa de um plano meramente inconsciente para um plano de controle consciente, há saltos qualitativos em relação ao desenvolvimento intelectual: percebem-se novas relações, emergem novas estruturas, enfim, transforma-se o próprio conhecimento e o objeto do conhecimento. O conhecimento sobre o funcionamento da própria língua permite o distanciamento que torna possível a conscientização linguística do falante. [...] O processo de reflexão que consiste na explicitação e sistematização dos conhecimentos sobre a língua está diretamente relacionado a uma melhor compreensão do que se deseja expressar (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p. 40-41).

Diferentemente dos demais autores que propõem uma abordagem textual-discursiva dos CL, Kleiman e Sepulveda (2012) consideram que o movimento de reflexão linguística pode partir de uma frase, ainda que essa esteja fora de contexto.

Para essas autoras, o caráter abstrato das reflexões linguísticas faz com que elas, por vezes, assumam a forma de um “exercício de raciocínio sobre elementos isolados da situação de comunicação” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p.59). Apesar dessa diferença entre o posicionamento das autoras e aquele assumido por estudiosos como Antunes (2003; 2014), Possenti (1996) e Geraldi (1984;1997), consideramos que a proposta de Kleiman e Sepulveda corresponde a uma abordagem textual-discursiva dos CL, uma vez que focaliza a reflexão e a proficiência linguística dos estudantes, além de considerar a natureza heterogênea da língua. Como destacam as autoras, “o resultado esperado é o desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno, e o consequente fortalecimento de sua capacidade cidadã na sociedade moderna, essencialmente letrada” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p.11).

Conforme discutimos nesta seção, adotar um tratamento textual-discursivo dos CL implica considerar a língua como *variável* e *variada* (cf. MARCUSCHI, 2008). Dessa consideração decorre o entendimento de que

as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. [...] É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como *uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa*. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. [...] Dizer que a análise da língua se limita à sintaxe é reduzir a língua a algo muito delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes (MARCUSCHI, 2008, p. 56-57)

Pode-se dizer, de forma mais geral, que essas diretrizes teóricas sobre a gramática foram basilares para que surgisse, no âmbito da abordagem textual-discursiva dos CL, uma proposta teórico-metodológica de articulação entre os eixos dos CL, da leitura e da produção textual que ganhou destaque, no cenário nacional, a partir de sua influência em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e no cenário regional, nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012). Essa proposta de articulação, ou simplesmente a *Análise Linguística*, até os dias atuais tem pautado o trabalho com os CL a favor da produção e da compreensão de sentidos, que além de preconizado pelos documentos que mencionamos, também é sustentado pela avaliação de livros didáticos promovida, até então, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelas instâncias de formação inicial e continuada de professores.

2.2.1 Análise Linguística – uma proposta teórico-metodológica

A expressão Análise Linguística, tal como esclarece Bezerra e Reinaldo (2013), é bastante abrangente por ser utilizada nos estudos da língua para designar questões muito distintas. Conforme elucidam as autoras, essa expressão pode ser utilizada para referir-se de maneira genérica à descrição, explicação ou interpretação de determinados aspectos da língua, processos inerentes ao estudo linguístico, que independem de tendências teóricas. Graças à generalidade dos processos a que se refere nessa acepção, o termo foi e ainda é largamente utilizado com esse sentido por autores de diversas áreas da linguística, tais como as vertentes estruturalistas da morfologia e da fonologia. Esse, porém, não é o sentido da expressão Análise Linguística (doravante AL) pelo qual nos interessamos nesta pesquisa.

Como sinalizamos no título desta subseção, interessa-nos tratar da AL em sua acepção relacionada à reflexão sobre a língua e à descrição linguística com fins didáticos. Quando relacionada ao ensino, a AL pode ser concebida de duas maneiras: como um eixo do ensino da língua ou como uma proposição teórico-metodológica para o trabalho com os CL. Apesar de distintos, tais entendimentos têm em comum a proposta de “inovação” no ensino da língua portuguesa com base num tratamento dos CL sempre interligado à leitura e à produção textual. Ademais, essas compreensões distintas da natureza da AL possuem a mesma origem teórica, já que a acepção pedagógica da expressão “análise linguística” foi cunhada por Geraldi (1984) (Cf. BEZERRA, REINALDO, 2013).

No presente trabalho, compreendemos a AL como uma proposição teórico-metodológica, pois ela corresponde a uma prática, conforme afirma Geraldi (1984), e como tal apresenta características que não correspondem às de um eixo, já que esse é caracterizado pelo detalhamento teórico dos conteúdos a serem abordados, mas não por propostas de ação. Assim, concordamos com Bandeira (2017) ao considerarmos que o eixo do ensino que trata especificamente dos elementos linguísticos é o dos CL e que a AL configura-se como uma metodologia de embasamento teórico textual-discursivo, que procura tratar dos CL de maneira entrelaçada à leitura e à produção textual.

No que consiste, então, a AL como *proposta metodológica alicerçada na abordagem textual-discursiva dos CL*? Como já pontuamos, é em Geraldi (1984) que

podemos encontrar a primeira proposta de prática de AL com viés pedagógico. Ele salienta que:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 1984, p.74)

Para que esses objetivos sejam alcançados, o autor propõe que a prática de AL seja realizada a partir de textos produzidos pelos próprios estudantes, o que oportuniza a autocorreção e a promoção de um ensino de língua que prioriza a produção de conhecimento em lugar do simples reconhecimento promovido pelo ensino que parte de conceitos já acabados para exercícios de fixação (cf. GERALDI, 1997). De tal forma, a prática de AL está centrada na reflexão sobre a língua em prol das habilidades de uso, portanto é desenvolvida no âmbito das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, tal como explicita 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 mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas”.

Em conformidade com o que pauta a abordagem textual-discursiva dos CL, a prática de AL dá maior relevância às atividades epilinguísticas, pois, ao considerar a natureza dessas atividades – às quais nos detivemos com maior detalhamento na subseção anterior –, as tem como “condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” e “ponte para a sistematização metalinguística” (GERALDI, 1997, p.191-192). Assim, consoante Bezerra e Reinaldo (2013), a AL elege o texto como unidade de ensino da disciplina de português, pois só nele e através dele as atividades epilinguísticas encontram solo fértil para seu desenvolvimento. Consequentemente, podemos depreender que a prática de AL está vinculada ao trabalho com os gêneros textuais, pois “[...] o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica” (BEZERRA, 2017, p.37).

Além de indicar que a prática de AL procede das produções textuais realizadas pelos próprios alunos, Geraldi (1984), ao apresentar sua proposta metodológica, ressalta também que, no processo de reflexão sobre a língua através da reescrita dos textos, é mais produtora que o professor trabalhe com a turma uma questão linguística por vez. Para o autor, a preparação da aula de AL deve apoiar-se na leitura atenta das produções do alunado e na análise dos problemas apresentados pelo conjunto de textos. Com base nesse processo de preparação, o problema linguístico a ser trabalhado na aula seguinte é escolhido. Assim, ainda que os textos precisem de adequações diversas, orienta-se que apenas um aspecto deve ser explorado em cada aula ou conjunto de aulas (a depender da necessidade da turma). Geraldi (1984) esclarece também que esse trabalho promove, de forma reflexiva e não-excludente, a adequação dos textos à norma culta.

Nessa perspectiva, o autor aponta alguns aspectos linguísticos a serem explorados na prática de AL e reafirma que esses precisam ser significativos para os alunos em relação ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. São indicados, assim, quatro tipos de problemas: de ordem estrutural, de ordem sintática, de ordem morfológica e de ordem fonológica. Os problemas de ordem estrutural correspondem àqueles relacionados à estrutura do texto como um todo, sua coesão e coerência, seus propósitos comunicativos etc.⁸; os de ordem sintática incluem a concordância verbal e nominal, a regência, os modos verbais etc., aspectos que precisam ser considerados em sua relação com texto e o discurso, nunca de maneira avulsa; os problemas de ordem morfológica dizem respeito às questões do léxico, da adequação vocabular, da conjugação verbal e das formas de plural e feminino, que devem ser trabalhadas com foco nas possibilidades de sentido, na elaboração de expressões referenciais e de novos itens lexicais; já os de ordem fonológica abarcam tópicos da ortografia, da acentuação e da divisão silábica.

Para cada uma dessas ordens de problemas, são exemplificadas algumas possibilidades de trabalho na sala de aula, que sempre partem de textos produzidos pelos alunos, em um “crescendo” de complexidade de acordo com o ano escolar.

⁸Apesar de não serem mencionados nominalmente pelo autor, podemos depreender que essa ordem de problemas inclui a reflexão sobre os gêneros textuais, aspecto que foi contemplado de forma mais direta pelas reflexões de autores como Mendonça (2007), que ampliaram e aprofundaram os direcionamentos da prática de AL, como veremos mais adiante.

Em relação às questões de estrutura textual, por exemplo, uma das possibilidades indicadas para a quinta série (atual sexto ano do ensino fundamental) é a seguinte:

Um trabalho em grupo: distribuir as redações em duplas. Cada aluno lerá o texto de seu colega, tentando marcar no texto as respostas às questões (por exemplo: quem? quando? onde?). Reúnem-se os dois alunos, e um apresentará para o outro as respostas. Se não as encontrou, duas possibilidades: ou fez uma leitura inadequada e o autor do texto lhe mostrará a resposta; ou o texto não tem de fato a resposta esperada, e então cabe completar o texto, o que poderá ser feito em dupla, escrevendo-se mais um parágrafo, ou reescrevendo-se toda a redação (GERALDI, 1984, p.75).

Ao apresentar tais possibilidades de trabalho e ordens de problemas a serem exploradas na prática de AL, Geraldi (1984) enfatiza que elas não esgotam os caminhos que podem ser trilhados pelo professor, servem apenas como recursos iniciais para a orientação das práticas. No desenvolvimento do trabalho, possivelmente surgirá a necessidade da exploração de muitas outras questões linguísticas (como aquelas ligadas às particularidades de cada contexto escolar e social), e com elas surgirão também outras possibilidades de prática.

A partir das primeiras orientações sobre a prática de AL fomentadas por Geraldi na década de 80, que tiveram suas bases em propostas de abordagem textual-discursiva como a de Franchi (1977), essa proposta teórico-metodológica foi ampliada através da contribuição de outros autores (ANTUNES (2014), BEZERRA E REINALDO (2013), FRANCHI (1987), POSSENTI (1996) e muitos outros). O próprio Geraldi (1997) participa dessa ampliação ao incluir dentre as possibilidades de prática de AL as chamadas “operações discursivas”. Para ele, é por meio dessas operações que se constituem todos os textos. Tais operações constituem *atividades de formulação textual*, pois correspondem a *propostas de compreensão* realizadas entre locutores e interlocutores. Assim, “quanto maior for a preocupação em ‘fechar’ a proposta de compreensão produzida, maiores serão as operações que fará o enunciador” (GERALDI, 1997, p.195-196).

Geraldi (1997) distingue, assim, algumas operações discursivas, que são classificadas de acordo com os propósitos dos interlocutores e a produção de sentidos, como por exemplo: *operações de argumentação*, *operações de determinação*, *operações de condensação*, *operações de explicitação*, *operações de exemplificação*, *operações de salvaguarda* etc. Na prática de AL, cabe ao professor aguçar o olhar dos estudantes para o funcionamento dessas operações, as quais,

apesar de realizadas naturalmente por todos os falantes da língua, podem ser alvo de reflexão e aprimoramento. Como salienta o precursor da prática de AL, “o professor realiza, então, operações sobre operações” (GERALDI, 1997, p.199).

Tal ampliação realizada por Geraldi (1997) em relação às possibilidades da AL propiciou o desenvolvimento de propostas em que a prática de AL, além de relacionar o eixo dos CL com o da produção textual, como propõe originalmente o autor, também se relaciona com a leitura, pois

A prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.39).

Ao utilizarem a expressão “análise linguística” para nomear suas propostas teórico-metodológicas, outros autores aprofundaram e ampliaram ainda mais as proposições de Geraldi, sempre orientados pela abordagem textual-discursiva de tratamento dos CL. Dentre essas contribuições, podemos destacar a relação estabelecida entre o trabalho com os gêneros textuais e a prática de AL nas aulas de português, trazida por autores como Mendonça (2007). A autora evidencia o enriquecimento conferido pela prática de AL ao tratamento dos gêneros, ao colocar que “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” (MENDONÇA, 2007, p. 74).

Para orientar esse trabalho, a autora exemplifica alguns questionamentos que podem ser feitos aos alunos no processo de leitura ou produção de determinado gênero:

Por que os títulos de notícias são frases curtas? Os verbos nesses títulos estão no presente ou no passado? Por quê? Já notaram que muitos poemas, ao serem lidos em voz alta, revelam um certo ritmo, musicalidade? Como se conseguiu esse ritmo no exemplo que estamos analisando? Por que se usa coloque e não coloquei nas receitas? ou O que indica o uso de verbos no imperativo nas receitas? (MENDONÇA, 2007, p. 74).

Ademais, é pontuado que a prática de AL a favor dos gêneros não se confunde com o trabalho de leitura, mas se trata de uma forma de aliar os eixos de leitura e CL. Dessa maneira, esse trabalho não pretende resumir a atividade de leitura à exploração da estrutura composicional do gênero, seu propósito, pelo contrário, é o de evidenciar a relação existente entre essa estrutura, as escolhas linguísticas dos autores e os sentidos por eles pretendidos e produzidos.

Além de Mendonça, outros autores se dedicaram a explorar e propor possibilidades de prática de AL a favor dos gêneros textuais, como Kuhn e Flores (2008, *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013), Perfeito (2005, *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013), Angelo e Loregian-Penkal (2010, *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013). Tais autores têm em comum o entendimento de que a AL constitui um caminho profícuo para o estudo da organização textual e das marcas linguísticas dos gêneros (que, apesar de não serem cristalizadas, os caracterizam e diferenciam), contribuindo para a criação de sugestões didáticas que vinculem, nas trilhas da AL, as atividades voltadas à leitura ao trabalho com os CL. Dessa maneira,

Apesar de a proposta de Geraldi para a prática de AL ser direcionada ao Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano), a contribuição de autores como os que referenciamos acima mostrou que as proposições metodológicas da AL são pertinentes e proveitosas também nos outros níveis da educação básica, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, desde que sejam respeitados os níveis adequados de complexidade das reflexões promovidas em cada segmento escolar.

Em relação à prática de AL no Ensino Médio, Mendonça (2006) traz indicações importantes sobre a necessidade de haver nesse nível escolar a consolidação de reflexões sobre as formas mais complexas e sutis de utilização dos recursos expressivos; bem como sobre a possibilidade de um maior aprofundamento das atividades de sistematização metalinguística nos últimos anos da escola básica, sistematização essa que deve ocorrer à medida que as habilidades dos estudantes de uso e reflexão sobre a língua forem amadurecidas. Quanto à prática de AL nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Nóbrega (2000, *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013) destaca a importância da adoção de critérios pragmáticos e semânticos para o encaminhamento das atividades, que devem levar em consideração o conhecimento e as reflexões sobre a língua que os alunos desse nível de ensino já produzem.

Além dos autores que utilizaram a denominação “análise linguística” para designar possibilidades metodológicas diversas, muitos outros também elaboraram proposições metodológicas que seguem os pressupostos da AL, apesar de não receberem essa denominação. Proposições essas que foram elaboradas antes da de Geraldi e assim lhe foram basilares, como as de Franchi (1977;1987 [2016]), ou que a sucederam, aprimorando-a e consolidando-a ainda que não tenham recebido

a mesma denominação, como as de Antunes (2014) e Perini (2014). Na subseção anterior, em que tratamos da abordagem textual-discursiva dos CL, as orientações metodológicas de Franchi (1987 [2016]) e Perini(2014) foram descritas e discutidas. Faremos uma breve retomada dessas proposições com o intuito de relacioná-las à prática de AL.

A reformulação de enunciados proposta por Franchi como concretização de atividades epilinguísticas relaciona-se de maneira direta ao que postula Geraldi (1984) acerca da reflexão sobre a língua promovida através da reescrita de textos produzidos pelos próprios estudantes. Para Franchi,

interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções (FRANCHI, (1987 [2016]), p.63-64)

Essa mesma ideia é fundamental para a prática de AL proposta por Geraldi:

Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais. [...] Além dos objetivos que tais atividades possam ter em si próprias, enquanto conhecimento que produzem sobre a língua, acrescente-se o fato de que elas podem servir e servem para uma outra finalidade: a do domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos (GERALDI, 1997, p. 192-193).

No que concerne às sugestões de Perini (2014), a ligação com a prática de AL fica explícita ao considerarmos que a transformação da aula de português em um “laboratório” da linguagem, sugerida por ele, condiz de forma exata com a valorização das atividades epilinguísticas defendida por Geraldi (1984) e também por Franchi (1977; 1987[2016]). Tal compatibilidade se evidencia nos objetivos indicados por Perini (2014) para as aulas de língua, entre os quais se encontra o de “procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles” (PERINI, 2014, p. 64).

As indicações teórico-metodológicas pautadas pela AL também estão manifestas na proposta de tratamento dos CL realizada por Antunes (2014), denominada “gramática contextualizada”. Na explanação de suas proposições, a autora faz dois esclarecimentos importantes acerca do que seria a abordagem de uma “gramática contextualizada” nas aulas de línguas portuguesa. O primeiro é o de que a ligação com o âmbito sócio-histórico e com a produção de sentidos é uma característica inerente à gramática. Portanto, toda gramática é contextualizada. O

tratamento descontextualizado que a ela se dá na escola despreza essa realidade, por isso é inadequado. O segundo esclarecimento realizado por Antunes (2014) é o de que a denominação utilizada por ela muitas vezes é empregada para designar práticas “mascaradas” de ensino de gramática, em que os conteúdos são abordados em uma perspectiva tradicional, morfossintática, mas com exemplos extraídos de textos. A mera presença do texto faz muitos docentes equivocadamente considerarem que o trabalho está sendo realizado em um viés textual-discursivo. Parece-nos, assim, que a autora faz uso da expressão “gramática contextualizada” com o intuito de elucidar o que de fato seria um trabalho contextualizado com a gramática na escola. Nesse sentido, Antunes (2014) destaca o papel do texto nas aulas que focalizam os CL para que tal contextualização seja efetivada:

Mesmo quando se pretende focalizar questões de gramática, não se pode deixar de ver o *texto como um todo*, quer dizer: seu tema global, sua finalidade central, [...] o universo de referência em que se inclui, o gênero que atualiza, seus padrões de construção etc. Quer dizer, *não se deve separar a dimensão gramatical das outras dimensões que fazem a significação do texto* (ANTUNES, 2014, p.115 -116– grifos da autora).

Portanto, nessa perspectiva de ensino, em que se ancora a prática de AL, o estudo dos conhecimentos gramaticais não está descartado (cf. GERALDI, 1984; ANTUNES, 2014). Na prática de AL, o professor pode, inclusive, utilizar-se das categorias estabelecidas pela gramática tradicional, desde que essas sejam analisadas em *prol* dos sentidos, pois somente ao serem associados ao estudo do texto, os conhecimentos da gramática tornam-se verdadeiramente significativos.

O que discutimos nesta seção acerca da prática de AL e da abordagem textual-discursiva da qual ela faz parte demonstra que esse novo olhar a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo em relação ao eixo dos CL, teve grande repercussão nos meios acadêmicos de discussão sobre a disciplina escolar de língua portuguesa. Como demonstram Bezerra e Reinaldo (2013), tal repercussão levou algum tempo e ainda encontra algumas dificuldades para alcançar verdadeiramente as salas de aula. No final dos anos 1990, mais de uma década depois da efervescência da abordagem textual-discursiva nos círculos acadêmicos, um importante passo foi dado com o surgimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Apesar de não mais pautar oficialmente as diretrizes atuais para o ensino, esse documento representa um divisor de águas em relação à organização do currículo escolar brasileiro e traz direcionamentos teórico-metodológicos que continuam a nortear documentos mais recentes, como os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (doravante PCEsPE) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim, o surgimento dos PCN abriu caminhos para que as teorias que circulavam quase que exclusivamente entre os estudiosos da linguística e da educação pudessem reverberar com maior amplitude nas salas de aula de todo o país (Cf. ANTUNES, 2014), pois estabelece a abordagem textual-discursiva como fundamental para o trabalho com os eixos da leitura, da produção textual e dos CL, além de validar a proposta metodológica da AL:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1998, p.29)

Nos documentos mais recentes, orientações nesse sentido continuam asseveradas e foram aprofundadas graças ao tempo de discussão. Nos PCEsPE, a própria denominação “análise linguística” é utilizada, tomada como um eixo do ensino de língua. Apesar de tomar a AL como eixo, diferentemente do que consideramos no presente trabalho, esse documento traz considerações importantes e condizentes às discussões acerca da prática de AL ao indicar que os conhecimentos sobre a língua devem ser trabalhados de forma “vertical” aos eixos da leitura e da produção, isto é, perpassando o trabalho com esses eixos, a favor deles e não de maneira isolada (cf. PERNAMBUCO, 2012). Com a BNCC, no âmbito nacional, tais pressupostos teórico-metodológicos também permanecem estabelecidos:

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais [...]. Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder (BRASIL, 2016, p. 88).

Acerca do eixo dos CL, denominado na BNCC como “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma”, o documento aproxima-se, em grande parte, das proposições de Geraldi (1984) e dos demais autores em relação à prática de AL. Além de apontar para a necessidade de um trabalho com os CL que esteja a favor dos usos da língua (leitura e produção escrita ou oral), a BNCC trata da importância das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – designadas no documento como *abordagens linguísticas, reflexivas e metalinguísticas* –, considerando que essas devem ocorrer “[...] sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade” (BRASIL, 2016, p.329).

Apesar de todas as orientações oficializadas por esses documentos e do amplo debate realizado desde a década de 1980 nas universidades e nas escolas, a abordagem textual-discursiva dos CL, e consequentemente a prática de AL, continua sendo um desafio para os professores e também para os cursos de Letras que formam esses profissionais. Segundo Antunes (2014), esse desafio fica evidente ao analisarmos os resultados de exames nacionais e internacionais que mostram, ainda hoje, as dificuldades dos estudantes brasileiros em relação às habilidades de compreensão e produção de textos, bem como o desenvolvimento limitado de reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Esse cenário de resistência ao tratamento enunciativo dos CL deve-se ao fato de que a mudança de perspectiva no ensino de língua portuguesa, sobretudo em relação à gramática,

desencadeia um quadro de incertezas no ensino de Língua Portuguesa, devido, de um lado, à confusão decorrente de críticas feitas à gramática tradicional pelo discurso da mudança, provocando a dúvida sobre qual prática linguística desenvolver na sala de aula; e de outro lado, devido à não compreensão, por parte dos professores, do que significa ensinar a língua a partir do texto e/ou uso da língua (KHUN e FLORES, 2008 *apud* BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 16).

No âmbito desse quadro de incertezas, surgiram duas formas extremas, ambas equivocadas, de consideração da AL. Para alguns, como aponta Faraco (2008), a prática de AL foi tomada como uma “receita”, aplicável a quaisquer circunstâncias, uma “tábula de salvação” para o ensino de língua. É importante salientar que não existem fórmulas prontas para o sucesso do ensino. Tal fato é explicitado por todos os autores que contribuíram para as proposições teórico-

metodológicas da AL, que sempre tratam de suas propostas como caminhos possíveis, que precisam ser adaptados e recriados de acordo com o contexto escolar (realidade social da turma, número de alunos etc.). No outro extremo desse cenário, como descreve Antunes (2003; 2014), muitos profissionais da educação têm a compreensão errônea de que a abordagem textual-discursiva corresponderia ao fim do ensino do “bem falar/bem escrever” da língua, visão essa que acaba sendo alimentada por setores da mídia e por alguns gramáticos que pregam o que Faraco (2008) denomina de “norma curta” e “gramatiquice”, abordagens que desconsideram a produção de sentidos e a natureza variável da língua.

Como consequência de tais impasses, conforme salienta Bezerra e Reinaldo (2013), ocorre uma disparidade quando comparamos o trabalho realizado nas aulas de língua portuguesa com a leitura e a produção textual àquele realizado com os CL. Essa disparidade é observada também nos livros didáticos, de acordo com o que se pode constatar a partir das resenhas do PNLD.⁹ Como explanam as autoras,

os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, [...] de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e , de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.35-36).

As razões que estão por trás dessas dificuldades passam por questões complexas, constitutivas da própria imagem do professor de língua portuguesa para a sociedade e para si mesmo, como atestam os séculos de tradição gramatical enraizados no ensino de língua, que contribuem para certas “lacunas” na formação e prática docente etc. Na tentativa de compreender essas questões, trataremos da relação entre gramática e identidade docente na seção a seguir.

⁹ A necessidade de aprofundamento e continuidade dos debates acerca do tratamento dos CL nos livros didáticos de língua portuguesa nos motivou a realizar em trabalho anterior (COSTA, 2015) a análise de atividades voltadas aos CL em dois livros didáticos do 9ºano, aprovados pelo PNLD. A análise desses materiais nos mostrou a predominância de atividades que mesclam contribuições da AL a proposições em que se sobressai a normatividade. Esse contraste não é visto, no entanto, nas atividades de leitura e produção, em que as contribuições dos estudos linguísticos são mais evidentes.

2.3 IDENTIDADE DOCENTE E GRAMÁTICA: RELACIONANDO A IMAGEM DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS AOS CL

Como vimos nas seções anteriores, a história da normatividade gramatical e a trajetória do ensino de língua portuguesa apresentam acentuada proximidade. Conforme atesta Antunes (2014), essa proximidade tem como consequência a presença arraigada da normatividade e da abordagem morfossintática dos CL, que caracterizam o ensino tradicional de português, nas práticas pedagógicas atuais. Deve-se também a esse histórico de proximidade a identificação da imagem do professor de língua portuguesa com a prescrição gramatical, identificação essa que dificulta a mudança de perspectiva no ensino de língua – sobretudo na abordagem dos CL –, como já alertava há três décadas Possenti e Ilari (1987). Para compreendermos a relação entre identidade docente e abordagem dos CL, faz-se necessário esclarecermos inicialmente o que entendemos por “identidade”/ “identificação”.

Segundo Oliveira (2006), as construções identitárias realizam-se no interior das práticas discursivas, isto é, por meio das relações intersubjetivas e de maneira situada social, histórica e ideologicamente. Assim, para a autora, a alteridade é a essência do conceito de identidade, pois é na relação com o outro que se perfazem as ideias de individualidade e identificação. Tal entendimento em relação à constituição das identidades é corroborado por Coracini (2007), que explana:

[...] Esse sentimento de identidade emana necessariamente do outro, já que a imagem de sujeito como indivíduo (in-diviso), inteiro, é construída pelo olhar do outro; [...] é pelo e no olhar do outro que me vejo como um, outro que internalizo como sendo o “eu”, outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou, como e por que sou. E é na medida em que assumo esse dizer, que a ele me submeto (inconscientemente), que dele me aproprio, digerindo-o, tornando-o “carne”, que me torno sujeito (CORACINI, 2007, p.143).

Coracini (2003; 2007) explica, ainda, que apesar da ilusão de “unidade” e “inteireza” proveniente do sentimento de identidade, todo processo de construção identitária é heterogêneo. Ao tratar especificamente da identidade do professor de língua portuguesa, a autora afirma que “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento” (CORACINI, 2003, p. 240). A heterogeneidade e a contínua mobilidade que caracterizam a identidade docente são também consideradas por

Oliveira (2006), que ratifica as colocações de Coracini (2003; 2007) ao dizer que “as identidades estão em permanente processo de movimentação, em função das formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado pelos sistemas culturais que lhe rodeiam” (OLIVEIRA, 2006, p. 28).

Assim, a construção das identificações (ou identidades) docentes atuais é perpassada pelos fatores sócio-históricos envolvidos na trajetória dessa profissão. Dada a complexidade desse processo, destacaremos dentre esses fatores aqueles que dizem respeito, direta ou indiretamente, à relação entre gramática e imagem do professor de língua, mas ressaltamos que não se resume a tal relação a identidade do professor de português. Conforme esclarece Possenti e Ilari (1987), a gramática normativa atravessa a imagem do professor produzindo sentidos de autoridade, pois a figura do professor de português corresponde a de detentor do saber gramatical prescritivo, que está relacionada a uma visão ilusória de língua homogênea: “língua (idioma) total, inteira, pura, que não pode ser maculada, que pertence àqueles legitimados pela escola – instituição do saber – (os professores), para serem os detentores, os depositários desse tesouro nacional, a ser defendido com garra e competência” (CORACINI, 2007, p.139).

Na trajetória da profissão docente no Brasil, os sentidos de autoridade que perpassam a identidade do professor já estiveram ancorados em outras instâncias além da normatividade gramatical – como a erudição e o reconhecimento profissional (cf. ILARI E BASSO, 1992; SOARES, 2001) –, no entanto, devido a mudanças no contexto educacional e socioeconômico do país, essas instâncias perderam validade, principalmente entre as décadas de 50 e 70. De acordo com Soares (2001), ocorreu nessa época a democratização – ou massificação, como denomina Britto (1997) – do espaço escolar. Nesse processo, as camadas mais pobres da sociedade passaram a ter maior acesso à escola. Apesar de representar um progresso significativo em relação à redução das desigualdades sociais no país, a democratização do ensino – graças às falhas em sua implementação, que fizeram dela uma “massificação” – foi acompanhada de algumas problemáticas.

A ampliação do acesso à educação mudou não somente o perfil socioeconômico dos discentes, mas também o dos docentes, mudança que trouxe marcas que até hoje permanecem na identidade do professor. Como aponta Soares (2001), a contratação de professores tornou-se mais ampla e menos seletiva, o que

acarretou na diminuição dos salários e do prestígio social da profissão. Segundo a autora, ocupar o cargo de professor deixou de representar *status* e tornou-se uma maneira de ascender socialmente para aqueles provenientes das camadas menos favorecidas.

Assim, a intimidade com a cultura letrada que antes caracterizava os professores de língua portuguesa passou a ser pouco comum, como esclarece Faraco (2008, p.186-187):

Fragilizou-se a formação docente (que chegou a ser realizada em muitos casos por meio de uma licenciatura curta de dois anos), alterou-se significativamente o perfil socioeconômico do magistério (agora cada vez mais oriundo de segmentos sociais de baixa renda e de parca experiência com a cultura escrita) e, por fim, foi desvalorizada a profissão docente (submetida a um regime extenuante de trabalho e a uma remuneração precária).

O aumento na carga horária de trabalho como alternativa para alcançar melhores salários resultou em menos tempo para a seleção de conteúdos e para o planejamento das aulas (cf. SOARES, 2001; FARACO, 2008). Dessa maneira, a autoridade pautada na erudição, na autonomia e na valorização social, que até então fazia parte das identificações do professor, deu lugar a sentidos de desautorização e desprestígio da profissão: “um professor reprodutor de conteúdos, [...] mero executor de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar (como, por exemplo, produzir textos)” (CORACINI, 2003, p.250-251).

Coracini (2003) elucida que essas identificações negativas também têm relação com a mudança no uso dos materiais didáticos, que passaram a nortear o fazer docente e muitas vezes ocupar o lugar de planejamento, seleção de textos e atividades, antes protagonizado pelo professor, o que se deu devido à mudança de conjuntura que já mencionamos (redução de salários e consequente aumento na carga-horária de trabalho, professores com menor contato com a cultura letrada etc.).

Ao passo que ocorreram tais mudanças de natureza socioeconômica em relação à escola, aos alunos e professores – chamadas por Soares (2001) de fatores externos à disciplina –, foram mantidas as mesmas características internas da disciplina de Língua Portuguesa (isto é, manteve-se o ensino tradicional de português, baseado em uma abordagem morfosintática e prescritiva da língua e da

gramática). Para Soares (2001), a disparidade que instalou-se entre os fatores externos e internos da disciplina é uma das causas dos problemas que até hoje enfrentamos em relação ao ensino de português:

Em síntese: o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuaram, porém, as mesmas. Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola (SOARES, 2001, p. 150)

Chama-nos a atenção nesse cenário o fato de que, apesar de todas as alterações sofridas por elementos constituintes da identidade do professor de português, a normatividade gramatical permaneceu sendo um traço constitutivo dessa identidade, traço de conotação socialmente positiva (ou seja, valorizado e bem visto pela sociedade) que passou a ser um dos poucos em que se podia ancorar o fragilizado prestígio docente. Com o surgimento das novas teorias e propostas de abordagem textual-discursiva dos CL, que ganharam espaço no Brasil a partir da década de 80 – conforme discutimos nas seções anteriores – as críticas ao caráter normativo do tratamento da gramática nas aulas de língua materna constituíram um fator de conflito nas identificações do professor de português, já que um de seus aspectos mais consolidados passa a ser questionado (cf. POSSENTI, ILARI, 1992).

Ainda que a abordagem textual-discursiva dos CL e a prática de AL tenham sido difundidas nas universidades e alcancem, assim, a formação inicial e continuada de professores de português em todo o Brasil, o processo de consolidação desses saberes na identidade docente, em substituição à normatividade, é lento e não depende somente dos conhecimentos científicos adquiridos pelos profissionais da educação. Como argumenta Oliveira (2006a; 2006b), embora componham parte significativa das identificações docentes, os conhecimentos científicos – ou seja, aqueles adquiridos nas instâncias de formação inicial e continuada – não definem por completo a identidade dos professores, já que essa é de natureza heterogênea e, por isso, também constitui-se por outras vozes: a da mídia, a de outros sujeitos da comunidade escolar, como pais e alunos, etc.

Em relação à abordagem que um “bom professor” conferiria aos CL, há um embate entre essas vozes e a dos conhecimentos científicos. Enquanto esses colocam-se a favor de um ensino que priorize a reflexão e o desenvolvimento das habilidades de uso da língua, os demais setores sociais, como o midiático, permanecem associando a figura de professor competente àquele que seria o “guardião” da pureza da língua, cujo principal mérito é o de prevenir os alunos de “assassinarem” o “bom português” (cf. CORACINI, 2007; OLIVEIRA, 2006b).

Tendo em vista os contrastes constitutivos das identificações docentes, Bernstein (1999, apud OLIVEIRA, 2006a) diferencia tipos de identidade pedagógica que podem emergir nessa heterogeneidade, dentre os quais destacam-se três: identidades retrospectivas, identidades prospectivas e identidades prospectivas recentradas. As identidades retrospectivas são aquelas orientadas para o passado, isto é, caracterizam-se pelo apego às tradições e pelos esforços em mantê-las “puras”. Conforme esclarece o autor, essa identidade pode manifestar-se em relação a diferentes aspectos, sejam eles diretamente relacionados à disciplina ministrada pelo docente ou relativos a aspectos mais amplos, de cunho religioso ou cultural. Como pontua Oliveira (2006a), esse tipo de identidade materializa-se nos posicionamentos assumidos por alguns docentes quanto ao trabalho estritamente prescritivo e morfossintático com a gramática, o que é alimentado pelo “imaginário coletivo da sociedade sobre a questão da supremacia da norma culta e da prescrição, de forma que, não por acaso, emissoras de TV concedem espaço a certos cultos dessa variante da língua” (OLIVEIRA, 2006a, p.30).

O segundo tipo de identidade pedagógica descrito por Bernstein (1999, apud OLIVEIRA, 2006a), o das identidades prospectivas, também orienta-se para o passado, porém, diferentemente do que ocorre nas identidades retrospectivas, esse tipo de identidade “busca reformular-se como forma de se manter, configurando-se como uma tradição que aceita “rupturas” para sobreviver” (OLIVEIRA, 2006a, p. 31). Correspondem a reflexos dessa identidade, as práticas de ensino que se pretendem textual-discursivas, mas que na realidade usam o texto de maneira superficial, apenas como pretexto para o trabalho tradicional com a gramática.

Já o terceiro tipo de identidade, o das prospectivas recentradas, orienta-se para o futuro sem desprezar o que houve de positivo no passado. Nesse tipo de identidade, “o passado é um referente, mas seu objetivo é provocar mudanças. São

identidades que surgem a partir de grupos, coletividades, que visam ‘mudar’ e não apenas ‘adaptar-se ao mundo contemporâneo’” (OLIVEIRA, 2006a, p.32). Assim, no ensino de língua portuguesa, essa identidade seria materializada nas práticas de orientação textual-discursiva. No entanto, para Oliveira (2006a, p.33), não se pode afirmar que esse tipo de identidade esteja consolidado em nosso país:

No caso da identidade profissional docente de língua materna, pensamos que a literatura específica não nos autoriza a afirmar a existência de processos de construção de tais identidades, no máximo, poderíamos dizer que está se construindo uma cultura de resistência ao estabelecido, ao cânone, mas ainda sem se constituir como uma tradição.

Ao relacionarmos as características desses três tipos de identidade ao que indica Mendonça (2006) acerca da relação entre identidade docente e gramática, podemos inferir que têm emergido com maior frequência no Brasil identificações que se aproximam do segundo tipo apontado por Bernstein, o das identidades prospectivas, pois há uma tendência a “mascarar” o ensino tradicional a partir do uso do texto. Como explica a autora, graças à chegada da perspectiva textual-discursiva de ensino de língua a documentos que regulamentam os currículos (tais como os PCN) e aos cursos de formação de professores, é escasso o número de docentes que admitam e orgulhem-se de práticas tradicionais de trabalho com a gramática – posicionamento que corresponderia à identidade retrospectiva. Existe, porém,

um certo conflito de identidades docentes: a assumida publicamente, como professor que trabalha ‘tudo a partir do texto’, com a ‘gramática contextualizada’, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como; e a praticada nas salas de aula, como o professor que mescla diferentes objetos de ensino – aspectos da gramática normativa, como concordância, ortografia etc.; aspectos da gramática descritiva, como classes de palavras, funções sintáticas; aspectos textuais, como esquemas para textos dissertativos, entre outros – a várias abordagens metodológicas – exposição-transmissão, exercícios estruturais com frases e períodos, leitura e escrita de textos etc. (MENDONÇA, 2006b, p.221)

Revela-se, então, nesse conflito – que resulta em tentativas de adaptação de conteúdos e práticas tradicionais ao trabalho com o texto – a predominância das identidades prospectivas.

Essa constatação não significa que as propostas de abordagem textual-discursiva não tenham gerado reflexos significativos em fatores constituintes da identidade do professor de língua portuguesa. Os avanços existem e podem ser

constatados em fatos que já mencionamos: a chegada dessas propostas às universidades e aos cursos de formação continuada, o fato de que maioria dos professores não mais se orgulha de trabalhar a gramática “nua e crua”, as orientações curriculares que preconizam a priorização dos usos da língua e da reflexão sobre ela, etc.

Como explica Mendonça (2006b), o predomínio de identidades docentes que mesclam a imagem de “guardião da norma” a aspectos da abordagem-textual discursiva (aproximando-se dessa abordagem em maior ou menor grau) é um processo natural e que tende a prolongar-se. Segundo ela, isso se explica porque desvencilhar-se da normatividade significa desvencilhar-se também de uma identidade profissional há muito consolidada. Esse processo é desafiador até mesmo para os professores de formação mais recente, pois, como argumenta Oliveira (2006b), a construção das identidades docentes dá-se também pelos “espelhos” que são o olhar do outro e as experiências escolares já vivenciadas.

Apesar de longo e desafiador, o processo de mudança na identidade docente é crucial para que o trabalho com os CL nas aulas de português contribua na formação de leitores e escritores hábeis, que reflitam sobre a própria língua e, analisando-a no dia a dia, percebam as nuances poderosas da produção de sentidos nos diferentes âmbitos de nossa sociedade – na política, na mídia, na escola etc. Tal como expõe Possenti (1986; 2008), a consolidação de uma identidade de professor de língua portuguesa que se desprenda da normatividade – a identidade prospectiva recentrada que descreve Bernstein (1999) – está atrelada a uma mudança no conceito de autoridade e competência profissional docente. Como pondera o autor, é fundamental que a autoridade e a competência dos professores sejam fundamentadas na imagem de professor pesquisador, com menos certezas sobre as regras da norma padrão e mais curiosidade sobre o funcionamento da língua e sua relação com a produção de sentidos.

Para a construção de uma identidade docente sob a perspectiva textual-discursiva do ensino de língua é importante, ainda, que o professor seja protagonista de sua prática e, como tal, tenha o controle sob o planejamento de suas aulas – da seleção de conteúdos e atividades relevantes para cada turma ao tempo dedicado a cada uma delas. Tendo em vista a importância desse protagonismo e o quanto os planejamentos podem revelar acerca das identidades docentes e das perspectivas

teórico-metodológicas adotadas pelos professores, dispomo-nos a analisar nesta pesquisa planejamentos publicados em domínio público, no Portal do Professor. No próximo capítulo, detalharemos a natureza desse *corpus* e o percurso metodológico que trilhamos para sua construção e análise.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

No intuito de analisar o que as aulas propostas por professores de língua portuguesa demonstram de seu entendimento acerca da AL, bem como a maneira pela qual as propostas de prática de AL e abordagem textual-discursiva dos CL têm influenciado o que esses docentes projetam para suas práticas, constituímos o *corpus* de nossa pesquisa por meio de aulas¹⁰ publicadas no Portal do Professor, site do MEC (Ministério da Educação) com conteúdo voltado para o público docente. A publicação dessas aulas pode ser feita por professores de todo o país, desde que esses se cadastrem no Portal, cujo objetivo é promover a troca de ideias entre docentes. Para que haja uma melhor compreensão dos passos que metodologicamente trilhamos na presente pesquisa, importa-nos apresentar brevemente a organização dessa plataforma.

3.1 O PORTAL DO PROFESSOR

O Portal do Professor é uma plataforma on-line lançada em 2008 pelo MEC em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia¹¹. A plataforma funciona como uma comunidade virtual de docentes, segundo explicam Bielschowsky e Prata (2009), representantes da coordenação do Portal na época de seu lançamento, em artigo publicado pelo MEC e pela Secretaria de Educação a Distância. A criação dessa comunidade objetiva, de acordo com a descrição presente no próprio Portal, “apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica” e visa também à “troca de experiências e ideias, o compartilhamento de conteúdos e atividades, o fomento à produção individual e coletiva de metodologias e materiais, o acesso a informações específicas da área, entre outras atividades” (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2009, p.1).

¹⁰ A escolha do termo “aula” para designar as publicações do Portal do Professor deu-se graças ao uso desse termo no âmbito do próprio Portal. Não ignoramos, no entanto, o fato de que a “aula” propriamente dita é um evento comunicativo muito mais complexo, que envolve não só as atividades desenvolvidas e os conteúdos trabalhados, mas também a interlocução entre professores e alunos, a conjuntura social em que está situada a escola etc. Alguns exemplos de aulas do Portal completas podem ser observados nos anexos deste trabalho.

¹¹ O Ministério da Ciência e Tecnologia foi extinto em 2016, quando houve sua fusão com o Ministério das Comunicações.

O Portal do Professor é organizado em seções, conforme os recursos disponibilizados em cada uma delas. Essa organização pode ser vista assim que o usuário acessa o site da plataforma, em sua página inicial, como mostra a Figura 1:

Figura 01 – Página inicial do Portal



Disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br (acesso em outubro de 2017)

Conforme podemos observar acima, são seis (6) as seções do Portal: “Espaço da aula”; “Jornal”; “Multimídia”; “Cursos e Materiais”; “Colaboração”; “Links” e “Visite Também”. Na página inicial, também são apresentados destaques do Portal (notícias, cursos ou aulas), além do box “Sobre o Portal”, no qual a plataforma é apresentada e estão disponibilizadas suas estatísticas de uso e o artigo “Portal Educacional do Professor do Brasil”, de Bielschowsky e Prata (2009), que já mencionamos. Na barra superior da página inicial, logo acima dos ícones das seções, há o link para cadastro e o espaço para *login*. Para ter acesso a cada uma das seis seções, o usuário não precisa estar logado em sua conta ou possuir cadastro no Portal, porém o *login* é necessário para algumas funções das seções “Espaço da Aula” e “Colaboração” (como a publicação de aulas e a participação nos fóruns), conforme detalharemos na descrição das seções que faremos a seguir.

A primeira seção, denominada “Espaço da Aula”, é a de maior importância para a presente pesquisa, pois é nela que se encontram as aulas e comentários que constituem o *corpus* de nossa pesquisa. Nesta seção do Portal, os professores cadastrados podem compartilhar aulas e ter acesso a aulas publicadas por outros professores. O Portal possui um total de 15.171 aulas publicadas, dentre as quais 4.067 são de Língua Portuguesa. As aulas publicadas ficam disponíveis para

visualização e download¹² e podem ser comentadas e avaliadas pela atribuição de 0 a 5 estrelas pelos docentes cadastrados no Portal. Juntamente às aulas publicadas, tais possibilidades de avaliação viabilizam uma análise do que os professores que participam do Portal qualificam como boas aulas de português, por isso também as consideraremos em nosso estudo. Na figura abaixo, é possível observar o que é apresentado ao usuário que clica na seção “Espaço da Aula”:

Figura 02 – Espaço da Aula



Disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br (acesso em outubro de 2017)

Como mostra a imagem acima, ao clicar no Espaço da Aula o usuário tem quatro opções. A primeira, “Sugestões de Aula”, o direciona às aulas já publicadas e disponíveis para visualização e download. As aulas estão agrupadas no Portal de acordo com a modalidade de ensino (Ensino Regular, EJA [Educação de Jovens e Adultos] 1º e 2º ciclo ou Educação Escolar Indígena), o nível (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais ou Ensino Médio) e o componente curricular (Português, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes, além de componentes curriculares não obrigatórios, como Orientação Sexual). Para cada componente curricular, há “temas” definidos pela própria plataforma de acordo com os conteúdos amplos de cada um deles. Essa organização pode ser visualizada na imagem abaixo:

¹² O professor-autor também tem a opção de não permitir o acesso de outras pessoas a suas aulas.

Figura 03 – Organização das aulas

SUGESTÕES DE AULA Professor(a), conheça as sugestões de aulas elaboradas por professores de todo o país e colabore com opiniões e novas ideias. As aulas poderão ser acessadas por palavras-chave ou pela busca avançada.

Aulas **Coleções de Aulas**

Estas mesmas aulas estão também organizadas em coleções para os diferentes níveis de ensino. Participe dessa rede colaborativa! Nesse momento, há 15171 sugestões de aulas e 840 coleções disponíveis.

buscar em Aulas

☒ Nível de Ensino ☐ Modalidade

Tipo de pesquisa
Ensino Fundamental Final

Componente curricular
Língua Portuguesa

Tema
Análise linguística: léxico e redes se

Análise linguística: léxico e redes semânticas

- Análise linguística: modos de organização dos discursos
- Análise linguística: organização estrutural dos enunciados
- Análise linguística: processos de construção de significação
- Análise linguística: variação linguística: modalidades, variedades, registros
- Língua oral e escrita: historicidade da linguagem e da língua
- Língua oral e escrita: prática de escuta e de leitura de textos
- Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos
- Língua oral e escrita: processos de interlocução

RESULTADOS DA BUSCA

Disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br (acesso em outubro de 2017)

Como vemos na figura 03, ao selecionar o componente curricular desejado, o usuário pode escolher também os temas de seu interesse dentro daquele componente. Também é possível observar na figura 03 que ao procurar as aulas de seu interesse, o usuário pode escolher buscar entre “aulas” e “coleções de aulas”. As coleções correspondem a aulas agrupadas pelos professores-autores de acordo com o conteúdo abordado. As aulas que compõem uma coleção podem ser de um mesmo professor-autor ou de uma equipe de professores-autores, pois o Portal possibilita que equipes sejam formadas para a elaboração de aulas. Essa possibilidade é encontrada na opção “Criar Aula”, que pode ser vista Figura 2.

Ao clicar em “Criar Aula”, o usuário é direcionado a uma tela em que deve selecionar a criação de uma aula individual ou em equipe. Há também nessa tela inicial dois tutoriais em vídeo sobre a criação de aulas, um para as aulas individuais e outro para as aulas em equipe. Também estão disponíveis orientações para a criação das aulas na opção “orientações” (Figura 02), em que o usuário pode fazer o download de um tutorial em formato PDF. Depois de indicar se a aula será de autoria individual ou em equipe, o professor-autor é encaminhado pela plataforma à área de elaboração das aulas. As aulas são criadas de acordo com uma organização definida pelo Portal, por isso todas possuem a mesma estrutura organizacional, que apresenta cinco partes: “Autoria”, “Estrutura Curricular”, “Dados

da aula”, “Estratégias e Recursos” e “Avaliação”, conforme observamos na imagem seguinte:

Figura 04 – Criação e organização da aula

Disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br (acesso em outubro de 2017)

Em “Autoria” são indicados os dados do professor-autor (ou da equipe de professores-autores), tais como o nome completo, a formação acadêmica, a instituição de ensino em que trabalha etc. Em seguida, na “Estrutura Curricular”, são indicadas informações como o nível de ensino para o qual a aula é direcionada, o componente curricular e os temas a que ela está vinculada, como mostra a Figura 04. É importante salientarmos que uma mesma aula pode ser direcionada pelo professor-autor a mais de um nível ou modalidade de ensino e ser vinculada a diferentes temas de um mesmo componente curricular.

Nos “Dados da aula”, são indicadas informações como o título da aula elaborada, sua duração, os objetivos de aprendizagem e, se houver necessidade, os conhecimentos prévios necessários aos alunos para a compreensão do conteúdo nela abordado. Já em “Estratégias e Recursos” são apresentadas as atividades e estratégias de condução da aula. O professor-autor pode inserir nessa seção links para recursos multimídia, como vídeos, músicas, imagens etc., que podem ser provenientes do próprio Portal – pois a plataforma disponibiliza esses recursos na seção “Multimídia” (Figura 01), conforme trataremos a seguir – ou de outros sites de sua preferência.

A última parte da estrutura organizacional das aulas é a de “Avaliação”, destinada à proposição de atividades que avaliem o entendimento dos alunos acerca do conteúdo trabalhado. Depois de elaboradas, as aulas podem ser submetidas para a publicação no Portal. Ao submeter uma aula, o professor-autor precisa concordar com um “termo de aceite” acerca da publicação de sua aula para acesso público e recebe o aviso de que aula passará pela avaliação de “professores validadores” e só será publicada mediante aprovação. Os critérios apresentados para essa avaliação, no entanto, não têm relação com a especificidade de cada disciplina, nem com a abordagem teórico-metodológica adotada pelo professor-autor, dizem respeito somente a aspectos como a objetividade do título, a clareza dos objetivos apresentados, a revisão linguística (adequação à norma culta) e a disponibilização dos *links* para os recursos multimídia indicados.

Afora as opções relacionadas ao compartilhamento de aulas, disponíveis na seção “Espaço da Aula”, o Portal do Professor disponibiliza os recursos das outras cinco (05) seções que vimos na Figura 01. A segunda seção corresponde ao “Jornal”, em que são publicadas notícias relacionadas à educação, como a divulgação de práticas inovadoras, de cursos e projetos do MEC etc. A terceira seção é a de “Multimídia”, em que o professor pode ter acesso a recursos educacionais multimídia – tais como vídeos, músicas e imagens –, a sites temáticos (listados de acordo com a área do conhecimento que contemplam), a documentos de orientação pedagógica de estados brasileiros (agrupados com a denominação de “cadernos didáticos”) e à programação ao vivo da TV Escola (canal televisivo do MEC de acesso irrestrito ao público), como mostra a figura 05:

Figura 05 – Seção Multimídia



Disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br (acesso em outubro de 2017)

A quarta seção do Portal é a de “Cursos e Materiais”, em que são disponibilizados cursos *online* de formação continuada e materiais de estudo voltados para o professor (artigos, ensaios, entrevistas etc.). Há também a seção de “Colaboração”, na qual os professores podem criar e participar de fóruns temáticos de debate. A seção seguinte é a de “Links”, em que estão disponíveis links de sites de museus, bibliotecas, observatórios planetários, dicionários etc. A disponibilização de links para outros sites também ocorre na última seção, “Visite Também”, mas nessa seção são apresentados somente sites relacionados ao MEC ou ao Governo Federal, como o Domínio Público.

Apesar das possibilidades que disponibiliza, o Portal tem sido pouco divulgado, o que pudemos observar tanto na principal página do MEC nas redes sociais¹³, que nos últimos cinco anos apresenta apenas oito menções ao Portal, quanto no site oficial desse Ministério, que tampouco lhe dá destaque. As possibilidades de uso que essa plataforma *online* oferece aos professores – sobretudo as aulas nela publicadas (referentes a todas as disciplinas da grade escolar), as quais nos proporcionam um painel que, apesar de não contemplar totalmente a realidade brasileira, pode auxiliar a compreensão do que se tem projetado para as salas de aula do país – constituem um material amplo para a pesquisa sobre temas como o planejamento escolar, a identidade docente, o uso das TIC na educação, além de aspectos específicos de cada disciplina.

Em comparação com a abrangência da plataforma, o número de pesquisas relacionadas ao Portal do Professor ainda é pequeno, como constatamos por meio de um levantamento que fizemos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹⁴. Ao inserir “Portal do Professor” na opção de busca do Banco, encontramos vinte e oito trabalhos, entre teses e dissertações, relacionados a disciplinas diversas. Dentre essas pesquisas, apenas oito dizem respeito ao ensino de língua portuguesa e nenhuma trata especificamente dos CL, da AL ou da gramática.

¹³ Referimo-nos à página do MEC no *Facebook*, que alcança 3.201.916 usuários.

¹⁴ Para esse levantamento, usamos o filtro de pesquisa que limita a busca a dissertações e teses publicadas a partir de 2008, ano em que o Portal foi lançado. Utilizamos também aspas para especificar a busca exata da expressão “portal do professor” (consideramos essa informação relevante, pois a busca do mesmo termo sem as aspas leva a mais de 950.000 resultados, por apresentar todos os trabalhos que possuam no título ou nas palavras-chave os termos “portal” ou “professor”).

Somamos essas informações às obtidas por Bandeira (2017) em levantamento também realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O levantamento realizado por Bandeira mostra que entre 2013 e 2016 foram publicados quarenta e seis trabalhos (entre teses e dissertações) cujos títulos mencionam a AL, dos quais somente quinze referem-se a essa expressão de maneira relacionada ao ensino de português – informação apurada pela autora através dos resumos dessas pesquisas. O resultado dessa verificação promovida por Bandeira (2017) explicita o que apontam Bezerra e Reinaldo (2013) em relação ao contraste existente entre o nível de aprofundamento dos debates sobre leitura e produção textual comparado àqueles relativos aos CL, que necessitam de continuidade e desenvolvimento.

Com o propósito de contribuir para essa discussão, delimitamos nossa análise no Portal do Professor ao espaço direcionado ao compartilhamento de sugestões de aulas, nos dedicando especificamente às aulas cujo enfoque são os CL. Conforme descrevemos anteriormente, o Portal define para cada disciplina “temas” de acordo com os conteúdos abordados. No caso da disciplina de língua portuguesa, há temas distintos para cada nível de ensino. Deteremos atenção aqui aos temas estabelecidos pelo Portal para as aulas de português voltadas para os anos finais do ensino fundamental (há um total de 1.304 aulas de português) e para o ensino médio (há 802 aulas publicadas), pois restringe-se a esses níveis de ensino o recorte de nossa pesquisa. Para o ensino fundamental, há dois grandes grupos de temas, *Análise Linguística e Língua Oral e Escrita*, dos quais derivam nove subtemas:

- Análise Linguística: léxico e redes semânticas;
- Análise Linguística: modos de organização dos discursos;
- Análise Linguística: organização estrutural dos enunciados;
- Análise Linguística: processos de construção de significação;
- Análise Linguística: variação linguística – modalidades, variedades, registros;
- Língua oral e escrita: historicidade da linguagem e da língua;
- Língua oral e escrita: prática de escuta e de leitura de textos;
- Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos e Língua oral e escrita: processos de interlocução.

(Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html?busca=&tipopesquisa=1&modalidade>)

Já para a o ensino médio, há seis grandes grupos de temas:

- Aspectos cognitivo-conceituais: mundo, objetos seres, fatos, fenômenos e suas inter-relações;
- Gêneros digitais: impacto e função social;
- Gêneros discursivos e textuais: narrativo, argumentativo, descritivo, injuntivo, dialogal;
- Produção, leitura, análise e reflexão sobre linguagens;
- Recursos linguísticos em uso: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais
- Relações sociopragmáticas e discursivas.

(Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html?busca=&tipopesquisa=1&modalidade>)

Conforme salientamos previamente, cada uma das aulas pode ser classificada pelo professor-autor em mais de um desses temas, inclusive em temas de níveis de ensino diferentes (o professor pode considerar, por exemplo, que uma mesma aula pode ser adaptada para o 9º ano do ensino fundamental e para o 1º ano do Ensino Médio; ou que são trabalhados em uma mesma aula aspectos designados em temas distintos dentre os estabelecidos pelo portal, como por exemplo um aspecto ligado à leitura e outro aos CL). Para a realização do presente estudo, foi necessário que restringíssemos a apenas alguns dos temas estabelecidos pelo Portal a seleção das aulas para a formação do *corpus*, como elucidaremos na subseção a seguir.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Conforme anteriormente mencionamos, nesta pesquisa detemo-nos às aulas direcionadas ao trabalho com os CL, por isso estabelecemos como critério de seleção para nosso *corpus* que as aulas estivessem categorizadas em pelo menos um dos temas relativos aos CL. Dessa maneira, nossa análise contempla apenas os temas determinados pelo Portal indicados na tabela abaixo:

Tabela 01 –Temas do Portal diretamente relacionados aos CL

Temas do Ensino Fundamental	Temas do Ensino Médio
Análise Linguística: léxico e redes semânticas	Produção, leitura, análise e reflexão sobre linguagens
Análise Linguística: modos de organização dos discursos	Recursos linguísticos em uso: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais
Análise Linguística: organização estrutural dos enunciados	-
Análise Linguística: processos de construção de significação	-
Análise Linguística: variação linguística – modalidades, variedades, registros	-

Fonte: elaborada pela autora

Dentre as aulas desses temas, elegemos noventa para uma análise inicial. A seleção dessas aulas deu-se a partir da ordem de relevância estabelecida pelo próprio Portal do Professor, que determina a ordem em que as aulas publicadas aparecem para os usuários do Portal. Tal ordem de relevância é regida pela relação entre número de acessos, comentários e “estrelas” recebidas por cada aula. Nossa observação levou-nos a identificar o número de acessos como critério de maior peso para o estabelecimento dessa ordem pelo Portal, pois há aulas que não receberam comentários ou estrelas, mas que aparecem, na ordem de relevância estabelecida pelo Portal, acima de outras que possuem números mais significativos de “estrelas” e comentários recebidos. Assim, nosso *corpus* é composto por aulas cujo número de acessos varia entre 2.000 e 90.000. Essas aulas correspondem àquelas mais acessadas no Portal até o período da construção do *corpus* (que ocorreu em novembro de 2016).

Ao selecionarmos essas aulas para análise preliminar, não atentamos para o que de fato cada uma delas propunha, importava-nos apenas o critério inicial de pertencimento aos temas indicados na tabela I. A seleção das aulas a partir da ordem de relevância do Portal nos proporcionou a análise tanto de aulas bem avaliadas pelos professores, ou seja, sinalizadas com 5 estrelas e muitos comentários, quanto de aulas menos populares no Portal, isto é, com poucas ou nenhuma estrela e comentários escassos, embora acessadas. Ao nosso ver, observar esses dois extremos poderia ser útil para alcançarmos o entendimento de quais características definiriam uma boa aula ou uma aula de AL, na perspectiva dos

professores do Portal. Também por essa razão os comentários recebidos pelas aulas foram analisados em nosso estudo e fazem parte do *corpus*.

Com o *corpus* amplo definido, partimos para uma primeira análise, na qual percebemos que muitas das aulas selecionadas, apesar de indicadas nos temas apresentados na tabela I, não tinham os CL como foco. Essa observação foi objeto de reflexão de nosso estudo, como veremos adiante. Apesar disso, tais aulas foram excluídas de nosso *corpus* restrito, isto é, aquele em que as aulas são analisadas com maior aprofundamento.

Procedemos, então, para um exame mais detalhado de 40 aulas, elaboradas por 30 professores-autores, vinculados a 13 escolas. Para isso, elaboramos tabelas que pudessem nos auxiliar a conhecer e sistematizar informações gerais sobre as aulas, que foram enumeradas de 1 a 40 (numeração que utilizaremos para fazer referências a essas aulas ao longo deste trabalho). Dedicamo-nos, inicialmente, a identificar em que temas relacionados aos CL estabelecidos pelo Portal estavam categorizadas cada aula, e o número de comentários e acessos recebidos por cada uma delas, como podemos observar na tabela 02 a seguir¹⁵:

Tabela 02 – Temas do Portal e número de comentários e acessos por aula

AULA	TEMAS	NÚMERO DE COMENTÁRIOS E ACESSOS
1.	- AL - Variação linguística: modalidades, variedades, registros - AL - Processos de construção de significação - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	03 comentários 8837 acessos
2.	AL	03 comentários 12804 acessos
3.	Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	01 comentário 14341 acessos
4.	AL- Variação linguística: modalidades, variedades, registros	07 comentários 23233 acessos
5.	- AL- Léxico e redes semânticas - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	27 comentários 42157 acessos
6.	AL- Organização estrutural dos enunciados	04 comentários 6621 acessos
7.	Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	02 comentários 24988 acessos
8.	AL - Organização estrutural dos enunciados	04 comentários 40610 acessos

¹⁵ Os números de acessos e comentários apresentados na tabela referem-se a novembro de 2016, período em que o corpus foi selecionado.

9.	AL- Processos de construção de significação	04 comentários 12284 acessos
10.	- AL -Processos de construção de significação - AL -Organização estrutural dos enunciados - AL -Modos de organização dos discursos - AL -Variação linguística: modalidades, variedades, registros	13 comentários 98498 acessos
11.	- AL - Léxico e redes semânticas - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	02 comentários 27077 acessos
12.	AL-Léxico e redes semânticas	0 comentários 5885 acessos
13.	- AL-Processos de construção de significação - AL - Modos de organização dos discursos - AL - Organização estrutural dos enunciados	03 comentários 16016 acessos
14.	- AL - Processos de construção de significação - AL - Organização estrutural dos enunciados	02 comentários 10133 acessos
15.	AL - Organização estrutural dos enunciados	01 comentário 6445 acessos
16.	AL - Modos de organização dos discursos	01 comentário 9597 acessos
17.	- AL - Organização estrutural dos enunciados - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	0 comentários 14568 acessos
18.	- AL - Processos de construção de significação - AL - Organização estrutural dos enunciados	07 comentários 26.043 acessos
19.	Processos de construção de significação	0 comentários 5435 acessos
20.	Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	0 comentários 8914 acessos
21.	- AL - Organização estrutural dos enunciados - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	0 comentários 4501 acessos
22.	Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	03 comentários 8771 acessos
23.	- AL - Processos de construção de significação - AL - Léxico e redes semânticas - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	01 comentário 5450 acessos
24.	- AL - Organização estrutural dos enunciados - AL - Processos de construção de significação - AL - Léxico e redes semânticas	02 comentários 8536 comentários

25.	- AL - Organização estrutural dos enunciados - AL - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	03 comentários 17673 acessos
26.	- AL - Processos de construção de significação - AL - Léxico e redes semânticas - AL - Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	0 comentários 4130 acessos
27.	AL - Modos de organização dos discursos	7 comentários 39141 acessos
28.	AL - Variação linguística: modalidades, variedades, registros	08 comentários 47442 acessos
29.	Recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais	12 comentários 81537 acessos
30.	AL - Léxico e redes semânticas	0 comentários 2091 acessos
31.	AL - Modos de organização dos discursos	4 comentários 19800 acessos
32.	AL - Modos de organização dos discursos	17 comentários 32803 acessos
33.	- AL - Processos de construção de significação - AL - Léxico e redes semânticas - AL - Modos de organização dos discursos - AL - Variação Linguística: modalidades, variedades, registros	4 comentários 3157 acessos
34.	AL - Modos de organização dos discursos	0 comentários 5345 acessos
35.	AL - Modos de organização dos discursos	3 comentários 10792 acessos
36.	AL - Modos de organização dos discursos	9 comentários 5712 acessos
37.	- AL - Modos de organização dos discursos - AL - Processos de construção de significação - AL - Organização estrutural dos enunciados	0 comentários 2000 acessos
38.	AL - Modos de organização dos discursos	04 comentários 13369 acessos
39.	- AL - Processos de construção de significação - AL - Léxico e redes semânticas	0 comentários 3308 acessos
40.	- AL - Modos de organização dos discursos - AL - Variação linguística: modalidades, variedades, registros	0 comentários 3927 acessos

Fonte: elaborada pela autora

Observamos também as unidades de análise das atividades propostas por cada aula (isto é, se predominam atividades baseadas em textos, frases ou

palavras) e a presença (ou ausência) de articulação entre o trabalho com os CL a outros eixos de ensino da língua, como mostram as tabelas 03 e 04 abaixo.

Tabela 03 – Unidades de análise

Unidade	Nº de aulas	Aulas
Texto	22	04;06;07;14;15;16; 21;24;27;28;29;30;31;32; 33;34;35;36;37;38;39;40
Frase	03	05;09;17
Texto/Frase	12	01;02;08;10;12;13;18; 22;23;25;26;19
Texto/Palavra	03	11;03;20

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 04 – Eixos articuladores

Eixos	Nº de aulas	Aulas
Leitura	16	02;03;07;08;11;12;13; 16;18;20;24;25;26;27;28;30
Leitura/Escrita	13	01;04;06;14;15;31;33;34; 35;36;37;38;39
Leitura/Oralidade	4	19;22;23;29
Leitura/Escrita/Oralidade	3	21;32;40
Nenhum eixo articulador	4	05;09;10;17

Fonte: elaborada pela autora

Por fim, realizamos um levantamento dos conteúdos abordados em cada uma das 40 aulas. A identificação dos conteúdos trabalhados exigiu que realizássemos uma análise atenta de cada aula, pois nosso intuito não era o de apenas listar os conteúdos indicados pelos professores-autores na descrição dos objetivos da aula, mas o de identificar os conteúdos de CL realmente contemplados pelas atividades propostas. Essa etapa da análise fez-se de extrema importância, pois nos levou a realizar mais uma delimitação de nosso *corpus*. Tal delimitação deu-se a partir da constatação de que 07 das 40 aulas trazem como conteúdo preponderante aspectos estruturais de gêneros textuais, de maneira não favorável à reflexão sobre os recursos linguísticos. Afora o trabalho com a estrutura dos gêneros, algumas dessas 07 aulas propõem atividades de leitura e produção, mas sem articulação com os CL. Dessa maneira, delimitamos nosso *corpus* às 33 aulas que apresentam enfoque nos

CL. Nas tabelas abaixo, podemos observar o levantamento de conteúdos que nos levou a fazer essa redução:

Tabela 05 – Levantamento dos conteúdos das aulas que focalizam os CL

CL	Nº de aulas	Aulas
<i>Colocação pronominal</i>	1	01
<i>Ambiguidade</i>	2	02;31
<i>Formação de Palavras</i>	2	03; 11
<i>Variação Linguística ou Adequação Linguística</i>	5	04;28;29;33;40
<i>Concordância</i>	2	05; 10
<i>Ortografia</i>	1	05
<i>Conjunções</i>	1	06
<i>Figuras de linguagem</i>	2	07;39
<i>Orações subordinadas e coordenadas</i>	5	08;13;24;25;30
<i>Adjetivos</i>	1	09
<i>Uso do dicionário e significação das palavras de acordo com o contexto</i>	1	12
<i>Modalizadores</i>	1	14
<i>Verbo (tempos, modos, conjugações, sentidos)</i>	1	15;26;17;23;38
<i>Transitividade verbal</i>	1	18
<i>Acentuação</i>	1	17
<i>Artigo indefinido</i>	1	19
<i>Coesão</i>	1	20;21
<i>Pronomes relativos</i>	2	22;30
<i>Uso da pontuação</i>	1	27
<i>Repetição de estruturas sintáticas no texto poético</i>	1	38

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 06 – Levantamento dos conteúdos das aulas que focalizam de gênero

Gênero	Nº de aulas	Aulas
<i>Telegrama</i>	1	16
<i>Conto</i>	1	32
<i>História em quadrinhos</i>	1	33
<i>Crônica e Fotonovela</i>	1	34
<i>Fanfiction</i>	1	35
<i>Textos poéticos (poemas, letras de canção)</i>	1	36
<i>Resenha</i>	1	37

Fonte: elaborada pela autora

Assim, definimos nosso *corpus* restrito, constituído por 33 aulas que estão categorizadas no Portal nos temas voltados à AL (como mostra a Tabela 02) e apresentam os CL como conteúdo (como mostra a Tabela 05), bem como pelos comentários recebidos por essas aulas – sobre os quais trataremos adiante. Na análise do *corpus* restrito, com o intuito de conhecer o nível de compatibilidade de cada uma das 33 aulas com a prática de AL e, conseqüentemente, com a abordagem textual-discursiva dos CL, orientamo-nos através de algumas perguntas que foram elaboradas sobretudo com base no que indicam Geraldi (1984; 1997) e Franchi (1987[2006]) em relação à AL, conforme discutimos no capítulo anterior. Reunimos as perguntas elaboradas em uma matriz, apresentada na tabela a seguir:

Tabela 07 – Matriz de referência para análise das aulas

As aulas favorecem a abordagem textual-discursiva dos CL?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) A concepção de língua revelada pelas atividades propostas proporciona a compreensão do caráter variável do fenômeno linguístico?			
b) São favorecidas reflexões sobre a relação			

determinante entre a escolha de um recurso linguístico e a produção de sentidos?			
c) Na abordagem dos conteúdos de CL, são estabelecidas relações com os eixos de leitura e produção textual?			
d) Prioriza-se a análise do texto em detrimento da análise de frases isoladas?			
e) A relação entre os recursos linguísticos e os fatores de textualidade (coesão, coerência, intertextualidade) é explorada?			
f) Os aspectos epilinguísticos são priorizados e tratados de maneira coerente, a favor da reflexão linguística?			
g) Utiliza-se a metalinguagem de forma equilibrada e significativa, isto é, em <i>prol</i> de uma melhor compreensão e sistematização dos conceitos?			

Fonte: elaborada pela autora

A análise de nosso *corpus* restrito, orientada pelas perguntas de referência acima, nos indicou que entre as aulas analisadas há graus diferentes de aproximação ou distanciamento da prática de AL. Essa observação nos mostrou, assim, que a abordagem tradicional – predominantemente morfossintática – e a textual-discursiva, preconizada tanto por estudiosos – como Antunes (2003, 2014) Geraldi (1984; 1997), Franchi (1987[2006]), Possenti (1984;1996), Mendonça (2006;2007), entre outros – quanto pelos documentos oficiais (dentre os quais podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco), nem sempre se apresentam “puras” ou de maneira estanque. Entre um tratamento textual-discursivo e um tratamento puramente morfossintático dos CL existem muitas nuances.

Com base nessa percepção, agrupamos as aulas de acordo com o tipo de abordagem dada aos CL. Para tanto, criamos cinco categorias fundadas em traços que julgamos relevantes e recorrentes em nosso *corpus*, os quais foram definidos por meio das perguntas de referência reunidas em nossa matriz (Tabela 07). É importante salientar que a definição dessas categorias não significa que as aulas agrupadas em cada uma delas apresentem características idênticas, pois em uma mesma categoria podem existir entre as aulas diferenças tênues, como veremos no capítulo seguinte. A criação dessa classificação, além de sistematizar nosso estudo, possibilitou o agrupamento das aulas de acordo com a maneira pela qual os

professores concebem a AL, revelada por meio de suas propostas de abordagem dos CL.

Assim, as cinco categorias estabelecidas são:

1. *Abordagem morfossintática tradicional;*
2. *Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT;*
3. *Abordagem sintático-semântica a partir do texto;*
4. *Abordagem textual-discursiva*
5. *Abordagem teórica de conceitos da linguística.*

A caracterização de cada uma delas será detalhada no capítulo seguinte, em que realizaremos nossa análise.

Como mencionamos, as 33 aulas que agrupamos nas categorias supracitadas compõem nosso *corpus* restrito junto aos comentários por elas recebidos, que somam 127. Em relação a esses comentários, é importante destacarmos que nossa observação inicial nos levou a categorizá-los em dois grupos: *comentários elogiosos ao Portal ou ao professor-autor* e *comentários relacionados à abordagem adotada*.

Fazem parte da categoria de *comentários elogiosos ao Portal ou ao professor-autor* tanto aqueles constituídos apenas por palavras de incentivo ao professor ou por elogios muito breves às aulas e ao Portal quanto os que trazem elogios mais consistentes, isto é, que explicam no que se baseiam ou que indicam as razões que os motivam. Dada a sua abrangência, essa categoria engloba a maior parte dos comentários analisados (105, número que representa cerca de 80% do total).

Já a categoria *comentários relacionados à abordagem adotada*, contempla os comentários que tratam direta ou indiretamente das opções teórico-metodológicas adotadas pelo professor-autor – dela fazem parte 22 comentários, o que corresponde a aproximadamente 20% do todo. Como já pontuamos, a extensão de nossa análise a esses comentários tem o propósito de nos permitir alcançar tanto a compreensão de como os professores usuários do Portal concebem a AL, quanto o entendimento do que caracteriza para esses professores uma boa aula de português.

As opções metodológicas assinaladas até aqui estão atreladas à natureza desta pesquisa, sobre a qual trataremos de maneira específica a seguir.

3.3 A NATUREZA DA PESQUISA

Os aspectos que compõem a natureza da pesquisa, sobre os quais versaremos nesta subseção, dizem respeito a fatores metodológicos como o paradigma em que se situa a análise, o método, o raciocínio e o tipo de estudo adotado, bem como a tipologia da pesquisa. Para tratar desses conceitos e relacioná-los à pesquisa que empreendemos, nos baseamos em autores como Kuhn (1998), Turato (2003), Liberali e Liberali (2011), Minayo (2012) e Minayo e Sanches (1993).

Tal como explicita Kuhn (1998), ao situarmos as características de uma pesquisa, é preciso atentarmos para o fato de que essas nunca se encontram “imunes” aos fatores ideológicos, nos quais o pesquisador está inevitavelmente imerso. Assim, consideramos que todos os passos metodologicamente trilhados na elaboração desta dissertação, desde a escolha de nosso tema de pesquisa à seleção de nosso *corpus*, foram, em certa medida, influenciados por nossas vivências pessoais de natureza acadêmica. Longe de invalidar ou enfraquecer o estudo, essa inegável influência é inerente ao fazer-científico, que, assim como os demais âmbitos do conhecimento humano, está sujeito a determinantes subjetivos na mesma medida em que se sujeita a determinantes objetivos (cf. TURATO, 2003)¹⁶.

Tal perspectiva acerca da subjetividade nas pesquisas está relacionada ao paradigma em que se situa nosso trabalho, o *interpretativista*. Designa-se como paradigma o “conjunto de regras implícitas que regulam aspectos da atividade científica” (LIBERALI; LIBERALI, 2011, p.18). No paradigma interpretativista, compreende-se que todo objeto de pesquisa é multifacetado e que toda pesquisa constitui-se como a investigação de um fenômeno sob determinado prisma. Essa perspectiva de investigação é basilar para a compreensão construída pelo pesquisador quanto ao fenômeno investigado. Compreendemos, dessa maneira, que nosso olhar analítico sobre as aulas e comentários que constituem nosso *corpus* foi “moldado” pela abordagem textual-discursiva dos CL que orienta teórico-

¹⁶ Assumir a interferência de fatores subjetivos em uma pesquisa não significa que tais fatores determinem completamente suas conclusões. A descrição dos procedimentos metodológicos adotados, constitui uma maneira de manutenção do nível de objetividade necessário à pesquisa.

metodologicamente nossa trajetória acadêmica, assim como por nossas experiências profissionais, estudantis etc.

A opção por esse paradigma se reflete nas demais características que definem a natureza do presente trabalho, como o método, o raciocínio, o tipo de estudo e a tipologia da pesquisa. Em relação ao método, nossa investigação caracteriza-se como dialética, pois, apesar de apresentar aspectos predominantemente qualitativos – em que “interpretar” e “compreender” são as chaves da análise (cf. MINAYO, 2012) –, utiliza-se da quantificação para apresentar e tratar alguns aspectos relativos aos dados, como a relação entre o número de comentários e estrelas recebidos por uma aula e sua popularidade no Portal, por exemplo. Assim, no método dialético, qualificação e quantificação correspondem a procedimentos complementares (cf. MINAYO; SANCHES, 1993).

No que concerne ao tipo de raciocínio, nossa análise alinha-se predominantemente ao indutivo, pois dá-se a partir das particularidades do *corpus* selecionado. Como esclarece Liberali e Liberali (2011, p.20), esse tipo de raciocínio “começa com a detecção de padrões ou regularidades para as observações específicas coletadas; parte-se para a formulação de hipóteses que possam ser exploradas e, finalmente, chega-se ao desenvolvimento de conclusões gerais”. Apesar de adotarmos o raciocínio indutivo como predominante em nossa pesquisa, não pretendemos elaborar a partir de nossa análise nenhum tipo de generalização quanto ao trabalho com os CL nas escolas brasileiras, por entendermos a limitação de nosso *corpus* e acreditarmos que uma conclusão geral acerca desse tema demandaria uma análise muito mais extensa, distinta daquela a que nos propomos.

As características de nossa pesquisa permitem-nos dizer, ainda, que o tipo de estudo em que ela se enquadra é o *explicativo de conteúdo* (cf. LIBERALI; LIBERALI, 2011), pois a análise de nosso *corpus* é empreendida com o propósito de possibilitar a apreensão do entendimento dos docentes acerca da prática de AL. Para isso, relacionamos esses possíveis entendimentos às concepções de língua e gramática que emergem nas aulas e comentários analisados, o que nos permite avaliar em que medida a abordagem textual-discursiva dos CL tem contribuído em relação ao que os professores projetam para suas práticas.

Acerca da tipologia, nossa pesquisa é constituída por uma etapa bibliográfica, já que realizamos um estudo da literatura disponível sobre o trabalho com os CL nas

aulas de língua portuguesa, e uma etapa de campo, pois procedemos a coleta e a observação de nossos dados “diretamente no campo em que ocorreram os fenômenos” (LIBERALI; LIBERALI, 2011, p. 26).

Além dos procedimentos metodológicos que descrevemos até aqui, buscamos adotar, durante o desenvolvimento da presente pesquisa, o compartilhamento de etapas do seu desenvolvimento com a comunidade acadêmica, como medida para possibilitar, a partir dessa interação, reflexões sobre a pesquisa e suas possíveis contribuições. Assim agimos em razão de nossa concordância com Popper (1980) em relação ao fato de que toda pesquisa deve, ao longo de sua realização, ser submetida à avaliação, às contribuições e possíveis refutações da comunidade científica. Dessa maneira, apresentamos as primeiras análises de duas aulas que compõem nosso *corpus* na XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), que ocorreu de 11 a 14 de outubro de 2016 no Recife, sob o título “O tratamento dos Conhecimentos Linguísticos na aula de Língua Portuguesa: uma análise de planos didáticos publicados no Portal do Professor”. Além de apresentado oralmente na Jornada do GELNE, esse trabalho foi também publicado nos anais do evento, em janeiro de 2017.

O caminho teórico-metodológico que trilhamos durante a realização da presente pesquisa, apresentado neste capítulo e no anterior, serviu de alicerce para a realização da análise de nossos dados, a que nos dedicaremos no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DAS AULAS E COMENTÁRIOS DO PORTAL DO PROFESSOR

Tal como pontuamos no capítulo anterior, o *corpus* restrito da presente pesquisa é composto por aulas do Portal do Professor que tratam dos CL e que foram categorizadas pelos professores-autores nos temas relacionados à AL (indicados na Tabela 01), bem como por comentários recebidos por essas aulas. A seleção dessas aulas teve como intuito possibilitar a análise do que os professores concebem como AL e de como são abordados os CL nas propostas publicadas, definidas como de AL.

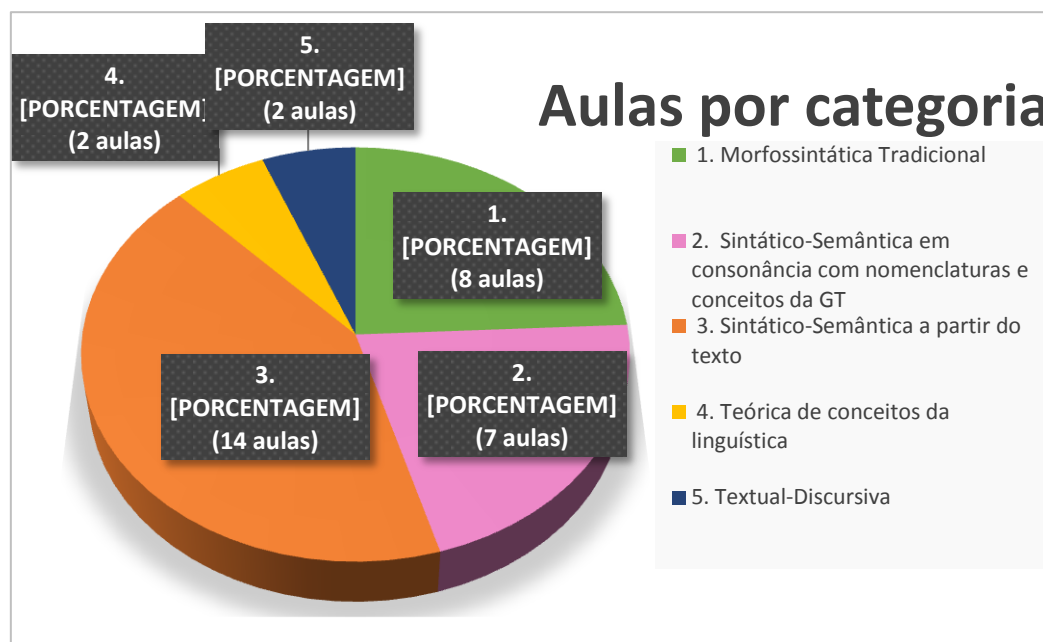
Neste capítulo, procederemos a análise desses dados. Primeiramente trataremos das aulas que compõem nosso *corpus* restrito e, em seguida, dos comentários.

4.1 ANÁLISE DA ABORDAGEM DOS CL NAS AULAS CATEGORIZADAS COMO DE AL

Como indicamos ao apresentarmos nossos procedimentos metodológicos, as aulas de nosso *corpus* restrito foram classificadas em cinco categorias, de acordo com as características de cada uma delas em relação à abordagem dos CL. As categorias representam uma “escala” que abrange das aulas mais distantes às mais próximas da abordagem textual-discursiva, são elas: 1. *Abordagem morfossintática tradicional*; 2. *Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*; 3. *Abordagem sintático-semântica a partir do texto*; 4. *Abordagem teórica de conceitos da linguística* e 5. *Abordagem textual-discursiva*.

As 33 aulas estão distribuídas nessas categorias conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Aulas por categoria



Fonte: elaborado pela autora

Tais categorias representam uma tipificação das aulas analisadas, cuja elaboração foi orientada por nossa matriz de análise (tabela 07). Ao realizarmos essa tipificação, pudemos elencar as principais características de cada uma das cinco categorias definidas, como mostra de maneira sintetizada a tabela 08 abaixo:

Tabela 08 – Tipificação das aulas

1. Abordagem morfossintática tradicional: Primazia da metalinguagem; exercícios de identificação e classificação; texto como pretexto e tomada da frase ou da palavra como unidade de análise.
2. Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da gramática tradicional (GT): Uso das categorias estabelecidas pela GT e valorização da metalinguagem; análise superficial dos efeitos de sentido, de maneira limitada às possibilidades oferecidas pela GT; mescla de exercícios de classificação/identificação a exercícios de reflexão sobre os usos da língua/efeitos de sentido; texto como pretexto e frase como unidade de análise.
3. Abordagem sintático-semântica a partir do texto: Uso moderado ou pouco uso da metalinguagem gramatical; influência de teorias linguísticas (como as relacionadas aos gêneros textuais e à variação linguística); articulação superficial

com os eixos da leitura e da produção oral ou escrita.

4. Abordagem teórica de conceitos da linguística: Influência de teorias linguísticas (como as relacionadas à linguística textual e à sociolinguística); tratamento teórico de conceitos da linguística (como os de gênero, variação, coesão e coerência), com pouca ou nenhuma exploração dos usos efetivos da língua.

5. Abordagem textual-discursiva: Predominância de atividades epilinguísticas; atividades que promovem reflexões acerca dos usos da língua e da produção de sentidos; texto como unidade de análise; articulação com os eixos da leitura e da produção oral e escrita; uso da metalinguagem para a sistematização do conhecimento.

Fonte: elaborada pela autora

As características apresentadas acima serão tratadas com maior aprofundamento nos tópicos a seguir, em que discorreremos sobre cada uma das categorias por meio da análise de aulas que as constituem.

4.1.1 Abordagem morfossintática tradicional.....81

A primeira categoria é a da *abordagem morfossintática tradicional*. Essa categoria é constituída por *aulas que apresentam o tratamento tradicional da gramática, baseado na normatividade e no estudo dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua em uma perspectiva desvinculada da produção de sentidos*. Como apresenta o gráfico 01, esse tipo de abordagem está presente em 08 aulas de nossa amostra, o que corresponde a 24% do total. Dentre as aulas dessa categoria, está a aula 22, com 8.771 acessos (conforme mostra a tabela 02 do capítulo 3). Intitulada “Funções sintáticas de pronomes relativos”, essa aula possui acentuadamente todas as principais características da abordagem morfossintática tradicional. Por isso, a tomaremos como base para a descrição das características dessa abordagem; ao longo da análise das propostas dessa aula, inseriremos exemplos de outras aulas também tipificadas como morfossintáticas tradicionais.

Como sinaliza o próprio título, a aula 22 focaliza as funções sintáticas desempenhadas por pronomes relativos. Contudo, é importante salientar que tratar deste conteúdo não é determinante para que essa aula esteja vinculada à abordagem morfossintática tradicional, pois esse vínculo é estabelecido pelo tratamento conferido ao conteúdo¹⁷: os pronomes relativos são abordados de forma desassociada ao texto.

Na aula 22, desde os objetivos estabelecidos em seu início encontramos pistas da abordagem utilizada, como vemos no exemplo 01¹⁸:

Exemplo 01 – Objetivos da aula 22

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- Reconhecer a utilização de pronomes relativos em períodos compostos;
- Verificar que os pronomes relativos são utilizados como conectivos em orações adjetivas;
- Desmembrar orações adjetivas;
- Identificar a função sintática exercida por diferentes pronomes relativos em orações.

Fonte: <http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38946>

Chama-nos a atenção a escolha dos verbos que indicam os objetivos de aprendizagem da aula: “reconhecer”, “verificar”, “desmembrar”, “identificar”. O emprego desses verbos revela o caráter estrutural da concepção de língua adotada pelo professor-autor e dá indícios de que as atividades propostas serão majoritariamente de classificação e identificação de estruturas sintáticas. Outro indicador da adesão à abordagem morfossintática tradicional é a ausência de menções ao papel dos pronomes relativos na construção dos textos ou aos efeitos de sentido provocados pelo uso desses pronomes como elementos coesivos, característica que se mantém ao longo das atividades da aula.

¹⁷ Como discutimos no capítulo 1, é possível tratar da sintaxe e dos demais níveis de organização da língua em uma perspectiva a favor do texto e do desenvolvimento das habilidades de uso e reflexão da/sobre a língua – é o que propõe a abordagem textual-discursiva dos CL, que se concretiza na prática de AL.

¹⁸ Os excertos mostrados em todos os exemplos deste capítulo foram copiados exatamente como se encontram nas aulas do Portal, não realizamos neles nenhum tipo de revisão ou modificação. Optamos por reproduzir os exemplos dessa maneira, em lugar de apresentá-los em *prints* de tela, a fim de proporcionar uma melhor legibilidade, pois a fonte utilizada nas aulas do Portal é pequena e, por isso, torna-se pouco legível nas imagens.

Na proposição das atividades, a aula 22 caracteriza-se por sugerir o uso das TICs e de recursos multimídia, pois foi elaborada no âmbito do programa UCA¹⁹ (um computador por aluno), de acordo com o que informa o professor-autor nos dados da aula. Esses recursos estão listados na seção “estratégias e recursos da aula”, como mostra o Exemplo 02:

Exemplo 02 – Estratégias e recursos da aula 22

Estratégias e recursos da aula

- *laptop UCA;*
- *acesso a diferentes sites da Internet;*
- *videoaula do Youtube;*
- *letras de música;*
- *vídeos de música;*
- *utilização de textos, imagens e vídeos veiculados na internet;*
- *arquivo em Power point;*
- *processador de textos Kword;*
- *projeto multimídia (datashow);*
- *trabalho interativo em duplas e grupos de alunos.*

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38946>

Apesar do uso desses recursos, a aula mantém as características do ensino tradicional de língua portuguesa, com predominância de momentos de exposição dos conceitos em detrimento da indução ao conhecimento. O paradoxo entre uso de recursos tecnológicos e manutenção dos moldes tradicionais de ensino de português faz-se presente desde a primeira atividade proposta. Nessa atividade inicial, indica-se que sejam retomados os conhecimentos prévios dos alunos sobre os pronomes relativos por meio da apresentação de uma videoaula que trata do conteúdo. A videoaula sugerida²⁰ trata dos pronomes relativos a partir do conceito da gramática tradicional, de forma expositiva e sem exploração do papel desses pronomes no texto. Após a apresentação da videoaula, o seguinte exercício é indicado:

¹⁹O UCA foi instituído em 2010 e faz parte das ações do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), criado em pelo governo federal em 2007. Segundo as informações do site do Fundo Nacional de Educação, esse programa objetiva “promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais”.

²⁰ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KWTqxs5QssA>.

Exemplo 03 – 1ª atividade da aula 22

Para responderem às questões abaixo, utilizem seus *laptops* e criem um arquivo no programa *Kword* intitulado “Pronomes relativos – definição e exemplos”.

- 1) De acordo com a exposição feita no vídeo, como é possível definir os pronomes relativos?
 - 2) Citem os pronomes relativos existentes na língua portuguesa, separando-os em variáveis e invariáveis. Para os que forem variáveis, citem todas as flexões possíveis.
 - 3) Qual é o objetivo de utilizar pronomes relativos em um período composto? Nos exemplos que foram apresentados pelo professor, qual a classificação e a função das orações iniciadas por pronomes relativos?
 - 4) Para cada pronome relativo existente, criem dois exemplos de períodos compostos por subordinação, em que utilizarão esses pronomes para iniciar as orações introduzidas por eles.
 - 5) Apresentem suas respostas aos colegas.
- Professor, para socializar a atividade, solicite a três grupos que respondam às questões 3, 4 e 5. Peça a outros 3 grupos que complementem as respostas dos colegas. Em seguida, solicite aos demais grupos que apresentem, cada um deles, dois exemplos criados na questão 6.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38946>

É superficial o nível de reflexão linguística proporcionada aos estudantes nas questões que compõem esse exercício. A primeira questão evidencia uma característica da *abordagem morfossintática tradicional* que já mencionamos: *a definição é exposta e cobra-se do aluno apenas sua repetição, sem que ele observe e analise o papel do elemento linguístico em questão nas situações de uso da língua, que se materializam em textos*. Isso se repete no segundo item do exercício, no qual se pede a listagem dos pronomes relativos e sua separação em variáveis e invariáveis. Listar os pronomes constitui uma atividade de repetição e memorização que não propicia a percepção das diferenças de sentido geradas pelo uso de pronomes relativos distintos – como por exemplo o sentido de posse que segundo a norma padrão deve ser indicado pelo “cujo”, mas que é indicado de outras maneiras, de acordo com o nível de formalidade das situações; os diferentes sentidos que produzem os usos do “onde” aceitos e não aceitos pela norma culta etc.

Na questão 3, quando se parte para a análise dos exemplos trazidos na videoaula, a produção de sentidos também não é contemplada, já que os exemplos são frases descontextualizadas e o exercício demanda apenas a identificação e a classificação de orações. Nessa questão pergunta-se também qual o objetivo do uso de pronomes relativos em períodos compostos, questionamento que poderia

conduzir a uma reflexão significativa, caso sucedesse, por exemplo, sobre o papel coesivo desses pronomes em um texto. No entanto, além de não promover esse tipo de análise, o exercício parte de uma definição já estabelecida do que seriam os pronomes relativos, o que conduz os alunos a basear suas respostas nesta definição. A criação de frases em que sejam empregados os pronomes relativos, que propõe a questão 4, também não contribui para o desenvolvimento da reflexão linguística nem para que os alunos empreguem os pronomes relativos de maneira consciente sobre seus sentidos.

Na análise da atividade inicial da aula 22, destacam-se, então, duas características próprias da *abordagem morfossintática tradicional*: a *exposição de conceitos gramaticais predefinidos seguida por exemplos e exercícios* (em detrimento da reflexão a partir da observação de usos reais da língua); e a *ausência de exploração do papel dos recursos linguísticos para a produção de sentidos*. Por serem constitutivas da abordagem morfossintática tradicional, essas duas características estão presentes em atividades de outras aulas do *corpus* tipificadas nessa abordagem.

Dessa maneira, a exposição de conceitos gramaticais predefinidos antes do contato com os exemplos também pode ser observada na aula 25. Intitulada “*Período composto por subordinação: orações subordinadas substantivas*”, essa aula – também elaborada no âmbito do programa UCA – possui 17.673 acessos. A predileção pela exposição de conceitos gramaticais predefinidos é demonstrada na primeira atividade da aula, que tem início com a proposta de que seja disponibilizado para os alunos via internet um texto expositivo sobre as orações subordinadas substantivas. Com base na perspectiva da gramática tradicional, o texto sugerido apresenta a definição do que são essas orações e traz exemplos de períodos compostos que as incluem. Após a leitura, são indicadas algumas questões sobre o conteúdo abordado, tal qual se pode observar no exemplo 04:

Exemplo 04 – 1ª atividade da aula 25

Exercício 1

Desenvolvam as atividades abaixo:

- 1) Acessem, em apenas um *laptop* por dupla, o texto “Orações subordinadas substantivas” (Disponível em: <<http://www.infoescola.com/portugues/oracoessubordinadassubstantivas/>>).
- 2) Leiam atentamente o texto acessado.
Para responderem às questões abaixo, utilizem seus *laptops* e criem um arquivo no programa *Kword* intitulado “Orações subordinadas substantivas – definição e exemplos”.
- 3) Segundo o texto lido, qual a diferença entre período composto por coordenação e período composto por subordinação? Expliquem.
- 4) Quais são os três tipos de orações subordinadas existentes? Citem-nos.
- 5) Qual é a função que as orações subordinadas substantivas exercem nas orações? Expliquem.
- 6) Citem os seis tipos de orações subordinadas substantivas existentes.
- 7) Para cada tipo de oração substantiva, criem dois exemplos diferentes dos que foram apresentados no texto lido.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37814>

A análise dos enunciados de cada questão dessa atividade leva-nos a constatar que seu propósito resume-se à “aprendizagem” (memorização) da metalinguagem envolvida no conteúdo em estudo. Não ocorre, dessa maneira, a indução ao conhecimento – que consistiria em um processo de construção de conceitos a partir da observação e da análise do fenômeno linguístico estudado em real funcionamento, isto é, nos textos. Nenhuma das questões propostas exige do estudante algum tipo de reflexão sobre a construção das orações analisadas e seu papel na significação de textos. Nem mesmo são promovidas reflexões que poderiam surgir no âmbito dos conceitos da própria gramática tradicional – como, por exemplo, por que se julga que tais orações desempenham o papel de substantivos ou o que aproxima as classificações que lhes são atribuídas às funções sintáticas de sujeito, objeto, complemento etc.

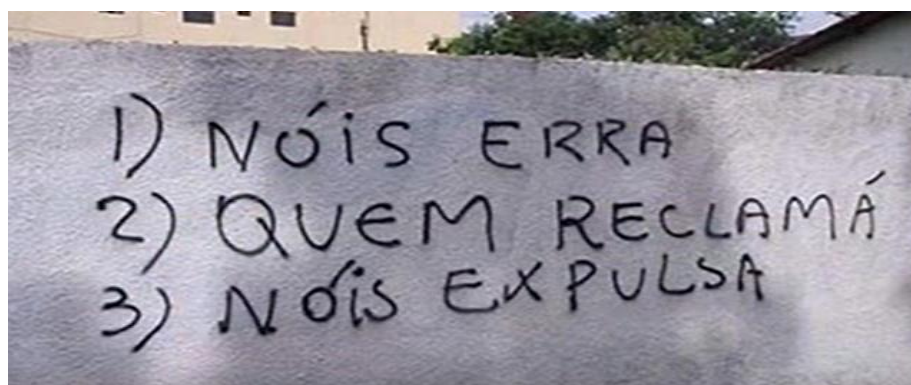
Assim como a característica que acabamos de observar no exemplo 04 – exposição de conceitos predefinidos em detrimento da reflexão –, a segunda característica destacada na atividade inicial da aula 22 (exemplo 03) – a *ausência de exploração do papel dos recursos linguísticos para a produção de sentidos* – também faz parte de atividades provenientes de outras aulas da *abordagem morfofossintática tradicional*. É o que ocorre na aula 05, intitulada “Aprendendo com os erros dos outros: uma análise de erros gramaticais em placas, anúncios e produtos”.

Conforme mostra a tabela 02 do capítulo 03, a aula 05 é uma das mais populares e a mais comentada de nosso *corpus*, com 27 comentários e 42.157 acessos. A filiação dessa aula à abordagem morfofossintática tradicional é manifesta

desde o seu título, em que se utiliza o conceito de “erro gramatical” para fazer referência a usos da língua distintos da norma culta. Esse título deixa implícita a ideia de distanciamento entre a língua “pura” da escola e a língua “dos outros”, repleta de “erros” que a fazem ser tomada apenas como exemplo do que não se deve fazer.

Como mencionamos, assim como ocorre na 1ª atividade da aula 22, na aula 05 o papel dos recursos linguísticos para a construção dos sentidos deixa de ser explorado. Nessa aula, tal ausência de exploração dos sentidos ocorre graças ao enaltecimento da normatividade e da prescrição gramatical – traço que também é próprio da *abordagem morfossintática tradicional*. Isso fica explícito na segunda proposta de atividade da aula. Nessa atividade, o professor-autor propõe que os alunos sejam divididos em grupos de quatro a cinco integrantes, para os quais devem ser distribuídas folhas de papel em branco. Após a divisão dos grupos, sugere-se que sejam apresentados aos alunos exemplos de “placas e anúncios com erros de português”. Algumas sugestões de exemplos são trazidas pela atividade, como as que apresentamos abaixo:

Exemplo 05 – 2ª atividade da aula 05: “Placas e anúncios com erros de português”



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6471>

Segundo a sugestão dessa proposta de aula, os grupos devem ser orientados a identificar os erros em cada exemplo apresentado e anotá-los na folha de papel. Em seguida, cada grupo deve corrigir os erros identificados, com a ajuda de dicionários. Ao final da atividade, o professor confere as correções de cada grupo e verifica qual deles teve mais acertos.

Ao desconsiderar a produção de sentidos, essa atividade propõe um trabalho de “higienização” linguística que não contribui para o desenvolvimento das habilidades de análise dos alunos em relação à estrutura da língua e sua relação com os usos. Trata-se de um caso de priorização do que Faraco (2008) chama de “norma curta”, isto é, de reducionismos de cunho normatizante, em detrimento da promoção de reflexões sobre o funcionamento da língua.

A atividade não considera, por exemplo, que alguns dos textos apresentados para correção não se tratam de placas ou anúncios, o que ocorre na primeira imagem do Exemplo 03, que se trata de uma pichação. Por pertencer a outro gênero, esse texto tem propósitos comunicativos distintos dos de um anúncio. A partir do conhecimento de que as pichações são utilizadas como forma de protesto, de crítica ou afronta ao *status quo*, seria possível levantar a hipótese de que os desvios da norma culta presentes no exemplo analisado podem ser propositais, utilizados como recurso para a produção de sentidos. Esse tipo de reflexão não é contemplado pela proposta de exercício, que também não suscita análises sobre a natureza de cada “erro” (não se diferencia, por exemplo, desvios de ordem ortográfica daqueles de ordem sintática), tampouco reflexões sobre as normas de funcionamento das variantes de pouco prestígio.

O foco na normatividade e a ausência da exploração de sentidos é mantido na terceira atividade da aula 05, conforme é possível observar abaixo:

Exemplo 06 – 3ª atividade da aula 05: “Caça” aos erros

2ª AULA

- Na segunda aula os alunos deverão fazer um passeio pelo bairro em que se localiza a escola, levando consigo uma máquina digital, caderno e caneta para anotações. A proposta é que eles encontrem nas redondezas da escola o maior número possível de erros gramaticais em placas, anúncios ou produtos.
- Eles trabalharão em grupos e terão o período de 50 minutos (uma aula) para recolher como material o maior número de fotos possível. No caderno de anotações eles poderão escrever observações sobre o lugar e a circunstância em que foi tirada cada fotografia.
- Caso não haja acesso à máquina fotográfica, é possível que os alunos façam apenas um trabalho de observação e anotação dos erros de português encontrados. O importante é que eles identifiquem esses erros e saibam dar sugestões de como corrigi-los.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6471>

Apesar de funcionar como uma espécie de “pesquisa de campo”, que se distancia do formato expositivo geralmente eleito para o trabalho tradicional com a gramática, essa atividade fundamenta-se na *abordagem morfossintática tradicional*, pois seu único objetivo é o de promover a identificação e a correção de “erros”, sem nenhuma reflexão sobre eles, da mesma maneira que indica a atividade anterior. Tal fato também é evidente no segundo momento da atividade, em que se dá a conclusão da proposta – a qual se sugere que ocorra em outro dia, para que os alunos tenham tempo de imprimir as fotos ou passá-las para um computador e, caso necessário, possam continuar a busca por “erros”.

Nesse segundo momento, é sugerido que os alunos partilhem com os colegas os erros encontrados e indiquem que correções seriam necessárias em cada caso, mais uma vez sem que haja qualquer movimento de reflexão sobre o funcionamento da língua. Essa atividade de “caça aos erros”, desprovida de análises acerca do caráter heterogêneo e mutável da língua, pode levar à ideia de superioridade da variante urbana de prestígio em relação às demais, o que corresponde ao cerne do preconceito linguístico.

Analisados os exemplos das aulas 25 e 05 que compartilham das características ressaltadas na primeira atividade da aula 22, retomemos essa última para a análise de sua continuidade.

Diferentemente da anterior, a atividade que dá continuidade à aula 22 não toma frases como ponto de partida, mas se apoia em textos (letras de canção). Todavia, os textos não são contemplados como as macrounidades significativas que

constituem, mas tomados como “pretextos” para a *abordagem morfossintática tradicional* dos CL. Observemos:

Exemplo 07 – 3ª atividade da aula 22

Para responderem às questões abaixo, utilizem seus *laptops* e criem um arquivo no programa *Kword* intitulado “Funções sintáticas de pronomes relativos”.

- 1) Acessem, em apenas um *laptop* por dupla, a letra da música “Onde Deus possa me ouvir”, interpretada por Vander Lee (Disponível em: <http://letras.terra.com.br/vanderlee/92578/>).

Onde Deus Possa Me Ouvir

Vander Lee

Sabe o **que** eu queria agora, meu bem...?
 Sair chegar lá fora e encontrar alguém
 Que não me dissesse nada
 Não me perguntasse nada também
Que me oferecesse um colo ou um ombro
Onde eu desaguasse todo desengano
 Mas a vida anda louca
 As pessoas andam tristes
 Meus amigos são amigos de ninguém.
 Sabe o **que** eu mais quero agora, meu amor?
 Morar no interior do meu interior

Pra entender porque se agridem
 Se empurram pro abismo
 Se debatem, se combatem sem saber
 Meu amor...
 Deixa eu chorar até cansar
 Me leve pra qualquer lugar
Aonde Deus possa me ouvir
 Minha dor...
 Eu não consigo compreender
 Eu quero algo pra beber
 Me deixe aqui pode sair.
 Adeus...

- 2) Leiam atentamente a letra da música. Em seguida, selecionem-na, copiem-na e coleem-na no arquivo criado por vocês no programa *Kword*.
- 3) Identifiquem a função sintática exercida pelos pronomes relativos que foram destacados na letra da música.
- 4) Agora, acessem a música “Mentiras do Brasil”, de Gabriel O Pensador (Disponível em: <http://letras.terra.com.br/gabrielpensador/96130/>):

Mentiras do Brasil

Gabriel O Pensador

Era uma vez duas criancinhas
 Um mundo do faz de conta era onde eles viviam
 Seus nomes eram José e Maria
 E verde e amarelo era a bandeira que vestiam
 Queriam viver com felicidade mas pra isso
 era preciso saber sempre a verdade
 Os adultos hipócritas provocavam sua ira
 Pois quem é puro não gosta de conviver com a mentira
 Mas Zezinho e Maria eram puros porém sabidos
 Deixavam tapados um dos lados de seus ouvidos
 Pra não entrar por aqui e sair por ali

O que escutavam e achavam importante refletir
 E na TV as histórias que os adultos contavam
 Eles gostavam de ver
 Mas nem sempre acreditavam
 Se revoltavam vendo coisas que até cego já viu
 E resolveram fazer uma lista com...
 As maiores mentiras do Brasil
 Vocês e suas mentiras vão pra... (primeiro de abril!)
 As maiores mentiras do Brasil
 Vocês e suas mentiras vão pra... (primeiro de abril!) [...]

- 5) Acessem a letra da música, selecionem-na, copiem-na e coleem-na no mesmo arquivo em que responderam às questões 2 e 3. Em seguida, façam o que se propõe:
 - a) Destaquem em negrito e sublinhado todos os pronomes relativos existentes na música.
 - b) Identifiquem a função sintática exercida por cada um dos pronomes destacados.

A análise do exemplo acima nos possibilita constatar que, apesar de tomarem letras de canção como ponto de partida, os exercícios propostos não contemplam a relação entre CL e leitura, que poderia ser explorada a partir da análise dos sentidos de cada letra de canção e do papel dos pronomes relativos na construção dos textos.

Dessa maneira, essa atividade não se distingue da anterior em relação à desvalorização do texto, pois as letras de canção são utilizadas como simples repositório de exemplos para identificação e classificação, tratadas com a mesma superficialidade dedicada às frases fora de contexto. Isso pode ser observado nas questões 03 e 05 do exemplo 09, que se caracterizam como atividades metalinguísticas (isto é, têm como foco as nomenclaturas gramaticais). A primazia da metalinguagem existente nessa aula configura-se como mais um traço que a aproxima da abordagem morfossintática tradicional. Importa-nos lembrar, porém, que as atividades metalinguísticas também fazem parte da prática de AL, com a diferença de que nessa prática a metalinguagem é utilizada apenas como forma de sistematização do conhecimento, pois prioriza-se a reflexão (cf. GERALDI, 1984; FRANCHI, 1987).

Como anteriormente pontuamos, a abordagem tradicional da gramática nessa aula se contrapõe à busca pelo uso de recursos tecnológicos e multimidiáticos, que caracterizariam uma “inovação” na aula de português. Contudo, a análise das atividades propostas revela-nos que, na aula 22, esses recursos não proporcionam a “inovação” almejada, pois não são utilizados a favor de uma abordagem que coloque os estudantes como agentes de seu processo de aprendizagem. A videoaula e os slides assumem a mesma função da exposição no quadro; o editor de textos e a possibilidade de acesso às letras de música na internet não são utilizados em *prol* de uma construção reflexiva dos conhecimentos.

Assim, as particularidades da *abordagem morfossintática tradicional* que se sobressaem nessa atividade, a qual finaliza a aula 22, são a *primazia da metalinguagem e o uso do texto como pretexto para o tratamento de questões puramente gramaticais*. Além disso, também fica evidente nessa atividade o uso inadequado dos recursos tecnológicos que, apesar de não corresponder a um traço típico da abordagem morfossintática tradicional, assim como as duas outras características que acabamos de citar, também integra atividades de outras aulas

dessa abordagem. A terceira atividade da aula 25 é um exemplo de proposta que partilha dessas características. A atividade consiste fundamentalmente no reconhecimento de cada uma das classificações das orações subordinadas substantivas em períodos extraídos de tirinhas, como vemos no exemplo 08:

Exemplo 08 – 2ª atividade da aula 25

Exercício 2

Acessem, em apenas um *laptop* por dupla, os *links* relacionados abaixo, em que visualizarão diferentes tiras humorísticas e respondam às questões propostas sobre cada uma delas:

1) Leiam a tira abaixo e respondam:

(Disponível em: <http://www.propagar3.com.br/index.php/tag/hagar/>)



a) Observem o 2º quadrinho da tira. Nele, existe um período composto por duas orações: "É sempre bom ter uma escolha". Dividam essas orações.

b) Podemos observar que, na 1ª oração, há a presença do verbo de ligação "é" e do predicativo do sujeito "sempre bom". Qual termo está ausente dessa oração?

c) O termo que não está presente na 1ª oração existe nesse período analisado? Pode-se afirmar que esse termo é formado por uma oração? Expliquem como isso é possível.

d) Pode-se, portanto, concluir qual é a função da 2ª oração em relação à 1ª? Expliquem.

e) Observem a 2ª oração e verifiquem: não há uma conjunção ligando-a à 1ª oração e seu verbo não está desenvolvido, mas sim no infinitivo. Essas são características das orações reduzidas, que podem ser de infinitivo, gerúndio ou particípio.

f) Considerando todas as questões respondidas acima, como as orações desse período serão classificadas?

2) Leiam esta outra tira do Hagar e respondam ao que se propõe:

(Disponível em: <http://comicshagar.blogspot.com/2008_06_01_archive.html>)



a) Analisem o texto do 2º quadrinho da tira: "Bem... Eu só espero que eles não saibam da nossa festa!". Pode-se classificá-lo como período composto por coordenação ou por subordinação? Expliquem.

b) Na 1ª oração, temos o sujeito simples "Eu" acompanhado do verbo "espero". Qual a transitividade desse verbo? Qual termo falta nessa 1ª oração? Esse termo está presente no período?

c) Qual é o complemento do verbo "espero"?

d) A 2ª oração é introduzida por uma conjunção? O verbo dessa oração está desenvolvido ou está em uma das formas nominais (infinitivo, gerúndio, particípio)? Portanto, essa oração é reduzida ou desenvolvida? Expliquem.

e) Como as duas orações desse período devem ser classificadas?

O exercício acima revela a noção estrutural de língua e gramática na qual está fundamentada a aula 25. Ainda que se baseiem em tirinhas, as questões desse exercício ignoram completamente a produção de sentidos e não exploram características essenciais para a construção da significação nesse gênero, como a relação entre texto verbal e não-verbal. Dessa forma, o exercício desperdiça o vínculo entre os eixos dos CL e da leitura. Tal como na atividade da aula 22 que analisamos anteriormente (exemplo 07), os textos são meros pretextos para a identificação e a classificação de estruturas linguísticas, o que impossibilita a reflexão sobre a língua.

Assim, também de modo equivalente ao que constatamos na aula 22, a utilização das tirinhas com o único propósito de extrair frases para “dissecar” sintaticamente denota, nessa proposta, uma limitação às atividades metalinguísticas. Essa limitação é um traço da abordagem morfossintática tradicional dos CL que pudemos observar em todas as aulas de nosso *corpus* nela categorizadas, uma vez que essas aulas caracterizam-se por focalizarem somente a estrutura da língua e a prescrição gramatical. Além das particularidades que já pontuamos, a atividade da aula 25 mostrada no exemplo 08 aproxima-se da segunda atividade da aula 22 (exemplo 07) por também promover um uso pouco produtivo das TICs.

O uso do texto como pretexto também se faz presente na primeira atividade da aula 05, conforme observaremos a seguir:

Exemplo 09 – 1ª Atividade da aula 05

Estratégias e recursos da aula

1ª AULA

Professor, para início de conversa, é pertinente que os alunos compreendam o que faz com que o emprego de um termo da língua seja errôneo ou não. Para isso, é preciso que eles saibam que a Língua portuguesa, como as demais línguas, divide-se entre aquilo que se fala e aquilo que se escreve. Temos, portanto, uma gramática normativa, que regula aquilo que é certo de acordo com o padrão culto da língua, em oposição ao modo como usualmente se fala, que diz respeito a uma gramática natural, cujas estruturas todos reconhecem, até mesmo um analfabeto. Então, é importante que os alunos compreendam que o Brasil é um país em que muitas pessoas ainda não têm domínio e, portanto, não fazem uso da gramática normativa, e por isso acabam escrevendo da mesma forma que falam, como se observa claramente no poema de Oswald de Andrade, que deve ser apresentado aos alunos como exemplo:

Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados.

Oswald de Andrade. PauBrasil.

São Paulo, Editora Globo, 2003.

Leia com os alunos o poema e pergunte a eles que parcela da população brasileira geralmente diz 'mio', 'mió', 'pió', 'teia', 'teiado'. Essa fala é atribuída às pessoas cultas ou não cultas?

Explique a eles que esse é um linguajar geralmente usado na modalidade oral da língua, mais especificamente ligado às pessoas a que se atribui menos estudos e cultura.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6471>

Analogamente ao que ocorre no exemplo 07 – última atividade da aula 22 –, o poema que motiva a atividade acima é mero “pretexto” para o tratamento do conteúdo da aula, diretamente ligado à prescrição gramatical. Dessa forma, tal como os sentidos produzidos pelas tirinhas não são explorados no exemplo 08 e aqueles produzidos pela letra de canção não o são no exemplo 07, os sentidos do poema são desprezados nessa atividade, o que constitui, assim, uma característica comum nas aulas cuja abordagem dos CL é a morfossintática tradicional.

No caso do exemplo acima, além de proporcionar o vínculo com o eixo da leitura, o trabalho com os sentidos do poema poderia conduzir à reflexão sobre o fato de que as mesmas pessoas que fazem uso de variantes desprestigiadas desempenham funções que, apesar de essenciais para a coletividade, são também desvalorizadas, o que suscitaria reflexões sobre a relação entre preconceito linguístico e preconceito social. Outro aspecto importante para a significação do texto, que também é ignorado pela atividade, está na relação entre o título e os versos do poema. Ao relacionarmos o título “vício na fala” aos sentidos produzidos pelo texto, é possível notar que ele carrega um tom de crítica, pois aponta para o preconceito sofrido pelos trabalhadores em relação à variante linguística da qual são usuários, preconceito esse que está entrelaçado com a discriminação de cunho socioeconômico. Essa crítica torna-se ainda mais clara quando consideramos o histórico do autor Oswald de Andrade, participante do movimento modernista que defendia o reconhecimento de uma “língua brasileira”.

Afora isso, notamos por meio dessa atividade que o professor-autor possui certo conhecimento de conceitos da linguística e que há na proposta uma tentativa de aproximação das contribuições dessa ciência para o tratamento dos CL, pois pontua-se, por exemplo, a existência de variantes distintas da língua. Nessa tentativa ocorre, porém, a reafirmação de um dos mitos perpetuados pelo tratamento tradicional da gramática: o de que a fala é o lugar do “erro” e a escrita o lugar da “norma”. A visão dicotômica da relação entre fala e escrita leva à compreensão equivocada de que as pessoas que escrevem “errado” cometem deslizos de ortografia e sintaxe por reproduzirem na escrita suas falas e se alicerça na concepção de língua como expressão do pensamento.

Essa noção de língua constituiu o primeiro alicerce para a gramática normativa, pois supõe que os considerados “bons usos” linguísticos, isto é, aqueles aceitos pelas normas de prestígio, correspondem a um nível superior de organização do pensamento, que não seria alcançado pelos “maus usos” (cf. SOARES, 2001; WEEDWOOD, 2002). Tal visão preconceituosa acaba sendo alimentada pela atividade proposta após a leitura do poema “Vício na Fala”. Essa atividade trata superficialmente das relações de prestígio existentes na língua, propondo que seja perguntado aos alunos se os “erros” que aparecem no texto são geralmente atribuídos à parcela “cultura” ou à “não cultura” da população brasileira. O vínculo a uma noção preconceituosa de língua não está na pergunta em si, mas no fato de que ela não vem acompanhada de aprofundamentos.

A desconsideração da variação diatópica (ou regional), por exemplo, impossibilita a reflexão sobre o fato de que “pió” é uma pronúncia comum no nordeste brasileiro e de que seu uso não está relacionado ao grau de instrução dos falantes. Por limitar-se a mostrar que o tipo de uso apresentado no poema é atribuído a pessoas com pouca instrução formal, a atividade também deixa de promover reflexões sobre a equivalência – no que diz respeito à complexidade, às possibilidades de produção de sentidos e à funcionalidade na interação linguística – entre a variante retratada no texto e as mais valorizadas socialmente, ainda que tal variante seja desprestigiada e, por isso, não se adeque a situações de maior formalidade.

Outro ponto que nos chama atenção por reverberar preconceitos linguísticos e sociais é a noção de “cultura” que fica implícita ao final da atividade. Ao propor que

se explique aos estudantes que a modalidade da língua apresentada pelo poema está ligada a pessoas a quem se atribui menos cultura, a atividade reforça o estereótipo preconceituoso de que a “verdadeira” cultura é produzida exclusivamente pelos setores sociais de maior prestígio e poder econômico. Como discute Perini (2014), denominar as variantes linguísticas de menor prestígio como “não cultas” também reforça tal estereótipo.

Os exemplos da abordagem morfossintática tradicional que analisamos permitem-nos observar que esse tipo de abordagem dos CL deixa de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um olhar científico e crítico sobre a língua e seus usos (cf. PERINI, 2014). Assim, a abordagem morfossintática tradicional é incompatível com a prática de AL, pois essa requer que aulas de língua portuguesa sejam “oficinas” de textos, “laboratórios” da língua.

A visão acerca do que seja a prática da AL oriunda dos docentes que elaboraram as aulas tipificadas nessa abordagem encontra-se, portanto, bastante distorcida. Podemos realizar essa afirmação com base no levantamento das características que compõem as aulas classificadas como de AL por esses professores-autores, que empreendemos nesta seção. Tal levantamento evidencia o fato de que esses professores-autores concebem a AL de maneira análoga ao tratamento tradicional da gramática, o que leva o uso do termo “AL” a ser, nesses casos, uma nova denominação para práticas há décadas inalteradas.

Como pontuamos em nossa metodologia, a análise dos dados mostrou-nos que existem, entre as aulas analisadas, diferentes nuances em relação à abordagem adotada no tratamento dos CL. Há abordagens que mesclam características da abordagem tradicional a contribuições dos estudos do texto, com maior ou menor influência de cada um desses paradigmas. Na próxima seção, trataremos da primeira abordagem que se caracteriza por essa “mescla”, a *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*.

4.1.2 Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT

A segunda categoria definida a partir da análise de nosso *corpus* restrito abrange as aulas que adotam uma *abordagem sintático-semântica em consonância*

com nomenclaturas e conceitos da GT (gramática tradicional). Caracterizam-se como aulas que assumem tal abordagem aquelas em que as atividades metalinguísticas se fazem predominantes, porém são somadas a um nível inicial de exploração da produção de sentidos (diferentemente do que ocorre na abordagem morfossintática tradicional, que se atém exclusivamente à normatividade e aos aspectos estruturais da língua). Nessa abordagem, tal exploração dos sentidos é realizada de maneira superficial e sua relação com os CL limita-se às possibilidades da GT, isto é, aos seus conceitos e nomenclaturas. Além disso, as aulas categorizadas nessa abordagem têm em comum *a presença tanto de exercícios que tomam frases descontextualizadas como objeto de análise (geralmente predominantes) quanto daqueles que abordam o papel dos CL no texto.*

Tais características, que particularizam a *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*, foram observadas em sete das aulas que formam nosso *corpus* restrito (21% do total, como indica o Gráfico 01). Entre elas está a aula 08, que se intitula “As orações subordinadas adjetivas na construção do texto”. Essa aula, que possui 40.610 acessos, dá indícios de sua filiação à *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT* desde o título, que se utiliza da metalinguagem gramatical para tratar das orações adjetivas e, ao mesmo tempo, aponta para o papel dessas orações na construção do texto. A mesma particularidade pode ser observada nos objetivos de aprendizagem definidos para a aula, como mostra o exemplo 10:

Exemplo 10 – Objetivos da aula 08

O que o aluno poderá aprender com esta aula:

- Conhecer e identificar os valores sintáticos e semânticos dos pronomes relativos;
- Reconhecer, em diferentes textos, a função do pronome relativo e das orações subordinadas adjetivas na construção do texto;
- Analisar o efeito de sentido produzido pelo emprego de orações subordinadas adjetivas em anúncios publicitários.

Fonte: <http://portalprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>

Os objetivos acima denotam a preocupação do professor-autor em relacionar o conteúdo gramatical abordado (orações subordinadas adjetivas) à produção de sentidos. Esses objetivos, principalmente o segundo e o terceiro, nos conduzem à suposição de que o texto será a unidade de análise das propostas da aula e de que

a metalinguagem gramatical, apesar de utilizada, será mantida em segundo plano. O que ocorre nas atividades, no entanto, contraria essas expectativas. Ao lado de questões que exploram os sentidos do texto de modo superficial, há nesta aula questões que se limitam à classificação e à identificação, contraste que constitui um traço típico das aulas que categorizamos nesta abordagem. No que diz respeito à aula em análise, a tentativa de aproximação ao trabalho com a reflexão e os sentidos aliada à manutenção do foco na metalinguagem é demonstrada na primeira atividade, apresentada no exemplo 11:

Exemplo 11 – 1ª atividade da aula 08

Aula 01 (50 minutos)

Professor, o tema a ser abordado nessa aula trata-se das orações subordinadas adjetivas. Essas orações servem para caracterizar, especificar os seres e objetos que nos cercam, generalizando ou particularizando um determinado nome. As adjetivas restritivas possibilitam ao produtor conceituar com precisão, eliminar ambiguidades e indeterminações de nomes e pronomes, enquanto as explicativas funcionam especificamente para se dar ênfase a determinados dados ou conceitos. O emprego das orações subordinadas adjetivas é bastante produtivo, principalmente, em anúncios publicitários. Quando o anunciante opta pelo emprego de uma oração subordinada adjetiva, ele pode excluir outros produtos, evidenciando apenas um entre muitos.

Atividade

O professor deverá levar os alunos ao laboratório de informática para, em dupla, pesquisarem sobre pronome relativo e orações subordinadas adjetivas. Durante a pesquisa, os alunos deverão fazer anotações relativas ao assunto pesquisado, atendendo ao seguinte roteiro:

1. Pronome relativo: conceito e emprego e função.
2. Quadro dos pronomes relativos: variáveis e invariáveis.
3. Oações subordinadas adjetivas: conceito e classificação.

Disponíveis nos sites:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Pronome_relativo

<http://www.brasilecola.com/gramatica/pronomerelativo.htm>

Observação: professor, esta atividade de pesquisa poderá também ser realizada em gramáticas dentro da sala de aula, ou na biblioteca da escola.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>

Na introdução dessa atividade, ao dirigir-se aos professores, o professor-autor conceitua as orações subordinadas adjetivas com base na gramática tradicional e, dentro dos limites do que possibilita esse conceito, indica o papel dessas estruturas linguísticas na produção de sentidos. Ainda que ocorra de forma limitada à definição tradicional, essa menção à importância das orações para que os textos alcancem seus propósitos comunicativos mostra certa influência dos estudos linguísticos do texto nessa aula. Todavia, tal influência fica restrita às orientações introdutórias ao professor, não alcançando a proposta de atividade em si. Por sugerir que os

estudantes pesquisem conceitos e classificações do conteúdo gramatical a ser estudado, em vez de induzi-los à construção desses conceitos por meio da reflexão linguística baseada em textos, a atividade deixa clara a priorização da metalinguagem e do reconhecimento de estruturas. Diferentemente do que é apontado nos objetivos da aula, nessa atividade de pesquisa os CL não são mobilizados a favor dos sentidos.

A relação entre CL e produção de sentidos surge na segunda atividade da aula. No entanto, a metalinguagem permanece em destaque por meio de questões de identificação e classificação que, apesar de não corresponderem à totalidade das propostas (como ocorre nas aulas da abordagem que analisamos anteriormente), são predominantes. No exemplo 12, observaremos trechos dessa segunda atividade, que consiste na análise de orações subordinadas adjetivas em anúncios publicitários:

Exemplo 12 – Trechos da 2ª atividade da aula 08



2. Observe o anúncio 2

Iluminamos o caminho que liga a tradição à inovação.

- Identifique o pronome relativo e o substantivo que ele retoma no anúncio.
- Como se classifica a oração subordinada? Por quê?
- O sujeito da forma verbal 'iluminamos' – nós – está subentendido. Considerando o contexto, é possível identificar a quem esse pronome se refere?



3. Observe o anúncio 3: “Axe Compact o aerosol que cabe no seu bolso.”

- Qual o substantivo é retomado pelo pronome relativo que?
- Nesse caso, o pronome relativo restringe ou explica o substantivo o qual ele retoma? Explique.
- A linguagem publicitária tende a ser econômica. Qual é a palavra que está implícita nesse anúncio? Por que isso foi possível?
- Como você interpreta a expressão “cabe no seu bolso”. Pode-se dizer que há duas interpretações possíveis? Justifique sua resposta.
- Possivelmente, qual foi a intenção do anunciante ao optar por *Axe Compact o aerosol que cabe no seu bolso*, em vez de dizer apenas *Axe Compact cabe no seu bolso*?

MULTINACIONAL CONTRATA PARA ALTA DIREÇÃO

Empresa líder de mercado busca diretor com experiência e formação diferenciada.

Requisitos:

- Pós-Graduação em instituição com renome internacional, conceito A (MEC) e nota máxima no ENADE.
- Inglês fluente

Salário em Euro, participação nos lucros e outros benefícios.

Para se candidatar, veja o anúncio ao lado.

TENHA O CURRÍCULO QUE O MERCADO TANTO DESEJA. FAÇA ESIC.

A ESIC oferece diversos cursos de Pós-Graduação para você se diferenciar no mercado de trabalho. Se você busca excelência em ensino, tradição e reconhecimento nacional e internacional, inscreva-se.

Oportunidades:

- MBA Executivo em Gestão Empresarial
- MBA Executivo em Gestão de Projetos
- Master em Gestão de Marketing e Gestão de Negócios
- Master em Gestão de Finanças
- Master em Recursos Humanos e Organizações
- Master em Comércio Exterior e Marketing Internacional
- Master em Publicidade e Comunicação Empresarial

ESIC
BUSINESS & MARKETING SCHOOL
41 3376 1417 - www.esic.br

MADRID | BARCELONA | VALENCIA | SEVILLA | ZARAGOZA | NAVARRA | MURCIA
MÁLAGA | SANTANDER | BILBAO | GRANADA | SALAMANCA | SAN SEBASTIAN | CURTISA

5. Observe o anúncio 5.

Tenha o currículo que o mercado tanto deseja. Faça ESIC.

- Qual a estratégia usada pelo anunciante para levar o leitor a inferir que quem faz ESIC tem o melhor currículo no mercado?
- Identifique o pronome relativo presente no anúncio. Qual a função sintática desempenhada por esse pronome?
- A escolha de um determinado nível gramatical pode provocar diferentes efeitos de sentido. Observe:
Tenha o currículo tão desejado pelo mercado.
(*adjetivo*)
Tenha o currículo que o mercado tanto deseja.
(*oração subordinada adjetiva*)

Ao se usar o adjetivo, entende-se que o currículo desejado é o ideal, em qualquer época. Quando se usa a oração adjetiva, entende-se que se trata do currículo específico que o mercado atual está exigindo.

Observe os pares de orações e explique o efeito de sentido causado pelo nível gramatical usado para modificar o substantivo.

- As pessoas competitivas procuram estar sempre bem atualizadas.
As pessoas que competem procuram estar sempre bem atualizadas.
- O aluno estudioso consegue boas notas.
O aluno que estuda consegue boas notas.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>

Ocorre nesta atividade uma tentativa de “contextualização” de noções da gramática tradicional. Como indicam Antunes (2014) e Mendonça (2007), essa

“gramática contextualizada” por vezes camufla a supervalorização da metalinguagem através de um trabalho insuficiente com o texto. É o que ocorre nas perguntas sobre o primeiro anúncio apresentado no exemplo 12 (questão de número 2). Apesar de serem baseadas no texto (anúncio publicitário), essas perguntas não tratam de seus propósitos comunicativos, tampouco de suas possibilidades de compreensão.

Na letra “a” dessa primeira questão, solicita-se a identificação do pronome relativo presente no anúncio e do substantivo que ele retoma sem que seja explorada o papel dessa relação de “retomada” para a construção do texto. Dessa maneira, o objetivo desse item reduz-se a “checar” a apropriação da metalinguagem pelos estudantes. Na letra b da mesma questão, em que se trata especificamente da oração subordinada, pergunta-se apenas sua classificação, sem qualquer estímulo à reflexão sobre o seu papel na produção de sentidos, contrariando o que expõem os objetivos e o próprio título da aula.

Apenas na letra c dessa questão a produção de sentidos é, em certa medida, explorada, já que os estudantes são levados a inferir por meio do contexto que o sujeito implícito “nós” refere-se à empresa que promove o anúncio. No entanto, esse trabalho com os sentidos é superficial. Não se explora, por exemplo, a relação entre a escolha desse sujeito e a intenção de atribuir “pessoalidade” à empresa anunciante; também não se explora a relação entre o sentido da expressão “iluminamos o caminho” e a natureza da empresa que promove o anúncio (trata-se de uma empresa de iluminação); tampouco se observa como a composição imagética do anúncio corrobora com o sentido do texto verbal.

Já nos itens que tratam do segundo anúncio apresentado no exemplo 12 (questão 3), os sentidos do texto são contemplados em maior grau e é estabelecida uma relação entre CL e leitura. O estabelecimento dessa relação entre os eixos sinaliza que essa proposta tem alguma influência da abordagem textual-discursiva, já que o vínculo entre os CL e os demais eixos de ensino de português é um pressuposto dessa abordagem (cf. ANTUNES, 2003). Entretanto, na atividade em questão, essa relação limita-se aos conceitos estabelecidos na classificação tradicional das orações subordinadas adjetivas, como podemos observar nas questões 3-a e 3-b, referentes ao segundo anúncio. Na questão 3-a, que pergunta qual substantivo é retomado pelo pronome relativo “que”, não se promove a reflexão

sobre como essa retomada influencia a construção do texto (de maneira semelhante ao que ocorre na questão 2-a, referente ao anúncio anterior). No item b, o questionamento acerca do sentido de restrição ou de explicação promovido pelo pronome relativo relaciona, em certa medida, os CL à compreensão textual, mas esse vínculo é estabelecido de maneira limitada aos conceitos de restrição e explicação predefinidos pela tradição gramatical. Uma vez que a primeira atividade dessa aula (exemplo 11) consiste numa pesquisa das definições e classificações das orações subordinadas adjetivas, os alunos são induzidos a recorrer a tais conceitos na formulação de suas respostas.

Ainda em relação ao segundo anúncio do exemplo 12, observamos nas questões 3-d e 3-e uma exploração um pouco mais ampla dos sentidos do texto. Ao questionar a existência de um duplo sentido da expressão “cabe no seu bolso” no contexto do anúncio, a questão 3-d conduz o estudante a refletir acerca dos propósitos comunicativos do texto e das estratégias linguísticas utilizadas para promover o produto anunciado. A pergunta da letra “e” também contribui para essa reflexão, pois estimula os estudantes a notarem a diferença de sentido provocada pelo uso de uma oração subordinada adjetiva em lugar de um adjetivo. Essa questão também promove a reflexão sobre o uso da oração subordinada restritiva e a intenção de particularizar o produto anunciado, isto é, diferenciá-lo dos concorrentes. No entanto, como nessa aula parte-se de conceitos e classificações pré-definidos acerca das orações subordinadas adjetivas, a reflexão promovida pela questão 3-e não é tão produtiva por tornar-se “enviesada” pela perspectiva da GT.

A exploração dos sentidos realizada de maneira limitada aos conceitos da GT também pode ser notada nas questões referentes ao terceiro anúncio do exemplo 12 (questão 5). Em 5-a, ocorre o mesmo que sinalizamos em relação às questões do anúncio anterior: ao perguntar que estratégia é utilizada pelo anúncio para promover o curso anunciado como o que forma profissionais com o melhor currículo, a questão estimula a reflexão sobre os sentidos proporcionados pelo emprego de orações subordinadas adjetivas; no entanto, tal reflexão não é proveniente de uma construção dos conceitos, mas sim da memorização de definições e nomenclaturas, por isso não constitui uma reflexão suficientemente aprofundada sobre o funcionamento da língua. Já na questão 5-b, a produção de sentidos é deixada de lado e propõe-se apenas a identificação do pronome relativo e de sua função

sintática, o que evidencia a mescla entre valorização da metalinguagem e exploração superficial da produção de sentidos, traço recorrente nas aulas dessa abordagem. Na letra “c” da mesma questão, observamos novamente o processo de exploração superficial da produção de sentidos, pois a proposta consiste na comparação entre os sentidos de períodos semelhantes que diferem apenas em relação ao emprego de uma oração subordinada adjetiva. Além de tomar como unidade de análise frases fora de contexto, esse exercício constitui apenas uma “aplicação” do conceito de restrição predefinido pela GT, o que é reforçado pela presença de um modelo que os alunos devem tomar como referência para a elaboração de suas respostas.

Na análise da primeira etapa da aula 08 pudemos observar as principais características da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*. Essas características se repetem ao longo das atividades da aula, como veremos ao decorrer da análise. Por uma questão de organização de nosso trabalho, destacaremos uma ou duas dessas características a cada trecho analisado da aula 08, para então observarmos sua ocorrência em atividades de outras aulas da mesma abordagem. Como essas características estão entrelaçadas na constituição das aulas, será possível notar que algumas vezes elas se confundem ou estão imbricadas.

Dentre essas características, destacaremos, inicialmente, a que se configura pela *“mescla” de atividades estritamente metalinguísticas a atividades que exploram superficialmente o papel dos CL na construção dos textos*. Além da aula 08, esse traço constitutivo da abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT pode ser observado também na aula 18, intitulada “Transitividade verbal – entrando no jogo dos objetos”.

Com 26.043 acessos e 07 comentários, a aula 18 – que tem a transitividade verbal como conteúdo – é iniciada com a leitura de um texto didático sobre a independência do Brasil em que parte dos objetos (complementos verbais) foram retirados. Os alunos devem, então, responder a perguntas de interpretação que envolvem o papel dos objetos para o sentido do texto. Observemos:

Exemplo 13 – 1ª e 2ª atividade da aula 18

Professor/a,

Inicie esta sequência didática apresentando o texto abaixo, do qual foram retirados os complementos verbais (objetos). Como é um texto de História, seria interessante combinar com o/a professor dessa disciplina a participação dele/a nesta atividade, completando as lacunas com os alunos ao final.



<http://www.historiadobrasil.net/independencia/> (acesso em 14/10/10)

INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

História da Independência do Brasil, fim da colonização na História do Brasil, o 7 de setembro de 1822, o grito de Independência

Introdução

A Independência do Brasil é um dos fatos históricos mais importantes de nosso país, pois marca o fim do domínio português e a conquista da autonomia política. Muitas tentativas anteriores ocorreram e muitas pessoas morreram na luta por este ideal. Podemos citar o caso mais conhecido: Tiradentes. Foi executado pela coroa portuguesa por defender de nosso país, durante o processo da Inconfidência Mineira.

Dia do Fico

Em 9 de janeiro de 1822, D. Pedro I recebeu das cortes de Lisboa, exigindo para Portugal. Há tempos os portugueses insistiam, pois pretendiam recolonizar o Brasil e a presença de D. Pedro impedia este ideal. Porém, D. Pedro respondeu negativamente de Portugal e proclamou: "Se é para o bem de todos e felicidade geral da nação, diga que fico."

O processo de independência

Após o Dia do Fico, D. Pedro tomou que desagradaram, pois preparavam caminho para a independência do Brasil. D. Pedro convocou, organizou, obrigou a voltarem para o reino. Determinou também que nenhuma lei de Portugal seria colocada em vigor sem o "cumpra-se", ou seja, sem a sua aprovação. Além disso, o futuro imperador do Brasil, conclamava a lutar pela independência.

O príncipe fez uma rápida viagem a Minas Gerais e a São Paulo para acalmar setores da sociedade que estavam preocupados com os últimos acontecimentos, pois acreditavam que tudo isto poderia ocasionar. Durante a viagem, D. Pedro recebeu uma nova carta de Portugal que anulava a Assembléia Constituinte e exigia a volta imediata dele para a metrópole. Estas notícias chegaram às mãos de D. Pedro quando este estava em viagem de Santos para São Paulo. Próximo ao riacho do Ipiranga, levantou e gritou: "Independência ou Morte!". Este fato ocorreu no dia 7 de setembro de 1822 e marcou a Independência do Brasil. No mês de dezembro de 1822, D. Pedro foi declarado imperador do Brasil.

Pós Independência

Os primeiros países que reconheceram foram os Estados Unidos e o México. Portugal exigiu do Brasil o pagamento de 2 milhões de libras esterlinas para reconhecer a independência de sua ex-colônia.

Sem este dinheiro, D. Pedro recorreu a um empréstimo da Inglaterra. Embora tenha sido de grande valor, este fato histórico não provocou rupturas sociais no Brasil. O povo mais pobre sequer acompanhou ou entendeu da independência. A estrutura agrária continuou a mesma, a escravidão se manteve e a distribuição de renda continuou desigual. A elite agrária, que deu suporte D. Pedro I, foi a camada que mais se beneficiou.

(Texto adaptado para esta aula, do qual foram retirados vários complementos verbais.)

<http://www.historiadobrasil.net/independencia/> - acesso em 14/10/10 - (Texto completo)

Distribua o texto aos alunos e solicite que eles façam uma leitura silenciosa com bastante atenção. Em seguida peça que alguém leia oralmente o texto e lance para a turma as seguintes questões:

1. Qual o tema do texto?
2. Ele está totalmente compreensível? Justifique.
3. O que Tiradentes defendia?
4. O que Dom Pedro I recebeu das cortes de Lisboa?
5. A quem desagradaram as medidas tomadas por Dom Pedro I?
6. Dom Pedro convocou e obrigou quem, organizou o quê?

A partir das respostas dos alunos, converse com eles sobre a importância dos complementos verbais para a estrutura do texto, já que um verbo transitivo sem complemento fica com o seu sentido prejudicado. Oriente os alunos a elaborarem novas questões para cada verbo que estiver com o sentido incompleto e respondê-las. Em seguida, eles deverão, em duplas, identificar as lacunas do texto e preenche-las, lançando mão dos conhecimentos que já possuem sobre a Independência do Brasil.

Segunda aula - 50min.

Para esta aula seria muito interessante contar com a participação do/a professor/a de História. Disponha a turma em um grande círculo, deixe cada dupla ler o texto, já com as lacunas preenchidas, e peça que os colegas observem e comentem se ele apresenta ou não sentido.

Ao final das apresentações, comente a atividade do ponto de vista gramatical, dê exemplos de acertos e de erros ocorridos no preenchimento do texto. Explique que os verbos que não têm sentido completo são chamados de transitivos diretos e/ou indiretos (isso será trabalhado na próxima aula). Já o professor de História poderá discutir o texto com os alunos sob o ponto de vista histórico e indicar o preenchimento correto das lacunas.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26823>

Como podemos depreender a partir das orientações direcionadas ao professor nas atividades da aula acima, objetiva-se no primeiro momento da aula que o aluno compreenda a importância dos complementos verbais para a significação. Para o cumprimento desse objetivo, a atividade inicial da aula 18 explora os CL de maneira articulada à leitura e induz os estudantes à compreensão do conteúdo antes do fornecimento de um conceito pronto. Somente após essa atividade de reflexão, chega-se ao conceito de transitividade.

Apesar de não atingirem um nível significativo de aprofundamento na exploração dos CL, já que estes se limitam às noções da gramática tradicional – característica dessa abordagem que pudemos observar na aula 08 (exemplo 12) e sobre a qual deteremos nossa atenção em exemplos de outras aulas –, as primeiras atividades dessa aula demonstram um movimento de aproximação a uma abordagem dos CL a favor do texto. No entanto, ao analisarmos a continuidade da aula, notamos a existência de um contraste entre as atividades. Similarmente ao que constatamos na análise da aula 08 (exemplo 12), há uma “mescla” entre atividades que exploram superficialmente o papel dos CL na construção dos textos e outras estritamente metalinguísticas, o que ficará evidente ao tratarmos do exemplo a seguir.

Exemplo 14 – 3ª e 4ª atividade da aula 18

Terceira aula – 50 minutos

Projete as imagens abaixo para os alunos e explique a dinâmica da transitividade verbal.



Quem perde, perde algo. Aproveite para analisar com os alunos o sentido do verbo perder no exemplo, pergunte-lhes se ele apresenta o mesmo sentido que em: Perdi meu livro de Geografia.

Quem ama, ama alguém ou alguma coisa.



Quem prefere, prefere alguma coisa, ou pessoa, a outra.

Aproveite para explicar aos alunos que na linguagem formal não é adequado utilizar a seguinte construção: Prefiro maçã do que banana.



Quem gosta, gosta de alguém ou de alguma coisa.

Pergunte aos alunos se eles conhecem outro uso do verbo assistir. Se não souberem responder, dê o exemplo abaixo e peça que expliquem o sentido do verbo em cada um dos enunciados.

O médico **assistiu** o doente.

Em seguida, solicite que os alunos procurem no mural da sala, em livros, ou mesmo na memória, exemplos de frases nas quais o verbo apresente sentido completo, não necessitando de complemento verbal. Caso eles tenham dificuldade em encontrar as frases, peça que construam exemplos com os verbos morrer, cair, chegou, nasceu. Anote no quadro os exemplos que eles derem e analise-os com a turma.

Quarta aula – 50 min.

Proponha uma "cantoria" aos alunos. Se algum deles tocar violão, peça-lhe que execute a música *À primeira vista*, de Chico César, encontrada no link: <http://letras.terra.com.br/danielamercury/25770/>. Se isso não for possível, leve-a gravada em CD, ou no computador. Depois da "cantoria", separe a turma em seis grupos e peça que cada um identifique e analise os verbos de uma estrofe. Os grupos deverão explicar o sentido de cada verbo e a sua transitividade. Ajude-os no que for necessário e disponibilize dicionários para consulta.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26823>

De modo contrastante ao que observamos no primeiro exemplo, a terceira atividade da aula 18 consiste na exposição das nomenclaturas gramaticais (metalinguagem) que envolvem a transitividade e os complementos verbais a partir da apresentação de frases fora de contexto. Inexiste nessa proposta gestos de reflexão como os que pontuamos nas atividades anteriores da mesma aula; ocorre, pelo contrário, uma priorização da metalinguagem e da exposição de conceitos em detrimento da reflexão sobre a estrutura da língua e da produção de sentidos. Fica explícita, dessa maneira, a já mencionada “mescla” entre atividades de natureza distinta, típica das aulas de *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*.

Essa mesma característica também é patente na aula 10, cujo título é bastante objetivo e explícita o conteúdo abordado: “Concordância Nominal”. Como mostra a tabela 02 do capítulo 03, a aula 10 está entre as mais acessadas de nossa amostra, com 98.498 acessos. Para a abordagem da concordância nominal, a atividade inicial da aula utiliza a estratégia de indução, isto é, parte da leitura e da análise de tirinhas para então chegar ao conceito. É o que podemos observar no exemplo 15:

Exemplo 15 – 1ª atividade da aula 10

Para iniciar a aula, o professor levará algumas tiras e deixará que os alunos observem o material. As tiras poderão ser mostradas no retroprojeto. Seguem algumas sugestões:

1 - Fonte: <http://tirassnoopy.blogspot.com/2006/02/tiraoriginalde25fev1959.html>



2 – Fonte: <http://tirassnoopy.blogspot.com/2006/02/tiraoriginalde05fev1959.html>



3 - Fonte: <http://tirassnoopy.blogspot.com/2006/02/tiraoriginalde17fev1959.html>



Em seguida, o professor deve estimular a turma com algumas perguntas:

- Na tira 1, o adjetivo “preciso” se refere a qual substantivo?
- Na tira 2, por que os adjetivos “longas” e “compridas” estão no plural?
- Na tira 3, por que a menina respondeu “obrigada” ao invés de obrigado?

As respostas a essas questões serão discutidas em sala de aula e, após a discussão, o professor deverá dizer que os adjetivos, pronomes, artigos, numerais e participios concordam em gênero e número com os substantivos a que se referem. Para exemplificar, o professor mostra algumas manchetes de jornal para os alunos, tais como:

- É hora de trocar as suas dívidas (Jornal do Brasil, 15 set. 2009. Economia).
- Onça, sapos e outros bichos com Pia Fraus (Jornal Estado de São Paulo, 27 set. 2009. Metrópole).
- Governo centraliza processos disciplinares (Jornal Estado de São Paulo, 27 set. 2009. Nacional).
- Os títulos fundamentais, segundo autores e estudiosos brasileiros (Jornal Estado de São Paulo, 27set. 2009. Vida).
- Polícia prende oito pessoa por tráfico (Jornal de Santa Catarina, 26 fev. 2009. Geral).

É importante o professor mostrar a concordância nominal feita em cada uma das manchetes, estando elas corretas ou não. Caso a concordância nominal não tenha sido empregada corretamente, deve-se perguntar aos alunos como seria a forma correta. Lembrando que a incorreta é a última manchete. O correto seria “Polícia prende oito pessoas por tráfico”. Em seguida, o professor diz aos alunos que a concordância nominal é de fundamental importância para quem precisa interpretar e produzir textos. Uma concordância feita de maneira errada pode provocar interpretações distorcidas.

Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?_aula=10509

Por não trazer um conceito pré-definido do que seria a concordância nominal e iniciar a reflexão sobre o conteúdo a partir da leitura de tirinhas, essa atividade distingue-se daquelas realizadas na *abordagem morfossintática tradicional*. Contudo, a leitura das tirinhas tem a única função de propiciar a observação de casos de concordância nominal, em detrimento da exploração dos sentidos do texto. Assim, mesmo afastada da abordagem morfossintática tradicional, a atividade mantém-se

distante da prática de AL, contraste típico da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*.

Na segunda parte da atividade, em que são sugeridas manchetes de jornais nas quais os alunos devem observar o emprego da concordância, o trabalho com a relação entre CL e produção de sentidos continua negligenciado. Dessa forma, as manchetes são utilizadas da mesma maneira que se utilizaria de frases descontextualizadas, isto é, sem a promoção de qualquer reflexão sobre o conteúdo gramatical em estudo. A falta de reflexão linguística observada nessa atividade fica ainda mais patente nas indicações para a análise da última manchete apresentada, em que há um desvio de concordância nominal de acordo com a norma culta.

Em relação a essa manchete, sugere-se somente que seja perguntado aos alunos a forma “correta” da frase, desconsiderando-se que o “erro” apresentado é um uso recorrente em variantes menos prestigiadas da língua. Assim, a atividade perde a oportunidade de viabilizar reflexões sobre aspectos da variação linguística, como a adequação da variante à situação de uso e a existência de “normas” distintas de acordo com cada variante, normas essas que mesmo diferentes obedecem às possibilidades sintáticas da língua, internalizadas por todo usuário fluente – na língua portuguesa, por exemplo, construções como “os menino” são possíveis; no entanto, nenhum usuário fluente da língua realizaria a construção “o meninos”, como elucida Possenti (1996). Esse tipo de reflexão deixa de ser proporcionado nas aulas dessa abordagem devido à *limitação de suas propostas aos conceitos da gramática tradicional* e, por vezes (como no caso que acabamos de analisar), da gramática normativa. Assim, deixa-se também de promover o desenvolvimento do pensamento científico do aluno em relação à língua (cf. PERINI, 2014).

Ainda no exemplo 15, a produção de sentidos é brevemente considerada ao final das atividades, quando se sugere que o professor diga aos alunos que a concordância é importante para a construção dos textos por seu uso inadequado causar possíveis distorções na compreensão dos sentidos. Além de muito breve, essa menção à produção de sentidos é apenas expositiva, não há atividades que conduzam à reflexão sobre o papel da concordância na significação dos textos. A presença de alusões fugazes como essa à produção de sentidos constitui mais um

traço comum da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT* presente nessa aula.

A preocupação com os efeitos de sentido que observamos nesse exemplo, ainda que pouco significativa, contrasta com algumas das atividades que dão seguimento a essa aula, como a que observaremos a seguir. Nela, sugere-se que sejam “discutidos” com a turma casos específicos de concordância nominal. Essa “discussão” consiste, na verdade, em um momento expositivo da aula, no qual se propõe que o professor indique as regras de concordância e, em seguida, exemplifique-as com frases. Para tanto, propõe-se que seja copiado ou projetado o seguinte quadro:

Exemplo 16 – Quadro da aula 10 sobre as regras de concordância

Adjetivos pospostos aos substantivos 1. Modificam dois ou mais substantivos. 2. Modificam substantivos que expressam uma gradação de sentido.	- Ana tem irmão e primo <u>pequeno</u>. - Ana tem <u>irmão</u> e <u>primo</u> <u>pequenos</u>. - Os leitores foram tomados de euforia, alegria e <u>entusiasmo arrebatador</u>. - Os leitores foram tomados de <u>euforia</u>, <u>alegria</u> e <u>entusiasmo arrebatadores</u>.
Adjetivos antepostos aos substantivos 1. Modificam dois ou mais substantivos. 2. Modificam dois ou mais nomes próprios ou de parentesco.	<u>Velhos</u> <u>jornais</u> e revistas estavam jogados no chão. <u>Velhas</u> <u>revistas</u> e <u>jornais</u> estavam jogados no chão. - As <u>maravilhosas</u> <u>Henriqueta Lisboa</u> e <u>Ana Cristina César</u> eram escritoras maravilhosas. - Os <u>maravilhosos</u> <u>José de Alencar</u> e <u>Machado de Assis</u> eram escritores maravilhosos.
Adjetivos em função de predicativo	- A <u>menina</u> e o <u>menino</u> pareciam <u>exaustos</u> depois da brincadeira. - Os <u>meninos</u> julgaram <u>interessantes</u> a <u>redação</u> e as <u>provas</u>.

Esse momento da aula abandona a estratégia de indução utilizada inicialmente, o que novamente representa a “mescla” comum na abordagem em que a aula está categorizada. Ao invés de possibilitar a compreensão do fenômeno linguístico em estudo por meio da análise de textos, recorre-se à regra gramatical predefinida. Soma-se a isso a exemplificação em frases fora de contexto, o que denota a priorização da normatividade em detrimento da reflexão, pois a simples apresentação do que seria a forma “correta” de uso da concordância sem a

viabilização de reflexões sobre esse conteúdo em nada contribui para a formação do pensamento analítico dos alunos.

As regras apresentadas no quadro são o mote para a proposição dos exercícios denominados pelo professor-autor de “exercícios de fixação”. A primeira parte desses exercícios é constituída por uma atividade de preenchimento de lacunas, em que o aluno deve indicar a “forma apropriada” dos adjetivos de acordo com as regras de concordância. Vejamos:

Exemplo 17 – 3ª atividade da aula 10:

<u>Exercício de fixação</u>	
1- Complete os espaços com a forma apropriada entre parênteses.	
a)	Paciência é _____ quando se está no meio de uma crise. (necessário/necessária)
b)	A aluna se limitou a dizer: muito _____. (obrigado/obrigada)
c)	Já são duas e _____. (meio/meia).
d)	Aquela escola é _____ distante de minha casa. (meio/meia)
e)	Os alunos que não estiverem _____ com as mensalidades poderão fazer as provas. (quite/quites)
f)	No final do semestre estamos todos _____ ocupados. (bastante/bastantes)
g)	Atitudes e originalidade _____ (desejados/desejadas)
h)	Alunos e alunas muito _____ (diferenciados/diferenciadas)
i)	Termos e regras _____ (utilizados/utilizadas)

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10509>

O exercício acima revela a influência da concepção estruturalista de língua e da normatividade gramatical nessa aula. Os exercícios de preenchimento de lacuna constituem um reflexo da concepção estruturalista na aula de português, pois, como discutimos no capítulo 2, a partir das contribuições de Santos (2017), a repetição das estruturas “corretas” seria, nessa perspectiva, a maneira adequada de apropriar-se da variante de prestígio. A concepção estruturalista não é essencialmente prescritiva, pois advém de estudos descritivos da linguística. No entanto, temos nesse exercício de fixação um exemplo de como a normatividade pode atrelar-se ao ensino baseado na perspectiva estrutural: são construídas e analisadas como “corretas” somente estruturas linguísticas correspondentes à variante de prestígio, o que não ocorreria caso o propósito da descrição fosse mantido (cf. NEVES, 2003;

SOARES, 1998). Por vincular-se a essa perspectiva estrutural e normativa, o exercício não enseja reflexões sobre o funcionamento da língua nem contempla os usos linguísticos.

Como pontuamos, nas aulas da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*, exercícios como esse – que tomam frases como unidades de análise e têm caráter estritamente estrutural e normativo – são mesclados a atividades que se baseiam em textos, mas os exploram apenas no nível da estrutura gramatical dos períodos que o compõem, promovendo reflexões linguísticas superficiais, pois ocorrem somente no nível da estrutura linguística e raramente trabalham a produção de sentidos. Esse modelo de atividade é adotado na segunda parte dos “exercícios de fixação” da aula 10, como vemos no exemplo 18:

Exemplo 18 – 4ª atividade da aula 10

Exercício de fixação:

Pequenos gestos

Privilegiada em relação a outras mães que se culpam o tempo todo porque são obrigadas a trabalhar o dia inteiro e deixar a educação dos filhos nas mãos de terceiros, Adriana Minardi Prímola, de 37 anos, pode sair do emprego numa multinacional para cuidar da família: o marido e os três filhos (...). Ela reconhece que é difícil para a maioria das mães abandonar a carreira e a profissão. “Estou mais próxima deles e não me arrependo nem um instante da decisão, pois meus filhos são amáveis, tranquilos e obedientes, mesmo com a energia própria da idade. Arthur e Davi estudam pela manhã no Efigênia Vidigal, chegam em casa e almoçam, depois vão fazer as lições de casa (...).

Desde que teve início o Projeto Gentileza na escola, em abril, os dois não se cansam de conversar, desenhar, pintar e de pesquisar sobre o assunto. “O projeto veio consolidar o ensinamento que eles têm em casa. Os meninos perceberam que não são apenas os pais em casa que ficam orientando para que digam por favor e obrigado quando pedem algo. Por favor lá em casa é obrigatório quando querem um suco, um copo d’água, um brinquedo ou um caderno. Com as pessoas que trabalham na nossa casa é a mesma coisa, têm que ser muito educados com todos.

Estado de Minas, 04 out. 2009. Bem viver.

1 – Respondam:

a) A que classe gramatical pertencem as palavras em destaque?

Resposta: meus: pronome; a: artigo; dois: numeral; os: artigo

b) Com que classe gramatical elas se relacionam e estabelecem concordância de gênero e número?

Resposta: Com a classe dos substantivos (filhos, energia, meninos).

2 – Leia a frase: “Estou mais próxima deles e não me arrependo nem um instante da decisão, pois meus filhos são amáveis, tranquilos e obedientes, mesmo com a energia própria da idade.”

a) Retire os adjetivos que aparecem na frase.

Resposta: amáveis, tranquilos e obedientes

b) A que palavra da frase esses adjetivos se referem? Indique a classe gramatical a que elas pertencem.

Resposta: Os adjetivos se referem a filhos (substantivo).

Ao analisarmos o exemplo acima, além da já mencionada combinação entre atividades de natureza distinta, outra característica da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT* é evidenciada: a presença de textos como “pretextos”, isto é, como mero repositório de exemplos do conteúdo gramatical trabalhado. Graças à proximidade entre os traços que identificam a abordagem dos CL em análise, essa é uma característica que já pudemos observar nos demais exemplos anteriores. Na análise dos próximos exemplos, no entanto, trataremos dela mais detidamente. Para tanto, retomemos a aula 08 – primeira aula analisada nesta subseção (exemplos 10, 11, e 12). A atividade apresentada abaixo é proposta seguidamente àquela do exemplo 12, dando continuidade à aula 08:

Exemplo 19 – 3ª atividade da aula 08

O professor deverá reproduzir (xerocar) para os alunos o anúncio abaixo e solicitar a eles que respondam às questões propostas.



Sobre o anúncio

1. Identifique o pronome relativo e o substantivo retomado por ele na primeira estrofe do poema.

2. A palavra que se repete na segunda estrofe. Essa palavra é um pronome relativo? Justifique sua resposta.
3. Qual a função sintática do pronome relativo que presente na terceira estrofe?
4. Divida o período composto retirado da última estrofe do poema em dois períodos simples e identifique a função sintática do pronome relativo “que”.
5. Como se classificam as orações subordinadas adjetivas presentes no poema?
6. Associe o tema do poema – amor de mãe – ao emprego de orações subordinadas adjetivas. Qual o efeito de sentido produzido pelo emprego desse tipo de oração?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>

Na maior parte das perguntas da atividade acima, o texto é utilizado apenas para a identificação de pronomes relativos e classificação de orações, aos moldes do que se realiza no ensino tradicional de gramática. A desatenção ao texto é revelada pela maneira com que os próprios enunciados fazem referência a ele: ora trata-se do texto como “anúncio”, ora como “poema”. Não são consideradas características como o contexto de circulação, que poderiam indicar a intenção comunicativa do texto em questão e, conseqüentemente, o gênero a que ele pertence. Também não se atenta para o fato de que esse texto não promove marcas ou produtos, o que o diferencia dos anúncios trabalhados na atividade anterior dessa mesma aula (exemplo 12) e é um indício de que ele não pertence a esse gênero textual.

Apenas na última questão dessa atividade, a de número 6, os efeitos de sentido são considerados. Tal consideração mantém a superficialidade com que a produção de sentidos é tratada nesta aula, como também pudemos observar nos exemplos 11 e 12. Assim, a relação entre os eixos da leitura e dos CL não é plenamente estabelecida. A presença de questões como essa última ou de atividades completas que contemplam, ainda que minimamente, a produção de sentidos (como vimos na análise dos exemplos em que destacamos o contraste entre as atividades que compõem as aulas da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*) diferencia as aulas dessa abordagem daquelas pertencente à abordagem morfossintática tradicional.

O uso do texto como simples repositório de exemplos do conteúdo gramatical trabalhado também surge nas aulas da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT* como estratégia para a exposição “contextualizada” de prescrições linguísticas. No exemplo abaixo, extraído da aula 10, isso pode ser notado:

Exemplo 20 – Exposição e exemplificação de regras de concordância na aula 10

[...] O professor diz que algumas palavras e expressões, na língua, costumam provocar dúvidas em relação à Concordância Nominal. Em seguida, apresenta aos alunos, no retroprojeto, alguns casos:

Próprio / mesmo / anexo / incluso / quite / obrigado: concordam em gênero e número com o substantivo ou o pronome a que se referem.



- Nessa tirinha do Snoopy, no penúltimo quadrinho, a menina responde ao menino com a palavra “obrigada”, concordando, assim, com o termo a que se refere: mulher (gênero feminino e número singular).



- Nesse anúncio do curta-metragem “Com as próprias mãos”, a palavra “próprias” refere-se a substantivo do gênero feminino e número plural, “mãos”.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10509>

Mesmo trazendo textos como exemplos, a proposta acima não se diferencia significativamente do que se fez com o quadro de regras utilizado nessa mesma aula (exemplo 16). Os textos apresentados não são explorados como o todo significativo que representam, mas utilizados apenas para a identificação do que diz a regra. Dessa forma, a reflexão linguística permanece não contemplada, assim como a produção de sentidos. O *parco trabalho com a significação que observamos nas aulas da abordagem dos CL* em análise está relacionado a outra particularidade que a identifica: a limitação das reflexões aos conceitos da gramática tradicional.

Assim como as demais, essa característica da abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT foi mencionada na análise de exemplos anteriores. Para discuti-la com maior detalhamento, retornaremos à aula 08:

Exemplo 21 – 4ª atividade da aula 08**Produção de texto**

O professor deverá apresentar aos alunos a seguinte proposta de produção textual:

Ao analisar o emprego de orações subordinadas adjetivas na construção do texto, especificamente em anúncios publicitários você pode verificar que nesse gênero predomina o emprego de orações subordinadas adjetivas restritivas. Essa predominância não é aleatória, pois ao optar pelo emprego desse tipo de oração, o anunciante exclui da propaganda o produto concorrente ao seu ou o coloca em evidência, caracterizando-o, por meio de orações subordinadas adjetivas explicativas.

Agora é sua vez de criar um poema, em que o eu lírico fale do amor de pai. Você deverá empregar adequadamente orações subordinadas adjetivas para restringir ou caracterizar esse amor especial. Seu texto, será veiculado em forma de anúncio, como homenagem ao dia dos pais e será publicado no Jornal ESEBA em notícia.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>

Nessa atividade, a proposta de produção de um poema para ser publicado no jornal da escola indica que os estudantes utilizem orações subordinadas adjetivas para tratar do tema “amor de pai”. A indicação da função que essas orações devem desempenhar pelo próprio enunciado da atividade acaba por reduzir ao alcance dos conceitos da gramática tradicional as reflexões linguísticas que poderiam ser desenvolvidas pelos estudantes.

Além disso, a descrição de como as orações subordinadas adjetivas devem ser utilizadas acentua a limitação da produção do aluno provocada pelo uso obrigatório dessas orações. Outra lacuna que observamos nessa proposta diz respeito à ausência de atividades sobre o gênero poema ao longo de toda a aula, o que faz da produção desse gênero desvinculada das demais atividades. Dessa maneira, a articulação entre CL e produção escrita não é bem sucedida, pois a proposta de produção constitui somente um subterfúgio para a “aplicação” dos conceitos predefinidos acerca das orações subordinadas em foco.

No exemplo a seguir, que faz parte da aula 10, a limitação das reflexões aos conceitos da gramática tradicional também encontra-se em evidência:

Exemplo 22 – 2ª atividade da aula 10:

O professor coloca a letra da música “Lavadeira do Rio” para os alunos ouvirem e deverá pedir a eles que observem se há alguma concordância nominal feita de forma errada. O professor deverá colocar a música para os alunos escutarem duas vezes para que eles percebam a concordância feita inadequadamente.

Lavadeira do Rio

Compositor: Lenine e Bráulio Carvalho

A lavadeira do rio, muito lençol pra lavar
Fica faltando uma saia quando o sabão se acabar
Mas corra pra beira da praia, veja a espuma brilhar
Ouça o barulho bravio das ondas que batem na beira do mar
Ouça o barulho bravio das ondas que batem na beira do mar
O vento soprou, a folha caiu, cadê meu amor, que a noite chegou fazendo frio
O vento soprou, a folha caiu, cadê meu amor, que a noite chegou fazendo frio
Oh, Rita, tu sai da janela, deixa esse moço passar
Quem não é rica e é bela não pode se descuidar
Ah, Rita, tu sai da janela que as moça desse lugar
Nem se demora donzela nem se destina a casar
O vento soprou, a folha caiu, cadê meu amor, que a noite chegou fazendo frio
O vento soprou, a folha caiu, cadê meu amor, que a noite chegou fazendo frio

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/lenine/lavadeiradorio.html> (acessado em 27 de setembro de 2009)

Após ouvir a música, o professor pergunta aos alunos quem descobriu a concordância feita inadequadamente e pede que digam a maneira mais adequada à norma culta. Caso não percebam o erro de concordância somente ouvindo a música, o professor poderá mostrar, por meio do retroprojetor, a letra da música e ressaltar a concordância feita inadequadamente em “Ah, Rita, tu sai da janela que as moça desse lugar/ Nem se demora donzela nem se destina a casar”. É importante dizer aos alunos que, provavelmente, a inadequação da concordância deve-se ao fato de o compositor ter escolhido usar uma representação de fala informal.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10509>

Assim como ocorre nas atividades dessa aula analisadas anteriormente, a letra de canção é tomada nesse exercício como *pretexto para o trabalho com o conteúdo gramatical*. Sugere-se que o professor oriente os estudantes a ouvir a música buscando o “erro” mesmo antes de apresentá-la, o que tolhe as possibilidades de compreensão do alunado e revela a influência da normatividade gramatical nessa aula. Ao sugerir que os estudantes identifiquem a “inadequação” na concordância, a proposta desconsidera que o trecho indicado como desvio adequa-se perfeitamente ao texto por representar a fala de alguém que faz parte do contexto social retratado na canção. Portanto, muito mais do que representar uma “fala informal”, o uso dessa variante tem um papel de grande relevância para a construção dos sentidos do texto. Esse tipo de reflexão é inviabilizado pela proposta dada a sua limitação ao tratamento tradicional da gramática, no qual se considera como erro qualquer realização linguística distinta do que prescreve a norma padrão.

As características das aulas vinculadas à *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*, que pudemos discernir a partir da análise das atividades que até aqui realizamos, permitem-nos constatar que tais aulas não são compatíveis aos temas em que foram classificadas no Portal pelos professores-autores. Dentre esses temas, conforme é possível conferir na tabela 02 do capítulo anterior, alguns são recorrentes nas aulas analisadas nesta subseção: AL - Processos de construção de significação; AL - Organização estrutural dos enunciados; AL - Modos de organização dos discursos e AL - Variação linguística: modalidades, variedades, registros.

Tal como elucidamos ao longo da análise das atividades, *a significação é desconsiderada na maior parte delas*, portanto, os “processos de construção de significação” não correspondem a um tema contemplado por essas aulas. O mesmo pode ser dito sobre o tema “variação linguística: modalidades, variedades, registros”, uma vez que os conteúdos não são abordados na perspectiva da variação. Como as reflexões linguísticas proporcionadas pelas aulas dessa abordagem são escassas e superficiais, os temas “organização estrutural dos enunciados” e “modos de organização dos discursos” também não são contemplados como indica o Portal do Professor, isto é, na perspectiva da AL.

Nas aulas da *abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*, a profundidade das reflexões linguísticas promovidas e da relação entre CL e produção de sentidos oscila de uma proposta para a outra, mas nunca chega a ultrapassar os limites da gramática tradicional. Isso significa *a não exploração do contexto, sendo o texto sempre tomado como pretexto e a significação abordada apenas no nível da estrutura ou do sistema*. Ou seja, o texto é colocado, mas não explorado do ponto de vista da significação.

Em nosso *corpus* existem, no entanto, aulas que, apesar de não alcançarem a abordagem textual-discursiva dos CL, desvinculam-se da primazia metalinguística e, assim, exploram os CL de maneira mais aprofundada do que as aulas das abordagens morfossintática tradicional e sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT. Sobre essas aulas, trataremos na subseção seguinte.

4.1.3 Abordagem sintático-semântica a partir do texto

Como mostra o gráfico 01, a *abordagem sintático-semântica a partir do texto* configura-se como aquela em que estão concentradas a maior parte das aulas de nosso *corpus* restrito, 14 aulas (43% do total). Assim como a abordagem analisada na subseção anterior, essa abordagem representa uma “nuance” entre a abordagem morfossintática tradicional e a *textual discursiva*. Isto é, possui características que a aproximam de um tratamento dos CL a favor do desenvolvimento das habilidades linguísticas e epilinguísticas, porém permanece ligada à normatividade e à tradição gramatical. Contudo, diferentemente do que ocorre na abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, na *abordagem sintático-semântica a partir do texto*, o tratamento dos CL realiza-se de maneira menos fixada à prescrição e aos conceitos da gramática tradicional.

Essa característica é demonstrada por um uso atenuado da metalinguagem gramatical, que circunscreve-se aos momentos de sistematização das reflexões ou, em alguns casos, nem mesmo é utilizada. Assim, as reflexões sobre a língua realizadas nas aulas dessa abordagem apresentam-se em um patamar um pouco mais elevado do que aquelas promovidas nas aulas da abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, que, como vimos, são embrionárias. O trabalho com o texto, da mesma maneira, assume um caráter mais amadurecido a partir de atividades que contemplam o papel dos CL na tessitura dos sentidos – ainda que esses não sejam plenamente trabalhados na maior parte das propostas. Analisemos, então, como materializam-se essas particularidades nas aulas de nosso *corpus*.

Uma das aulas tipificadas na *abordagem sintático-semântica a partir do texto* é a aula 06, cujo título é “As conjunções nos artigos de opinião”. Com 04 comentários e 6.221 acessos, essa aula traz pistas da abordagem dos CL que assume desde os objetivos:

Exemplo 23 – Objetivos da aula 06

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- Perceber a importância das conjunções como elementos articuladores na constituição dos artigos de opinião.
- Aprender a reconhecer e se utilizar dos diversos tipos de conjunções.

Notamos, por meio desses objetivos, que nessa aula há o intento de versar sobre a classe de palavras em estudo a partir de seus usos. O professor-autor propõe-se a tratar das conjunções como “elementos articuladores”, o que nos leva a depreender que esse trabalho ocorrerá em uma perspectiva voltada à coesão textual. Assim, os objetivos da aula 06 apontam para um dos atributos da *abordagem sintático-semântica a partir do texto: a exploração dos CL por meio de sua função no texto*. A presença desse atributo também pode ser constatada na primeira atividade dessa aula, como veremos no exemplo 24.

Exemplo 24 – 1ª atividade da aula 06

Módulo 1

Atividade 1

As conjunções têm um papel importante na articulação entre as partes de um texto, contribuindo para a coesão textual, guiando o leitor, uma vez que indicam a relação existente entre as orações e as frases. Focaremos nessa aula mais especificamente a utilização das conjunções em artigos de opinião. Para que os alunos percebam a importância dos elementos coesivos na construção dos artigos de opinião, o professor entregará o artigo de opinião a seguir, que foi adaptado retirando-se dele as conjunções, que foram substituídas símbolo Ø.

Nessa atividade, sugerimos a seguinte sequência:

1. Os alunos deverão fazer uma primeira leitura, individualmente, tentando identificar o que poderia ser colocado no lugar dos espaços onde aparece o símbolo “Ø”.
2. Em seguida, os alunos, alternadamente, lerão o texto em voz alta, sendo que a cada vez que aparecer o símbolo Ø um aluno deverá dizer o que poderia ser colocado naquela posição do texto.
3. Tendo feito a segunda leitura, discutir qual o tema está sendo discutido no texto e qual a tese defendida pelo autor do mesmo, bem como qual a relação entre o título do texto e seu conteúdo.
4. Por fim, o professor discutirá com os alunos o papel das palavras que foram suprimidas, ressaltando que, embora seja possível interpretar o texto sem as palavras que foram suprimidas do original, elas têm um papel importante que é o de estabelecer uma articulação entre as diversas partes do texto.
5. Em seguida, o professor entregará a versão original do artigo, com as conjunções presentes e destacadas, para que os alunos percebam como elas auxiliam na ligação entre as partes do texto, tanto no interior das frases, quanto na relação entre uma frase e outra, um parágrafo e outro.

A lei do silêncio dos advogados

Rogério Gentile
20/11/2014 02h00
SÃO PAULO

As revelações sobre o Petrolão têm preocupado Ø políticos e executivos de empreiteiras Ø advogados importantes que, normalmente, ganham muito dinheiro quando surgem escândalos de corrupção.

O motivo é a tal "delação premiada", mecanismo pelo qual vários acusados, entre os quais o ex-diretor da Petrobras Paulo Roberto Costa, estão entregando colegas, corruptos e corruptores, em troca da redução de suas penas.

Basicamente, reclamam que as acusações feitas mediante recompensa não merecem crédito Ø o delator não tem compromisso com a verdade, Ø com a sua sobrevivência – falaria qualquer coisa para melhorar a própria situação. Ø dizem que não é ético o Estado barganhar com um criminoso.

Utilizada em países como EUA, Itália e Alemanha, a delação premiada é um instrumento incorporado há relativamente pouco tempo no sistema jurídico do Brasil. Teve origem nas Ordenações Filipinas, que vigorou de 1603 até o Código Criminal de 1830, e serviu Ø na Inconfidência Mineira –Joaquim Silvério dos Reis teve dívidas perdoadas para trair seus companheiros.

Somente a partir da década de 1990 leis com esse espírito foram aprovadas.

É claro que o testemunho dos "pentitos", como são chamados na Itália os mafiosos arrependidos, feito sob a expectativa de um prêmio, precisa ser confirmado por investigações. Sem documentos ou novas provas, não podem servir de base para condenações. Ø o fato é que, sem esse tipo de instrumento, muitas vezes, não há como se quebrar a couraça das organizações criminosas.

Ø sinceros pruridos* éticos e preocupações sobre a delação premiada, há em grandes escritórios uma indisfarçável motivação corporativa. Quem está disposto a falar não precisa, evidentemente, pagar verdadeiras fortunas a advogados brilhantes e bem relacionados no Judiciário para defende-lo.

*prurido| s. m.

1. Sensação na pele que provoca vontade de coçar; forte titilação.= COMICHÃO

2. [Figurado] Grande desejo.= IMPACIÊNCIA, INQUIETAÇÃO

"prurido", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 20082013, <http://www.priberam.pt/dlpo/prurido> [consultado em 20/11/2014].

Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/rogeriogentile/2014/11/1550767aleidosilenciadosadvogados.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Fonte: <http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>

Nessa atividade, realiza-se a introdução do conteúdo da aula de maneira indutiva. Os alunos são apresentados a um texto do qual foram retiradas as conjunções e, a partir de sua leitura, são levados a raciocinar a respeito da finalidade das palavras suprimidas e a construir, através de seus próprios repertórios vocabulares, “soluções” para a falta de articulação que certamente será detectada. Com isso, os CL em estudo são trabalhados através de seu papel para a estruturação do texto. Também é interessante notar que, mesmo tendo foco na função das conjunções, a atividade não exclui o trabalho com a significação textual e a produção de sentidos, como mostra a questão 3, em que se propõe a discussão sobre a tese defendida pelo autor (cuja presença é uma característica do gênero textual estudado) e a relação entre o conteúdo do artigo de opinião e seu título.

Dessa forma, a primeira atividade da aula 06 promove a articulação entre os eixos da leitura e dos CL. Essa articulação proporciona reflexões linguísticas mais significativas e promove o trabalho com os CL a favor do desenvolvimento das habilidades de uso da língua – o que aproxima a atividade do que propõe Geraldi (1984; 1997) para a prática de AL. A compreensão do valor das conjunções para a composição textual é um passo importante para que os estudantes sejam capazes de discernir o que a escolha de um articulador em lugar de outro indica sobre as intenções e posicionamentos de um autor, o que é fundamental para formação de

leitores e cidadãos que não são facilmente manipuláveis. Como defendem Antunes (2014) e Soares (1995), o desenvolvimento desse tipo de perspicácia linguística consiste em uma das responsabilidades sociais do ensino de língua portuguesa.

O trabalho com os CL por meio de seu papel na construção do texto, característica da *abordagem sintático-semântica a partir do texto* que ressaltamos na primeira atividade da aula 06, é evidente em propostas de outras aulas que categorizamos nessa abordagem. Na aula 02, por exemplo, isso pode ser observado em algumas atividades, como veremos a seguir.

Intitulada “A ambiguidade como um recurso estilístico ou como manifestação de problemas de escrita”, a aula 02 possui 12.804 acessos. O conteúdo dessa aula já nos traz pistas de seu afastamento em relação ao ensino tradicional da gramática, já que explorar os CL para tratar da ambiguidade não se enquadra nos conteúdos usualmente abordados nesse ensino. Em sua primeira etapa, a aula propõe a análise de imagens ambíguas, para as quais interpretações distintas podem ser plausíveis, a depender do ponto de vista de quem as observa. A partir da discussão sobre essas imagens, introduz-se o conceito de ambiguidade e fala-se das possíveis ocorrências desse fenômeno em textos verbais por meio da seguinte atividade:

Exemplo 25 – 1ª atividade da aula 02

Etapa 2 (duas aulas de 45/50 minutos)

Nesta etapa, pretende-se apresentar o *corpus* constituído por anúncios publicitários em que a ambiguidade mostra-se presente, constituindo-se em um recurso de escrita que objetiva criar humor e, dessa forma, cativar as pessoas a consumirem os produtos expostos. O propósito desta próxima atividade é expor aos educandos vários anúncios publicitários dentre os quais eles escolherão dois ou três e comentarão a ambiguidade presente no texto e o efeito produzido por ela. Esta atividade também pode ser feita em grupo, preferencialmente em duplas ou em trios, no máximo. Para que os integrantes dos grupos consigam captar a ambiguidade presente nos anúncios, é necessária uma leitura atenciosa e concentrada. Caso os educandos apresentem dificuldade em perceber as múltiplas interpretações possíveis, o professor poderá auxiliá-los fazendo uma leitura conjunta ou dando pistas para que a proposta seja atendida. No entanto, o almejado é que os alunos discutam entre si e após várias leituras sejam capazes de dizer onde reside a ambiguidade na propaganda e qual efeito de sentido ela produz.

Os anúncios publicitários ambíguos selecionados foram os que se seguem:



Depois de concluídas as análises dos anúncios e encerradas as discussões entre os integrantes dos grupos, o professor proporá aos alunos as seguintes questões que devem ser respondidas de forma mais detalhada possível. As questões podem ser transcritas na lousa ou entregues em folha separada digitadas ou mimeografadas.

1. Escreva quais as interpretações possíveis de todos os anúncios escolhidos, observados e discutidos pelo grupo.
2. Transcreva a palavra ou expressão em que reside a ambiguidade responsável pelo humor dos anúncios que foram selecionados pelo grupo.
3. Ao observar mais atentamente os anúncios da Sinaf Seguros, que têm a morte como principal tema, percebe-se que a ambiguidade é capaz de dirimir o peso dessa ideia. Por que a ambiguidade presente nos anúncios dessa empresa deixa a ideia de morte mais suave?
4. Por que se pode afirmar que a ambiguidade em todos os anúncios analisados foi utilizada como um recurso estilístico?
5. Imagine a seguinte situação: um indivíduo resolve passar uma agradável tarde de sol no clube do bairro, decide, portanto, tomar um banho de piscina. Ao chegar ao clube, dirige-se à piscina, porém antes de entrar observa o seguinte informe numa placa pendurada para que todos os banhistas possam vê-la:
"Respeite os banhistas. A piscina é pública e não privada". O indivíduo fica confuso, pois verifica que o informe é ambíguo. Por que se pode afirmar que há ambiguidade no informe do clube? Quais as interpretações possíveis desse informe? Em qual palavra ou expressão reside a ambiguidade?

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=29166>

A atividade acima desenvolve majoritariamente as habilidades de leitura, no entanto o trabalho com os CL também é contemplado, uma vez que se focaliza a construção da ambiguidade por meio do léxico, como mostram as questões 2 e 5.

Dessa forma, assim como ocorre na primeira atividade da aula 06 (exemplo 24), podemos observar nessa atividade a presença do trabalho com os CL a partir de seu papel na construção dos textos, favorecendo o processo de leitura e compreensão. Ao conduzir os estudantes a perceberem como a polissemia das palavras constrói o humor provocado pelos anúncios analisados, a atividade fundamenta reflexões sobre a língua em uso.

Na continuidade da aula 06, o trabalho com o papel das estruturas linguísticas para a construção da ambiguidade torna-se mais evidente. A segunda etapa da aula focaliza casos de ambiguidade não intencional, que se configuram como problemas de escrita. Vejamos:

Exemplo 26 – 2ª atividade da aula 02

Etapa 3 (duas aulas de 45/50 minutos)

Depois de apresentar a ambiguidade como um recurso de estilo muito explorado pela arte e pela publicidade, o que se propõe agora é mostrar como a ambiguidade é indesejável em textos que não têm os mesmos propósitos que os da publicidade. Sendo assim, a ambiguidade compromete a clareza e o entendimento do texto quando não se propõe a criar humor ou quando não tem o objetivo de ser intencional. É importante que o professor explique aos educandos que podem ser vários os motivos a formarem ambiguidade em um texto que não deve apresentar característica ambígua: má ordenação dos elementos na frase; enunciados suscintos e com presença de palavras ou expressões que tipicamente produzem ambiguidade; falta de releitura dos enunciados produzidos, etc.

Em seguida, o professor poderá transcrever na lousa dois exemplos (ou mais, caso necessário) que elucidem como a ambiguidade é maléfica em textos em que ela não deve estar presente. Sugerem-se os seguintes exemplos:

- O pai encontrou a filha chupando pirulito. (É interessante que o professor explique que no enunciado em questão há ambiguidade por não se saber quem estava chupando o pirulito: o pai na ocasião de encontrar a filha; ou a filha que chupava pirulito quando o pai a encontrou. Tão importante quanto mostrar onde está a ambiguidade na frase, é apresentar recursos linguísticos que acabam com a característica ambígua do texto. Neste caso, a ambiguidade poderia ser eliminada de duas formas: **O pai estava chupando pirulito quando encontrou a filha** ou **O pai encontrou a filha que estava chupando pirulito.** Uma simples frase como a apresentada nesse exemplo dá margens para inúmeras análises linguísticas. No primeiro caso de correção, seria importante explicar que a ambiguidade foi eliminada ao trazer para perto do sujeito “O pai” a locução verbal “estava chupando” acompanhada de seu complemento “pirulito”, acrescentando-se, em seguida, o conectivo temporal “quando” que indica o que o pai estava fazendo no momento em que encontrou a filha. No segundo caso de correção, caberia ao professor explicar que a ambiguidade foi solucionada ao inserir o pronome relativo “que” mais o verbo ser conjugado na terceira pessoa do singular no pretérito imperfeito do modo indicativo após o objeto direto “a filha” que completa o sentido do verbo “encontrou”.)
- João cortou a manga. (Neste exemplo, a ambiguidade está presente porque a palavra manga é polissêmica, ou seja, apresenta mais de um significado, o que exige um termo ou expressão que explique se essa manga é uma fruta ou uma parte da camisa, ambos os elementos passíveis de serem cortados. Portanto, a ambiguidade estará eliminada de uma das formas: **João cortou a manga da camisa** ou **João cortou a manga que estava deliciosa.**)

Após refletir como eliminar a ambiguidade, o professor proporá aos alunos que treinem em outras sentenças o que acabou de ser explicado na lousa. Para tanto, serão apresentadas as seguintes situações desafiantes para que, individualmente, cada educando tente solucionar o problema da ambiguidade valendo-se dos seus conhecimentos linguísticos. Em cada sentença, além mostrar onde está a ambiguidade e escrever as interpretações possíveis, os alunos apresentarão soluções de eliminação da ambiguidade, tornando, assim, os enunciados claros e sem duplo sentido.

1. Trago o remédio para seu pai que está neste vidrinho.
2. Ele viu seu amigo enquanto descia o morro.
3. Carla ganhou um livro de Minas Gerais.
4. O irmão de Cristiano pegou a blusa dele.
5. Preso vigia acusado de matar empresário.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=29166>

A análise de duas faces do mesmo fenômeno linguístico proporcionada por essa aula – a ambiguidade como recurso estilístico e como problema de escrita – possibilita que os estudantes atentem para o caráter maleável e contextualmente situado da língua. Na atividade acima, tal como ocorre na primeira, os CL são explorados a favor da produção de sentidos. Explora-se como a organização sintática dos enunciados e o uso de estruturas linguísticas adequadas são determinantes para a construção de sentidos e, portanto, podem contribuir ou não para a sua clareza.

Para isso, a proposta utiliza-se de conceitos da gramática tradicional, tais como o de “sujeito”, “pronome relativo”, “objeto”. No entanto, a análise apresentada não se restringe à identificação e à classificação desses elementos; a organização sintática é analisada de forma a contribuir para o entendimento de como estrutura-se através dela a significação. A proposta de reescrita de enunciados para desfazer as ambiguidades nos remete ao que propõe Franchi ([1987] 2006) em relação à reestruturação de textos não só como forma de aprimorar o que foi escrito pelos próprios alunos, mas também como maneira de proporcioná-los a experimentação de como formas distintas de dizer a mesma coisa podem repercutir diferentemente na interação.

Apesar de tratar da função dos CL na significação, essa atividade não contempla plenamente a produção de sentidos e deixa de aprofundar a reflexão sobre a língua em uso, uma vez que os exemplos utilizados são frases descontextualizadas, elaboradas para o exercício com o intuito de produzir a ambiguidade. Por tomar esse tipo de exemplo como objeto de análise, em lugar de suscitar reflexões sobre a ambiguidade a partir do contato com usos reais da língua (isto é, com textos), a atividade acaba afastando-se do que propõe a prática de AL.

A falta de exploração plena da produção de sentidos, ainda que o papel dos CL na significação seja trabalhado, é uma característica da abordagem sintático-semântica a partir do texto que também está presente na aula 06 – cuja atividade inicial foi analisada no exemplo 24 –, o que poderá ser visto na segunda atividade dessa aula.

Exemplo 27 – 2ª atividade da aula 06

O professor dividirá a turma em duplas para que eles façam a próxima atividade:

Os alunos receberão os artigos de opinião a seguir e deverão:

1. Marcar no texto (circular ou sublinhar) os elementos articuladores.
2. Identificar qual o valor semântico de cada um dos elementos articuladores encontrados.
3. Indicar (com um asterisco) as passagens em que poderiam ser utilizados outros conectivos (escrevendo sobre o elemento utilizado um outro com mesmo sentido).
4. Marcar no texto (com um triângulo) eventuais locais onde o autor não utilizou conectivos, mas que poderia ser acrescentado (indicando qual tipo de conectivo seria possível).

Texto 1

Temas ausentes

Mario Cesar Flores O.
Estado de S. Paulo
19 Novembro 2014 | 02h

Dois temas que frequentam o cotidiano da mídia mundial estiveram ausentes das campanhas eleitorais de 2014: relações internacionais e defesa nacional. Na retórica das campanhas de Dilma, Aécio e Marina e muito mais na dos nanicos o Brasil aparentava ser um país que não afeta as/nem é afetado pelas atribulações do mundo na economia, na (des)ordem política e social e no meio ambiente; aparentava ser um país seguro, imune a ameaças e sem motivos para se preocupar com a defesa nacional. Não é essa a realidade. Vivemos enredados nas injunções da integração econômica global, sujeitos a seus trancos e solavancos; ao contrário do que disse o presidente Lula por ocasião da crise econômico financeira de 2008 tsunami lá fora, marolinha aqui, fomos atingidos por tempestade tropical, cujos efeitos ainda não estão de todo superados quando já o foram em outros países! O caos econômico vigente na Venezuela e, mais impactante, na Argentina está tumultuando nosso comércio exterior e, é claro, nossa economia.

[...]

O vazio é ainda mais evidente na defesa nacional. É curioso observar que nas pesquisas de opinião as Forças Armadas vêm sendo sistematicamente hierarquizadas em primeiro lugar no quesito confiabilidade. Mas não se trata de confiabilidade na capacidade militar de dissuadir ou abortar ameaças, de contribuir para a ordem regional e global. Isso não passa pela cabeça da grande massa, nem mesmo da classe média. Trata-se de confiabilidade na retidão comportamental, num universo público que nesse quesito beira a vergonha. A apatia estende-se a segmentos societários cujo preparo deveria qualifica-los para compreender a interação da defesa nacional com a vida nacional fato que provavelmente ainda reflete algum resquício psicopolítico do passado de presença militar na vida política nacional.

Sintetizando, para finalizar: a propaganda eleitoral de 2014 praticamente ignorou a política externa e a defesa nacional, objeto de raras e superficiais menções, se tanto. Razão: ambas não rendem votos, por ignorância, indiferença mental e porque se trata de temas que tanto quanto a grande massa pode entender não afetam seu cotidiano comumente sofrido. Mas os candidatos não poderiam deixá-los de lado: suas postulações a cargos de alta relevância nacional implicam no mínimo deixar claro que eles reconhecem a existência desses temas e se preocupariam com eles, no exercício do mandato. Isso não aconteceu.

*Mario Cesar Flores é almirante

Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,temasausentesimp,1594878>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Texto 2**Arbitrariedades e aparelhamento político nas escolas públicas**

Publicado em 20/11/2014 | Thiago Melo

A administração pública brasileira possui, na prática, duas diretrizes fundamentais: facilitar a vida de quem manda e reeleger quem está no poder. Essas duas diretrizes moldam uma administração que coloca os interesses particulares acima do bem comum. [...] A prorrogação súbita do mandato de diretores das escolas estaduais paranaenses e a proposta de acabar com o limite de reeleições escolares parecem ilustrar bem o funcionamento da administração pública brasileira.

No último dia 4 de novembro, a Assembleia Legislativa do Paraná prorrogou em um ano o mandato dos atuais diretores das escolas estaduais. Essa ação possui duas arbitrariedades. Em primeiro lugar, não foi considerada a posição da categoria (professores, pedagogos, funcionários e diretores), representada pelo sindicato dos professores. Foi levado em conta o pedido dos diretores que querem se perpetuar no poder das escolas. O interesse de uns foi colocado acima do interesse da categoria como um todo. Em segundo lugar, não foi respeitada qualquer carência para a vigência da nova regra. A prorrogação ocorreu com o processo eleitoral das escolas em andamento e de forma imediata, beneficiando apenas uma pequena parte de pessoas. [...]

O deputado estadual Luiz Romanelli disse, em artigo publicado na Gazeta do Povo, que está propondo acabar com o limite de reeleições para diretor escolar e com a atual fórmula de apuração de votos. O deputado justifica as duas propostas alegando que o aspecto fundamental da democracia é o voto. Para ele, o voto de todos tem de ter o mesmo peso e o limite de reeleição não pode impedir o voto a ninguém. Sobre a mudança na fórmula de apuração de votos, é muito questionável que pessoas em estágio inicial de formação intelectual e que não vão passar muito tempo em uma escola possam decidir os rumos da instituição. [...]

Quanto ao fim do limite de reeleição para diretores, basta olhar para as escolas onde os diretores estão há mais de dez anos no cargo. Nestas escolas, a maior parte das ações é feita para o bem do diretor. O nome que se dá para isso é aparelhamento político. [...] Como podemos ver, esse “impulso democrático” nas escolas públicas pretendido pelos governantes não pode ser mais perigoso. É perigoso porque desvia ainda mais a escola de sua função principal, que é o ensino, perdendo a qualidade. E é perigoso também porque permite que algumas pessoas se considerem infalíveis, ficando acima do bem e do mal. Até onde sei, a democracia serve para inibir tal situação.

Thiago Melo é professor de Filosofia na rede estadual de ensino.

Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/conteudo.phtml?tl=1&id=1514864&tit=Arbitrariedadeseaparelhamentopoliticonas escolaspublicas>>.

Acesso em: 20 nov. 2014.

Fonte: <http://portal.doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>

Assim como a primeira atividade dessa aula (exemplo 24), a atividade acima trata das conjunções a partir do papel por elas desempenhado no texto. O exercício proposto estimula o estudante a comparar e estabelecer relações de equivalência entre os articuladores em estudo; além de aproximar-se da já mencionada proposta de Franchi ([1987] 2006) de reelaborar estruturas linguísticas ao propor que os alunos modifiquem trechos em que não há uso de conjunções empregando esses articuladores de acordo com o sentido adequado. Há, todavia, algumas limitações quanto ao trabalho com a produção de sentidos e a reflexão linguística nessa proposta.

Em relação à exploração da produção de sentidos, podemos constatar que o aprofundamento necessário não ocorre na atividade acima porque os dois artigos de opinião sugeridos são tomados apenas como repositórios de exemplos. Não se considera, por exemplo, como o uso das conjunções repercute para a articulação

dos parágrafos ou para a significação global dos artigos. *Os sentidos produzidos por cada texto – que se relacionam ao seu público alvo, ao contexto de publicação, às particularidades do gênero, ao lugar de fala dos autores (já que se tratam de artigos de opinião) – também não são levados em consideração.* Apesar de ser intitulada “As conjunções nos artigos de opinião” e apresentar como um de seus objetivos o trabalho específico com os articuladores no gênero indicado, a aula *não promove a apreensão das especificidades desse gênero* (nem as que se referem às características gerais dos artigos de opinião nem aquelas que dizem respeito ao uso das conjunções nesses artigos).

Já em relação à reflexão linguística, afora as já mencionadas restrições que se apresentam como consequência do trabalho limitado com a significação, a apresentação de um quadro que lista os articuladores de acordo com as circunstâncias por eles expressas – a qual, de acordo com o que propõe o professor-autor, antecede a atividade do exemplo 27 – pode levar os estudantes a apenas identificar e “copiar” as conjunções que indicam a mesma circunstância ao responderem as perguntas do exercício, o que torna superficial as reflexões promovidas na atividade. O quadro de conjunções que antecede a atividade é o apresentado abaixo:

Exemplo 28 – Quadro de conjunções apresentado na aula 06

QUADRO 1		
IDEIAS	SIMPLES	COMPOSTOS
causa	porque, pois, por, porquanto, dado, visto, como	por causa de, devido a, em vista de, em virtude de, em face de, em razão de, já que, visto que, uma vez que, dado que
consequência imprevista	tão, tal, tamanho, tanto ..., que	de modo que, de forma que, de maneira que, de sorte que, tanto que
consequência lógica	logo, portanto, pois, assim	assim sendo, por conseguinte
finalidade	para, porque	para que, a fim de que, a fim de, com o propósito de, com a intenção de, com o fito de, com o intuito de
condição	se, caso, mediante, sem, salvo	contanto que, a não ser que, a menos que, exceto se
oposição branda	mas, porém, contudo, todavia, entretanto	no entanto
oposição	embora, conquanto, muito embora	apesar de, a despeito de, não obstante, malgrado a, sem embargo de, se bem que, mesmo que, ainda que, em que pese, posto que, por mais que, por muito que
comparação	como, qual	do mesmo modo que, como se, assim como, tal como
tempo	quando, enquanto, apenas, ao, mal	logo que, antes que, depois que, desde que, cada vez que, todas as vezes que, sempre que, assim que
proporção		à proporção que, à medida que
conformidade	conforme, segundo, consoante, como	de acordo com, em conformidade com
alternância	ou	nem ...nem, ou ... ou, ora ... ora, quer ... quer, seja ... seja
adição	e, nem	não só ... mas também, tanto ... como, não apenas ... como
restrição	que	

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>

Ainda em relação à aula 06, é interessante atentarmos para a presença de outra característica da *abordagem sintático-semântica a partir do texto: o uso atenuado da metalinguagem gramatical*. Ao observarmos os exemplos 24 e 27, que apresentam as atividades dessa aula, é possível notar que a metalinguagem é utilizada apenas nas orientações direcionadas aos professores. Quando os enunciados dirigem-se aos alunos, por exemplo, o termo “conjunções” não é utilizado, utiliza-se a denominação “articuladores”. Da mesma maneira, ao serem apresentados os valores semânticos de cada grupo de conjunções, esses não são postos como uma “classificação” predefinida por meio da subordinação e da coordenação, como o faz a GT, mas apresentados como uma consequência dos usos (embora sem contexto específico), que determinam os valores semânticos aí identificados.

O uso moderado da metalinguagem nas aulas da abordagem sintático-semântica a partir do texto está atrelado a uma menor presença de atividades metalinguísticas nas aulas dessa abordagem (quando comparadas àquelas das abordagens morfosintática tradicional e sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT). Essa característica manifesta-se nas aulas de duas maneiras: há aulas em que a metalinguagem gramatical tem lugar secundário graças ao fato de que o conteúdo em foco não é tradicionalmente explorado pela gramática normativa – como no caso da aula 02, que trata da construção da ambiguidade (exemplos 25 e 26); e há aulas em que o conteúdo tratado faz parte daqueles tradicionalmente abarcados pela gramática, mas recebe um tratamento epilinguístico – como ocorre na aula 06, que fala sobre as conjunções no artigo de opinião.

Para observarmos a presença dessa característica em outras aulas da abordagem sintático-semântica a partir do texto, selecionamos atividades de uma aula cujo conteúdo não é tradicionalmente abordado no ensino de gramática e de outra cujo assunto está incluído entre os tradicionalmente contemplados.

Para esse último caso, temos como exemplo a aula 24, intitulada “Orações Subordinadas Adverbiais: relações de comparação e proporção”. Como mostra a tabela 2 do capítulo 3, a aula 24 possui 8.536 acessos. Vejamos a primeira atividade dessa aula:

Exemplo – 29: 1ª atividade da aula 24

Estratégias e recursos da aula

Atividade 1

Os alunos devem ouvir a canção e acessar a letra da música "Construção", de Chico Buarque, utilizando o programa [Mozilla Firefox] presente nos netbooks para acessar o sítio: <http://www.vagalume.com.br/chicobuarque/construcao.html>. Em seguida, o professor deve enviar aos alunos um arquivo em Kword utilizando o Mensageiro Instantâneo [Mensageiro Instantâneo > Conversa > Enviar arquivo]. Os alunos devem abrir o arquivo recebido, no qual encontrarão a seleção de versos da música "Construção" e os questionamentos que se seguem.

VERSOS SELECIONADOS:

1. Amou daquela vez como se fosse a última
2. Beijou sua mulher como se fosse a última
3. E cada filho seu como se fosse o único
4. Subiu a construção como se fosse máquina
5. Sentou pra descansar como se fosse sábado
6. Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
7. Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
8. Dançou e gargalhou como se ouvisse música
9. E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
10. E flutuou no ar como se fosse um pássaro
11. E se acabou no chão feito um pacote bêbado
12. Amou daquela vez como se fosse o último
13. Beijou sua mulher como se fosse a única
14. E cada filho como se fosse o pródigo
15. Subiu a construção como se fosse sólido
16. Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
17. Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
18. Bebeu e soluçou como se fosse máquina
19. Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
20. E tropeçou no céu como se ouvisse música
21. E flutuou no ar como se fosse sábado
22. Amou daquela vez como se fosse máquina
23. Beijou sua mulher como se fosse lógico
24. Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
25. E flutuou no ar como se fosse um príncipe
26. E se acabou no chão feito um pacote flácido

QUESTÕES:

- a) Qual é a relação de sentido construída no interior dos versos selecionados[1]? Que elemento é responsável pela construção dessa relação?
- b) Ao longo da música, a mesma sequência de ações é expressa em três versões distintas. Explique o que diferencia essas três versões.
- c) Explique a diferença de sentido entre a frase "Sentou pra descansar como se fosse um pássaro" e "Sentou pra descansar como um pássaro".
- d) Do ponto de vista da construção gramatical, o que diferencia os versos "E se acabou no chão feito um pacote bêbado/E se acabou no chão feito um pacote flácido" dos outros versos selecionados?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=31036>

Mesmo tratando de um conteúdo típico do ensino tradicional de gramática, podemos notar a partir dessa atividade que a aula 24 apresenta um uso bastante atenuado da metalinguagem gramatical – ainda que a nomenclatura gramatical

apareça em seu título. Assim sendo, as perguntas do exercício proposto não colocam as habilidades metalinguísticas em primeiro plano, tendem a contemplar o desenvolvimento das habilidades epilinguísticas, ou seja, as habilidades de reflexão sobre a língua.

Isso pode ser observado na questão “a”, em que se conduz o aluno a refletir sobre a relação de comparação que se repete no interior dos versos da canção e a perceber que tal relação é explicitada através de uma estrutura linguística determinada. Para tanto, não se fazem necessárias classificações ou nomenclaturas gramaticais específicas, nem é necessária a exposição de um conceito predefinido. A atividade inicia a aula de maneira indutiva, estimulando os estudantes a compreenderem as relações de comparação que se estabelecem entre as orações através da análise da língua em uso. Por outro lado, tal como ocorre na aula 06, a atividade deixa de lado a exploração dos sentidos da letra de canção – que nem mesmo é trabalhada integralmente, já que o exercício baseia-se em versos selecionados (enumerados de 1 a 26, como mostra o exemplo 29).

Na letra “b”, o questionamento acerca da repetição de versões distintas da mesma sequência de ações direciona o estudante a identificar a manutenção das relações de comparação e a mudança de conteúdo na oração subordinada de cada verso. Contudo, apesar de contemplar o papel dos CL na tessitura textual, a questão deixa de explorar de que forma essa mudança no conteúdo das comparações repercute nos sentidos do texto. Não se relacionam as comparações que compõem os versos à situação retratada pela letra de canção; deixa-se de analisar como a mudança de conteúdos nas orações subordinadas é utilizada para retratar a confusão de sentimentos e ações envolvida na situação de suicídio retratada por Chico Buarque nesta letra.

Retomemos agora a característica de *atenuação no uso da metalinguagem gramatical*, traço significativo das aulas da *abordagem sintático-semântica a partir do texto*. Como mencionamos, essa característica também pode ser observada nas aulas dessa abordagem graças ao tratamento de conteúdos que não são tradicionalmente abarcados pela gramática. É o que ocorre na aula 20, intitulada “Coesão referencial por reiteração: hiperônimos e hipônimos”, que possui 8.914 acessos. Analisaremos a seguir algumas atividades dessa aula:

Exemplo 30 – 1ª atividade da aula 20

Atividade 1 Motivação

I MOMENTO

Professor, o principal objetivo desta atividade é ativar os conhecimentos dos alunos sobre os conceitos de coesão/coerência/elos coesivos. Para isso, oriente-os para que, organizados em trios, acessem, em um dos *laptops*, via Internet [Metasys > Iniciar > Aplicativos > Internet Firefox ou na área de trabalho], o *link* abaixo para leitura do poema "A pesca", de Affonso Romano de Santana (Disponível em: <<http://analisedetextos.blogspot.com/2009/07/pescadeaffonsoromanodesantanna.html>>. Acesso em: 19 maio 2011):



Proponha a seguinte atividade:

- 1º) Leiam oralmente o poema, obedecendo à cadência dos seus versos.
- 2º) Analisem a composição do poema, quanto à sua composição estrutural:
 - a) Que classes de palavras predominam?
 - b) A partir dessas palavras, é possível construir o sentido do poema? Justifique.
 - c) Que efeitos de sentidos são produzidos pelas palavras de cada estrofe em relação à cronologia das ações da pescaria?
- 3º) Existem elos coesivos entre os versos e estrofes?
- 4º) É possível o leitor estabelecer sentido a partir da forma como o poema foi construído? Ou seja, sem os elos coesivos? Podemos dizer que é um texto coerente? Justifique.
- 5º) Que relação de sentido há entre o poema e sua ilustração?
- 6º) Que palavras do poema se relacionam diretamente com o substantivo pescaria?

II - MOMENTO

Professor, organize a turma em círculo e peça que um dos alunos de cada trio apresente suas conclusões. Observe se foram capazes de perceber que a construção do poema tem relação com o contexto de uma pescaria: clima favorável; silêncio, calma, paciência do pescador e finalmente a pesca. Verifique se conseguiram estabelecer a relação destes sentidos com a forma de composição do poema e também relacionaram as palavras anzol, peixe, agulha e linha ao campo semântico de pescaria.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32226>

Conforme indicamos, o conteúdo abordado nessa aula – a coesão referencial – não faz parte da grade de conteúdos usualmente trabalhados no ensino tradicional

de gramática. Assim, o uso da metalinguagem gramatical é bastante reduzido nas atividades da aula 20. Na atividade acima, que introduz a aula, conduz-se o aluno a perceber como é mantida a unidade significativa do poema “A pesca”, ainda que não sejam utilizados pelo autor elementos linguísticos de articulação explícita entre os versos. Por favorecer a percepção de como a seleção das palavras e sua ordenação relacionam-se à construção da imagem do momento retratado no texto (como vemos nas questões 2-b e 2-c), a atividade abrange tanto a *reflexão sobre a língua* (habilidade epilinguística) quanto o *trabalho com produção de sentidos* (habilidade linguística).

Nas questões 4, 6 e no segundo momento da atividade, é interessante atentarmos para a maneira pela qual o professor-autor introduz a reflexão sobre o papel da manutenção do campo semântico na coesão de um texto. Tais questões norteiam os estudantes a perceberem que os articuladores (como conjunções e preposições) não são os únicos elementos linguísticos que podem contribuir para a construção de um texto coeso, além de estimularem a reflexão sobre como se influenciam mutuamente os processos de coesão e coerência. Também é interessante notarmos que essas reflexões são promovidas sem que seja apresentado qualquer conceito.

Porém, assim como as demais aulas da abordagem sintático-semântica a partir do texto, a aula 20 apresenta algumas características que a afastam de um tratamento dos CL a favor das habilidade de uso da língua e da reflexão linguística. Isso pode ser observado nas atividades que dão continuidade a essa aula, como veremos nos próximos exemplos.

Exemplo 31 – 2ª atividade da aula 20

Atividade 2 - Identificação dos hiperônimos e hipônimos

Ainda organizados em trio, oriente que acessem em um dos *laptops* [Metasys > Iniciar > Aplicativos > Internet Firefox ou área de trabalho] o texto "Operação apreende mais de 140 aves silvestres no Espírito Santo" (Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,operacao-apreende-mais-de-140-aves-silvestres-no-es,305038,0.htm>>. Acesso em: 18 maio 2011):

Operação apreende mais de 140 aves silvestres no ES

A ação de combate ao tráfico de animais silvestres terminou na manhã desta sexta-feira, 9

Fabiana Marchezi, do [estadao.com.br](http://www.estadao.com.br),
09 Janeiro 2009 | 20h57

Mais de 140 aves silvestres foram apreendidas nos últimos três dias durante a Operação Via Ápia, realizada no Espírito Santo por meio de uma parceria entre o Instituto Estadual de Meio Ambiente (IEMA) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos

Recursos Naturais Renováveis (Ibama). A ação de combate ao tráfico de animais silvestres terminou na manhã desta sexta-feira, 9, com a apreensão de cutiós, espécie com risco de extinção no Estado, pixoxós e papagaios Chauã, ambos ameaçados no Brasil. Também foram identificados dez proprietários de animais com anilhas falsas. De acordo com o lema, os agentes percorreram as regiões de Pedra Azul, Anchieta, Guarapari e Serra. Eles ainda apreenderam 186 artesanatos feitos com animais marinhos. Além disso, foram recolhidos brinco de pena de animais silvestres, dois cascos de tartaruga, e xaxim (planta em risco de extinção). A multa por cada animal ameaçado de extinção é de R\$ 5 mil. No caso de artesanato com animais marinhos - exceto concha - a multa pode variar de R\$ 500 a R\$ 50 mil por peça, dependendo do grau de ameaça de extinção da espécie. Os animais serão encaminhados ao Centro de Reintrodução de Animais Selvagens (Cereias), localizado em Barra do Riacho, no município de Aracruz. Todos os responsáveis foram autuados e respondem criminalmente, podendo pegar de seis meses a um ano de detenção. As multas aplicadas pelo Ibama somam R\$ 429.400.

Após a leitura, peça aos alunos que criem *no Kword* uma tabela com duas colunas e seis linhas. Após isso, identifique com a turma os termos e expressões utilizadas no texto para fazer referência às aves silvestres mencionadas no título. Oriente ainda que escrevam essas expressões na primeira coluna à esquerda da tabela abaixo.

Professor, faça uma discussão focando a relação entre hiperonímia e hiponímia existente entre essas expressões. Proponha que a turma reorganize essas expressões de acordo com seu campo de abrangência - hiperônimo e hipônimo. Para isso, solicite que eles as escrevam na coluna à direita da tabela.

Animais	Animais
Animais silvestre	Animais silvestres
Cutiós	Aves silvestres
Pixoxós	Curiós
Papagaio Chauã	Pixoxós
Aves silvestres	Papagaio chauã

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32226>

Diferentemente do que ocorre na primeira atividade, nessa proposta de exercício os sentidos produzidos pela notícia em análise não são considerados, o que faz do texto mero repositório de exemplos do conteúdo. Apesar de a aula ter como tema a coesão referencial realizada através das relações de hiponímia e hiperonímia, a atividade não estimula a percepção de como o emprego de hiperônimos e hipônimos contribuem para a coesão.

Isso pode ser constatado devido ao fato de que a proposta se restringe à identificação dos termos utilizados para fazer referência às aves, seguida por sua ordenação de acordo com as relações de hiperonímia e hiponímia. Não se trata das razões que possivelmente levam o autor a utilizar termos diferentes para se referir às aves, nem se considera como a utilização desses termos “guia” a leitura da notícia, mantendo-a coesa. Assim, apesar de não consistir em uma atividade típica do ensino tradicional de gramática (graças ao conteúdo em foco), essa proposta acaba circunscrita à identificação e à “classificação” dos termos em hiperônimos em hipônimos.

O exercício proposto em seguida, que consiste no preenchimento de uma tabela de hiperônimos e hipônimos, reforça a influência de estratégias do ensino tradicional de gramática na aula 20, como podemos observar no exemplo 32:

Exemplo 32 – 3ª atividade da aula 20

Atividade 3 – Exercícios de identificação de outros hiperônimos e hipônimos

Professor, peça aos alunos, ainda organizados em trios, para que acessem em um dos laptops, via internet [Metasys > iniciar> aplicativos > Internet Firefox ou na área de trabalho], o link para ter acesso ao exercício que deverão desenvolver sobre hiperônimos e hipônimos.

HIPERÓNIMOS	HIPÓNIMOS
peixe	sardinha, carapau, pescada, bacalhau, pargo, tamboril, robalo, dourada, etc.
profissão	
	homem, gato, baleia, rato, golfinho, leão, porco, vaca, girafa, gato, etc.
fruto	
	bicicleta, motocicleta, automóvel, autocarro, barco, avião, etc.
árvore de fruto	

Assim que todos terminarem, peça que façam a correção com base no gabarito que está abaixo do exercício proposto, no mesmo link.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32226>

Por exigir apenas o preenchimento da tabela com os hiperônimos e hipônimos dos campos semânticos indicados, o nível de reflexão promovido por essa atividade é insuficiente quanto ao trabalho com os CL. Portanto, o exercício não alcança o propósito de direcionar o alunado a pensar sobre como as relações de hiperonímia e hiponímia funcionam no interior dos textos como mecanismos de coesão. Como consequência da proposição de atividades como as apresentadas nos exemplos 31 e 32, ocorre na aula 20 um processo similar ao que observamos na aula 06, em que a presença de um quadro que lista as conjunções acaba tornando incipientes as reflexões proporcionadas pelos exercícios que dão continuidade à aula, os quais – assim como na aula 20 – destoam da atividade inicial.

As aulas da *abordagem sintático-semântica a partir do texto* – que assim como as demais aulas que compõem nosso *corpus* encontram-se classificadas no Portal em temas relacionados à AL – mostram que a visão de seus professores-autores acerca do conceito de AL, se comparada àquelas vinculadas às abordagens anteriormente analisadas, tem maior proximidade ao que propõe Geraldi (1984; 1987) e ratificam Franchi ([1987] 2006), Antunes (2014) e Mendonça (2007). As aulas revelam que esses professores-autores têm, provavelmente, conhecimento das contribuições para o ensino de língua portuguesa provenientes dos estudos da linguística voltados para o texto e o discurso, e que se empenham em colocá-las em prática. Entretanto, ainda há em suas propostas indícios do apego ao ensino tradicional de gramática. Como vimos em nossa análise, esses indícios se manifestam nas aulas da abordagem sintático-semântica a partir do texto de maneiras diferentes, porém sempre em menor grau do que aqueles presentes nas abordagens anteriores.

Na próxima subseção, trataremos da quarta abordagem dos CL identificada em nossa análise. Essa abordagem também reflete certo domínio dos professores-autores em relação às contribuições da linguística para o ensino de português. Porém, como veremos a seguir, esse domínio manifesta-se nas aulas de maneira distinta do que observamos nas abordagens até agora analisadas.

4.1.4 Abordagem teórica de conceitos da linguística

Tipificamos como aulas da *abordagem teórica de conceitos da linguística* aquelas que abordam de maneira predominantemente teórica – ou seja, priorizando a *elucidação de noções e concepções em detrimento do estímulo à reflexão e às habilidades de uso da língua* – teorias ou conceitos relacionados aos CL provenientes de estudos da linguística. Essa abordagem dos CL aparece em duas aulas de nosso *corpus* (quantitativo equivalente a 6% do total de aulas analisadas), as aulas 04 e 14, cujas propostas analisaremos a seguir.

Iniciaremos nossa análise com a aula 04, intitulada “Variação linguística na sala de aula”, que possui 23.233 acessos, como mostra a tabela 02 do capítulo 03. Essa aula tem como foco a explanação do conceito de variação linguística e seus

tipos, com maior destaque para a variação diatópica. Vejamos a primeira parte de suas atividades:

Exemplo 33 – 1ª atividade da aula 04

Estratégias e recursos da aula

O trabalho com a variação linguística nos textos literários tem se expandido em meio as práticas pedagógicas porque a língua portuguesa é muito rica no que tange a variedade linguística devido à dimensão continental do país, a diversidade de nossa literatura e a migração de pessoas principalmente da Região Sul para a Região Centro-Oeste que contribui para a variação linguística ser mais acentuada em nossa região.

Sequência Didática

O professor deve ter bem definido quais as variações linguísticas que pretende trabalhar com sua turma antes de dar início a esta sequência. Assim poderá explorar as variações existentes na sala de aula prevista para esse trabalho: Variedade Geográfica, Variedade Diacrônica, Variedades Sociais e Variedades Situacionais, bem como trabalhar a leitura, a interpretação e a produção de textos, utilizando as variações linguísticas com o objetivo de conhecer e identificar as mesmas nas diferentes regiões do país.

1ª Atividade

Esta aula inicial tem o objetivo específico de ampliar o vocabulário da turma em relação à variação linguística. Antes de iniciar a leitura o professor deve sondar os conhecimentos que os alunos já têm em relação às variações geográficas. Perguntar oralmente aos alunos onde nasceram? De qual região pertencem? Se eles conhecem as marcas da linguagem de sua região? Percebem as diferenças entre o vocabulário da região de origem e aquela falada onde eles vivem ou residem? Agora o professor pode projetar no Data Show um trecho do poema de Oswald de Andrade, que está abaixo:

Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.

(Oswald de Andrade)

fonte: <http://www.brasilecola.com/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>

- Perguntar aos alunos se eles percebem a variação linguística dentro do texto?²¹
- Pedir para que os alunos digam as variações encontradas.
- Pedir aos alunos se é comum encontrar esse tipo de variação no local onde ele mora?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=42619>

A partir da própria escolha do conteúdo abordado e das orientações iniciais direcionadas aos professores, nota-se nessa aula que o professor-autor busca aliar

²¹ Assim como todos os exemplos apresentados neste trabalho, essa proposta foi transcrita da mesma maneira que está publicada no Portal do Professor.

os estudos da linguística sobre a variação ao ensino-aprendizagem de português. Essa busca constitui um passo relevante para o tratamento dos CL a favor do texto, uma vez que é na perspectiva da variação que ocorrem as reflexões significativas sobre os usos reais da língua (cf. ILARI; BASSO, 2011). No entanto, de maneira condizente à abordagem em que a aula foi classificada, o trabalho com a variação linguística nessa atividade é realizado de forma pouco propícia à reflexão, priorizando a simples identificação de variantes no texto.

Nas orientações direcionadas ao professor que dão início à proposta (1º parágrafo do exemplo 33), é possível notar o enfoque direcionado à variação diatópica quando menciona-se a relação entre a importância que adquiriu o estudo da variação linguística à dimensão continental do Brasil. Há nesse trecho alguns indícios de equívocos conceituais; o professor-autor parece atribuir o fenômeno da variação linguística de forma geral a fatores geográficos como a amplitude do país e os fluxos migratórios. Isso fica evidente na afirmação de que a variação seria mais “acentuada” na região centro-oeste graças às migrações provenientes do sul.

No prosseguimento das orientações ao professor (3º parágrafo do exemplo 33), propõe-se que a atividade tenha início com uma sondagem do que os alunos já sabem em relação à variação linguística. Além de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, essa conversa inicial é pautada por perguntas que conduzem à apresentação do conceito de variação linguística como um fenômeno natural da língua, que está no cotidiano de todos os falantes. Contudo, nessas perguntas, é possível observar mais uma vez que são considerados exclusivamente fatores relacionados à variação diatópica, o que contribui para uma espécie de estereotipação do conteúdo variação linguística.

A primeira parte da aula é concluída com a sugestão de leitura do poema “Vício na fala” seguida de algumas perguntas que relacionam o texto ao conteúdo trabalhado. Esse é o trecho da primeira parte da aula em que ficam mais evidentes as características da abordagem teórica de conceitos da linguística, pois as perguntas sugeridas requerem apenas a identificação de “variações” (não fica claro se o que se pede é a identificação das variantes utilizadas ou de palavras/expressões que se apresentam de forma diversa da norma culta).

Assim, o exercício não propicia reflexões que poderiam levar os alunos, através da observação e da análise da língua em uso, a compreender a

maleabilidade e a mutabilidade que fazem parte da natureza da língua. Ademais, a crítica presente no poema, que envolve o entrelace entre preconceito social e preconceito linguístico, não é discutida. A ausência dessa discussão aumenta a lacuna deixada pela atividade, já que seu desenvolvimento possibilitaria a exploração dos sentidos do texto de forma atrelada aos CL em foco.

A priorização do reconhecimento de conceitos, que marca a abordagem teórica de conceitos da linguística, também se faz presente na aula 14. Com o título “Os modalizadores nos artigos de opinião”, essa aula possui 10.133 acessos, como mostra a tabela 2 do capítulo 3, e foi dividida em módulos pelo professor-autor. No exemplo a seguir, observaremos o módulo 1:

Exemplo 34 – Módulo 1 da aula 14

Módulo 1

Atividade 1

Primeiramente, o professor explicará aos alunos o que são modalizadores. Para facilitar a compreensão, o professor poderá levar essa explicação:

Modalizador é palavra da área da linguística, e «diz-se de ou elemento gramatical ou lexical por meio do qual o locutor manifesta determinada atitude em relação ao conteúdo de seu próprio enunciado». Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss*, «entre os modalizadores tem-se:

- a) os advérbios (*talvez, sem dúvida, a meu ver* etc.), que indicam se o conteúdo do enunciado foi ou não inteiramente assumido pelo locutor;
- b) o modo verbal (indicativo, subjuntivo), que indica se o enunciado expressa um fato ou um desejo (*Pedro veio; gostaria que Pedro viesse*);
- c) o verbo auxiliar modal, que indica a noção de necessidade ou possibilidade (*Pedro pode vir; Pedro deve vir*);
- d) uma oração principal cujo verbo expressa modalidade (*é possível que Pedro venha*)».

Carlos Marinheiro :: 09/10/2007

Disponível em: <<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=21629>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Em seguida, os alunos deverão ler o seguinte material, que traz mais algumas explicações e exemplos de modalizadores. O professor deverá ler o material com os alunos, ressaltando que os modalizadores ajudam a identificar o posicionamento assumido pelo locutor (ou emissor) do texto sobre o conteúdo enunciado, podendo *relativizar* ou *ênfatizar* o que foi dito.

Modalização

O fenômeno da modalização ganha destaque nos estudos linguísticos, pois tem a função de determinar “o modo de como aquilo que se diz é dito”. Na produção de um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude no enunciado que produz, o que pode ser considerado como atitude ilocucionária de modalização.

Observemos os exemplos abaixo.

- a) Eu ordeno que você se retire daqui.
- b) É preciso que você se retire daqui.

Nota-se que, respectivamente, as sentenças estabelecem as noções de obrigatoriedade e necessidade. Em ambas o locutor procura obrigar seu interlocutor a assentir ao seu discurso, o qual é marcado pela atitude autoritária e imperativa daquele.

Em (a) o locutor coloca-se explicitamente num patamar de autoridade e manifesta em seu enunciado a intenção de levar o interlocutor a agir conforme o citado.

Já em (b) o locutor é menos incisivo e autoritário, porém manifesta a necessidade de que a ação seja concretizada. Nota-se que em ambas as frases o locutor se compromete com o conteúdo asseverado, pois se expõe como autor de tais afirmações.

c) É possível que Maria tenha feito a prova.

d) Provavelmente será preciso estudar.

Em (c), o locutor parte de suas percepções acerca da realidade, de suas convicções, porém não garante a verdade da proposição, o que permite que a responsabilidade sobre a asseveração seja atenuada. Já no exemplo (d) nota-se que o locutor, diferente do que ocorre no enunciado (b), avalia o conteúdo como uma possibilidade não como uma verdade. Ele deseja ver realizada a ação de estudar, porém a apresenta de modo menos incisivo, podendo receber contestações, pois não é apresentada como uma certeza.

Modalidade do discurso:

– modalização e modulação

– valores

A polaridade e a modalidade são recursos interpessoais da linguagem. A polaridade ocorre em respostas a perguntas do tipo sim/não. A modalidade, por sua vez, pode ocorrer como probabilidade, usualidade, obrigação e prontidão.

A probabilidade e a usualidade servem a proposições (declarações e perguntas). É o caso propriamente dito de modalização. A obrigação e a prontidão, por sua vez, servem a propostas (ofertas e comandos). É o caso da modulação.

Valores da modalidade:

Sempre com base na polaridade, a modalidade pode trazer um grau alto, médio ou baixo de julgamento.

– Grau alto: “certamente”, “sempre” ...

– Grau médio: “provável”, “usualmente” ...

– Grau baixo: “possível”, “às vezes” ...

A função interpessoal também ocorre por meio do metadiscurso. O metadiscurso consiste em “comentários” do locutor que permeiam seu discurso. O metadiscurso pode ser analisado por meio de seus índices (tarefa da interpretação).

Índices do metadiscurso:

Marcadores ilocucionais: – “afirmo”, “prometo”, “discuto”, “por exemplo” ...

Narradores: – “O diretor informou que...”

Salientadores: – “mais necessário”, “mais importante” ...

Enfatizadores: – “sem dúvida”, “é óbvio”, “é lógico” ...

Marcadores de validade: – “pode”, “deve”, “talvez” ...

Marcadores de atitude: – “infelizmente”, “é incrível que”, “curiosamente” ...

Comentadores: – “talvez você queira...”, “meus amigos” e todas as formas de vocativo, “você poderão”...

Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1559889/modalizacaododiscurso>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58816>

Como podemos observar nesse exemplo, na aula 14 confere-se ao conteúdo “modalizadores” um tratamento teórico, voltado para a apresentação do conceito e de sua importância para os estudos linguísticos. A primeira parte da aula (módulo 1), apresentada no exemplo acima, é completamente expositiva, com alternância entre explanações do professor e leitura dos textos sugeridos, que apresentam os conceitos teóricos. Logo de início, sugere-se que seja definido para os estudantes o

que é um “modalizador” e a definição apresentada é seguida por alguns exemplos de modalizadores e de suas aplicações.

A descrição do fenômeno da modalização é continuada pela sugestão de leitura de um segundo texto, que traz explicações mais detalhadas e apresenta novos conceitos relacionados à modalização. Ainda que haja a orientação para que o professor ressalte o papel dos modalizadores nos textos, sobretudo o de dar pistas acerca dos posicionamentos assumidos pelo autor – informação relevante para o estudo do gênero indicado no título da aula, que sequer é mencionado no módulo 1, o artigo de opinião – a reflexão linguística não é efetivamente viabilizada por essa proposta.

Tal constatação advém do fato de que para que a reflexão ocorra, faz-se necessário que o aluno possa “experimentar” com a língua, observar a linguagem em movimento e “manipulá-la” para que, então, compreenda seu funcionamento (cf. FRANCHI, 1987 [2016]; PERINI, 2014). Assim como a metalinguagem gramatical não é suficiente para o aprofundamento das reflexões linguísticas, a profusão de definições e conceitos provenientes dos estudos linguísticos apresentada no exemplo 34 não é profícua para o trabalho com os CL a favor do texto (mesmo que tais definições estejam relacionadas a função dos CL na composição textual). Como alerta Antunes (2003; 2014), o papel das contribuições da linguística para o ensino de língua portuguesa não é o de formar “minilinguistas”, mas o de propiciar o desenvolvimento de práticas voltadas para a reflexão e para os usos. Dessa maneira, o lugar das teorias linguísticas é o “atrás das cortinas”, dando fundamentação às práticas pedagógicas. Na aula 34, ainda que a teoria não seja explicitada com fontes autorais da linguística, a abundância de conceituações e tipificações quanto à modalização faz com que ela ultrapasse seu papel de fundamentação e seja o foco das propostas de atividade.

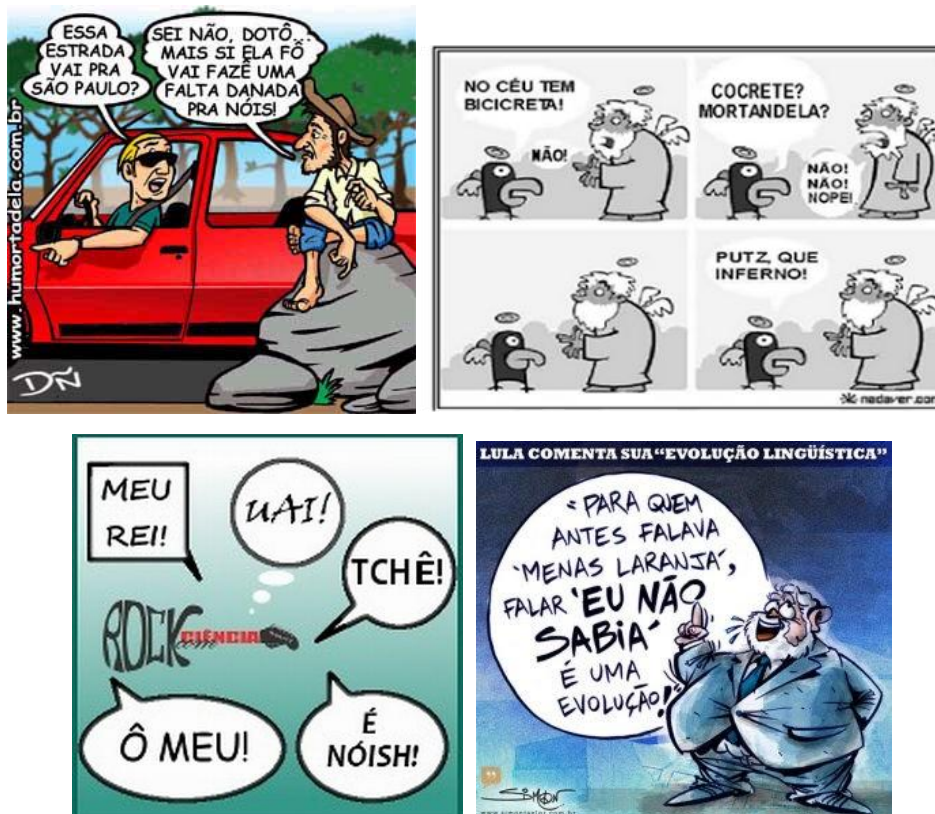
Importa-nos salientar que o trabalho em sala de aula com conteúdos como os selecionados nas aulas 04 e 14 (variação linguística e modalizadores, respectivamente) é de muita relevância e pode promover reflexões linguísticas proveitosas para os estudantes, desde que tenha como foco tais reflexões e não a apresentação dos conceitos e a simples identificação dos fenômenos.

A segunda etapa da aula 04 e o módulo 2 da aula 14 pautam-se na observação em textos dos fenômenos linguísticos abordados em cada uma delas.

No exemplo a seguir, retomaremos a aula 04 para analisarmos uma das atividades de sua segunda etapa.

Exemplo 35 – 2ª atividade da aula 04

2ª Atividade: O professor projeta a imagem abaixo no Data Show:



- Perguntar oralmente: Se eles perceberam as variações linguísticas? E se elas trazem marcas de regionalismo? Quais?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=42619>

A atividade apresentada nesse exemplo mantém uma característica já observada na proposta que dá início a essa aula (exemplo 33), a de apresentar os textos com o único propósito de identificar o fenômeno da variação linguística. Assim como os exercícios de identificação e classificação de estruturas sintáticas típicos da abordagem morfosintática tradicional, tal proposta de identificação da ocorrência de variações pouco contribui para a compreensão da variação linguística como naturalmente constitutiva dos diversos usos da língua e, por isso, importante nos processos de leitura e produção de textos.

Além de restringir-se à identificação, confunde-se, na atividade, o fenômeno da variação linguística com as variantes que o materializam. Ao questionar se os

alunos “percebem as variações”, a atividade parece ignorar o fato de que os usos da norma culta também constituem uma variante linguística (não representam um “modelo” do qual surgem variações), o que também pode ser percebido na atividade anterior da mesma aula (exemplo 33). Na atividade acima também torna-se explícito um dos pontos mais problemáticos da aula 04, que consiste na ausência de reflexões acerca do preconceito linguístico.

Esse é um ponto problemático porque tratar do preconceito linguístico é uma das contribuições mais importantes (talvez a mais importante) que o estudo das variações linguísticas pode trazer para o ensino de língua portuguesa (cf. FARACO, 2008). Na atividade acima, além de não haver reflexões sobre essa questão, são apresentados textos que, sem a devida discussão, podem fomentar preconceitos já bastante difundidos e pouco combatidos. No caso da primeira charge, associa-se uma variante rural de pouco prestígio ao estereótipo do caipira que não compreende o que é dito por alguém da “cidade grande”. O mesmo tipo de estereótipo preconceituoso está presente na última charge, cujo conteúdo reforça a ideia de que quem usa uma variante de menor prestígio seria menos “evoluído” e menos capaz de desempenhar cargos de grande visibilidade sociopolítica.

Como pontuamos anteriormente, o módulo 2 da aula 14 também toma por base a observação em textos dos CL em estudo. Para analisar de que forma isso ocorre, vejamos o exemplo 36:

Exemplo 36 – Módulo 2 da aula 14

Módulo 2

Atividade 1

Os alunos irão ler o texto abaixo, buscando identificar nele as palavras e expressões que funcionem como modalizadores do discurso.

Os alunos deverão:

- Grifar (ou destacar com marcatexto) as palavras e expressões;
- anotar ao lado de cada marcação que efeito de sentido esse modalizador agrega ao trecho em que está inserido;
- ao final da leitura do texto, explicar qual a tese defendida pelo autor do texto e como os modalizadores ajudam a revelar esse posicionamento assumido.

Desfaqueamento já!

Publicado em 21/11/2014 | Bene Barbosa

Não, o verbete do título não consta de nenhum dicionário, mas não me espantarei se em breve passar a constar. Tal neologismo – criação de uma nova palavra – começou a surgir mais de uma

década atrás, por causa das tais campanhas de desarmamento, sendo invocado a cada crime com faca – e não são poucos – para ironicamente expressar a completa ineficácia da política nacional de recolhimento de armas, a qual, apesar do fragoroso fracasso, vige até hoje na terra brasileira.

E eis que me deparo com duas notícias que remetem ao aludido termo, uma delas sobre um covarde ataque a uma sinagoga em Israel, onde dois terroristas armados com facas deixaram quatro mortos e outros tantos feridos, e só acabaram mortos com a chegada da polícia. A outra é sobre segurança pública na Inglaterra.

No primeiro caso, o de Israel, enquanto feridos ainda eram atendidos e os mortos, retirados do local, o ministro israelense de Segurança Pública, Yitzhak Aharonovitch, disse que o país vai facilitar o porte de armas para garantir a autodefesa dos cidadãos. “Aliviarei imediatamente as restrições sobre o porte de armas”, afirmou à rádio pública de Israel.

Já a segunda notícia, vinda da Inglaterra – berço moderno do desarmamento e país que falsamente é usado como exemplo de sucesso dessa política no combate ou redução de crimes violentos –, informa que várias cidades, diante de uma verdadeira epidemia de crimes cometidos com facas, facões, espadas e machados, lançaram efetivas campanhas de “desfaqueamento”! Isso mesmo, as pessoas estão sendo convidadas a entregar suas facas em prol da segurança. [...]

Minha modesta sugestão para os operadores da Segurança Pública, na Inglaterra ou em qualquer outro país: leiam com atenção o livro da americana Joyce Lee Malcolm, professora e doutora em Direito, chamado Violência e Armas — A Experiência Inglesa (lançado no Brasil pela Vide Editorial), obra em que a escritora faz um minucioso estudo sobre a criminalidade na Inglaterra, iniciando no século 15 e indo até o século 21. Os resultados da extensa pesquisa são os já conhecidos: não existe relação entre nível de criminalidade e número de armas em mãos corretas, sejam elas facas ou fuzis.

A divergência de posturas é de simples compreensão: a Inglaterra, muito alinhada ideologicamente com o politicamente correto e com o progressismo, continua imaginando que aquele que quer fazer o mal só o faz por ter acesso aos instrumentos eficazes para isso. Israel, por outro lado, dá uma resposta rápida e eficaz, que aponta para algo que é sabido por todos e negado por muitos: que o Estado não é onipresente para a defesa do cidadão e um maluco armado, mesmo que com uma simples faca, só pode ser detido por um cidadão de bem, também armado em iguais ou superiores condições às do seu agressor. E que se dane o politicamente correto!

Bene Barbosa, especialista em segurança pública, é presidente da ONG Movimento Viva Brasil.

Disponível

em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/conteudo.phtml?tl=1&id=1515166&tit=Desfaqueamento-ja!>>.

Acesso em: 23 nov. 2014.

Atividade 2

Os alunos deverão redigir um artigo de opinião sobre um tema que esteja sendo trabalhado em uma de suas disciplinas escolares. Em seus textos eles deverão fazer uso de modalizadores de forma a ressaltar o posicionamento assumido, bem como relativizar alguns trechos.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58816>

Nota-se no módulo 2 da aula 14 que a presença das características da abordagem teórica de conceitos da linguística apresenta-se de maneira menos proeminente do que no primeiro módulo dessa aula. Tal suavização das características da abordagem dá-se graças ao vínculo estabelecido nessa atividade entre os CL em estudo e sua contribuição para a significação do texto, como podemos ver no terceiro tópico da orientação aos alunos.

No entanto, a exploração da produção de sentidos restringe-se a essa orientação, uma vez que o comando principal do exercício é que os alunos leiam o texto em busca dos modalizadores. A segunda orientação, “anotar ao lado de cada marcação que efeito de sentido esse modalizador agrega ao trecho em que está inserido”, poderia conduzir a conjecturas produtivas sobre o papel dos CL no texto, mas o texto teórico trabalhado anteriormente traz uma lista de modalizadores e seus respectivos efeitos de sentido. Isto contribui para reduzir ou suprimir o valor da reflexão com base nos sentidos do texto e, de certo modo, resgatar a velha prática de identificação.

Dessa forma, os estudantes são dispensados da reflexão e, conseqüentemente, encaminhados à repetição de conceitos predefinidos. Além disso, apesar do título “Os modalizadores nos artigos de opinião”, as atividades da aula pouco relacionam os CL em foco às particularidades desse gênero (trata-se somente da identificação do posicionamento do autor), que na maior parte da aula é tomado apenas como pretexto para o estudo dos modalizadores.

A análise das características da abordagem teórica de conceitos da linguística nos leva a constatar que os professores-autores que elaboraram as aulas que tipificamos em tal abordagem, mesmo tendo certo conhecimento das contribuições da linguística para o ensino de português e esforçando-se por aplicá-las, confundem a prática de AL com o ensino “puro” de conceitos da linguística.

Ao mesmo tempo que se diferenciam das aulas pertencentes às abordagens anteriores, devido ao conteúdo trabalhado, as aulas dessa abordagem partilham de alguns traços também observados nas demais. Dentre esses traços, podemos apontar *a priorização de exercícios de identificação, a apresentação de definições prontas e o trabalho insuficiente com a produção de sentidos*; traços que sinalizam o apego ou tendência, em maior ou menor grau, às práticas do ensino tradicional de gramática.

Na próxima subseção, trataremos de aulas em que tal tendência é deixada para trás e a abordagem dos CL é realizada de modo que é possível identificar uma metodologia de AL.

4.1.5 Abordagem textual-discursiva

Nas aulas que classificamos nessa abordagem predominam as características que efetivam a prática de AL, sobre as quais discorreremos com maior detalhamento no capítulo 2 (subseções 1.2 e 1.2.1). São aulas em que *o estudo dos CL é realizado, majoritariamente, com vistas à compreensão do funcionamento e da natureza da língua*. Para tanto, ela é analisada a partir de seus usos reais (em outras palavras, a partir de textos). Visto que todo uso real da língua gera sentido, nessa abordagem *o estudo dos CL é sempre vinculado ao trabalho com a significação*. São privilegiadas, então, as *atividades epilinguísticas, reservando-se as metalinguísticas para os momentos em que é preciso fazer referência a estruturas linguísticas já conhecidas dos estudantes ou sistematizar ideias provenientes de atividades epilinguísticas previamente desenvolvidas*.

No *corpus* de nossa pesquisa, duas aulas foram tipificadas nessa abordagem, as aulas 29 e 38. Analisaremos primeiramente as atividades da aula 38, intitulada “Trabalhando com quadrinhas: da compreensão à autoria”. Com 13.369 acessos, a aula 38 foi elaborada no âmbito do subprojeto PIBID – Letras do Centro Universitário Fundação Santo André, em coautoria com alunos de graduação em Letras, segundo as informações disponibilizadas pelo professor-autor no Portal. Essa aula tem por base o trabalho com o gênero “quadrinha”, que é explorado por meio da articulação de três eixos do ensino de língua portuguesa: leitura, produção e CL. Como veremos na análise das atividades, prevalecem nessa proposta exercícios ligados ao eixo da leitura, o que não constitui um impedimento para que a reflexão linguística seja considerada ao longo de toda a aula e, assim, os CL sejam contemplados.

São apresentadas no exemplo a seguir parte das atividades dessa aula. Vejamos:

Exemplo 37 – Atividades da aula 38

Estratégias e recursos da aula

Encaminhamento:

1. Dizer aos alunos que o objetivo é a confecção de um livro de poemas ou a montagem de um painel com poemas deles. Perguntar-lhes, então, o que sabem sobre os conceitos de “poesia”, “poema” e “quadrinhas”.
2. Pedir para alguns alunos dizerem (ou recitarem) algumas quadrinhas. Lembrar que as quadrinhas são criações bastante populares, de fácil memorização e que requerem uma entonação adequada.

Exemplo mais do que conhecido: “Batatinha quando nasce / Espalha a rama (ou “esparrama”) pelo chão / Nenezinho (ou “mamãezinha”, “menininho(a)” etc.) quando dorme / Põe a mão no coração”. Sendo de caráter popular, as quadrinhas estão sempre sendo modificadas pelos falantes. Daí a ocorrência de variações criativas, dependendo da região do país.

3. Atentar para o ritmo. Normalmente, as quadrinhas contêm versos curtos, geralmente de cinco ou sete sílabas poéticas (que são contadas até a última sílaba tônica do verso). Há poucas variações. Reparar em Ba-ta-ti-nha-quan-do-nas//ce = sete sílabas poéticas. Es-pa-rra-ma-pe-lo-chão// = sete sílabas poéticas (que não correspondem exatamente as sílabas gramaticais, mas à emissão do som ao se dizer o verso).

4. Dado o interesse dos pré-adolescentes e adolescentes por questões amorosas e por aspectos lúdicos dos textos, é aconselhável iniciar a atividade com exemplos variados, mas que atraiam a atenção deles. Sugere-se o uso de um poema como “Lira do Amor romântico ou A eterna repetição”, de Carlos Drummond de Andrade, que pode ser encontrado em <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/lira-do-amor-romantico/>.

5. Pode-se iniciar a atividade, fazendo-se antecipações de sentido, a partir do título do texto: “Lira do amor romântico ou A eterna repetição”.

Além dos significados para “lira” encontrados em dicionários (<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/lira>), é importante que professor pesquise antes um pouco sobre história da poesia. Material conciso a respeito pode ser encontrado em: <http://www.cfh.ufsc.br/~magno/poesiahistoria.htm>

6. Na sequência, ler as três quadrinhas que iniciam o poema:

Atirei um limão n'água
e fiquei vendo na margem.
Os peixinhos responderam:
Quem tem amor tem coragem.

Atirei um limão n'água
e caiu enviesado.
Ouvi um peixe dizer:
Melhor é o beijo roubado.

Atirei um limão n'água,
como faço todo ano.
Senti que os peixes diziam:
Todo amor vive de engano.

- Iniciar os comentários sobre as primeiras impressões dos alunos;
- Encaminhar para uma discussão sobre o ritmo obtido na leitura, o uso de estruturas sintáticas e semânticas regulares, a boa pontuação, inclusive com o uso de dois pontos etc.;
- Pedir aos alunos para identificarem as semelhanças e diferenças existentes entre as estrofes;
- Observar com eles o esquema de rima: segundo com quarto verso;
- Fazer um levantamento dos verbos que aparecem nas estrofes e refletir sobre os sentidos deles: atirar, ver, fazer etc., sobretudo em relação àqueles que indicam as falas dos peixes: responder e dizer. Trabalhar, então, uma relação de verbos da família do dizer: falar, responder, reclamar, gritar, sussurrar, perguntar, questionar, sugerir etc. (e os contextos em que podem ser empregados);
- Desafiar os alunos a completarem uma quadrinha (a quarta estrofe do poema), a partir da supressão da última palavra:

Atirei um limão n'água,
como um vidro de perfume.
Em coro os peixes disseram:
Joga fora teu ciúme.

Sugere-se que, para esta e para cada uma das duas estrofes seguintes, o professor elabore um cartaz. No caso do cartaz desta estrofe, assim que ele for exposto, brincar com os alunos, elaborando uma relação de palavras que rimem com “perfume”. Poderá aparecer a palavra ciúme, mas também cardume, estrume, queixume, negrume, volume etc. Discutir, com eles, em seguida, quais delas fazem mais sentido dentro do contexto. Importa também chamar a atenção para a palavra que mantém mais o ritmo que o poema requer. A palavra “ci-ú-me” contém três sílabas e, por isso, “lu-me”, por exemplo, rima com ela, mas esta tem apenas duas sílabas.

Finalmente, comparar com a palavra escolhida pelo poeta. Não se trata de haver o certo e o errado, mas o mais adequado a cada contexto. Valorizar os textos elaborados, igualmente.

g) O mesmo procedimento para duas outras estrofes:

h) Para as duas estrofes seguintes, ocultar duas palavras e procurar, com eles, completar a primeira delas. Depois, pedir que, em duplas, completem a segunda. Ao final, ler todas as criações e, finalmente, conhecer as opções do poeta.

i) Para as duas outras estrofes, ocultar o último verso. Completar a primeira delas com os alunos. Pedir que, em duplas, completem a segunda quadrinha. Depois, conhecer as opções do poeta.

j) Para as duas estrofes seguintes, ocultar os dois últimos versos. O procedimento é semelhante às etapas anteriores:

k) Para as estrofes seguintes, o professor pode escolher algumas delas e ir ocultando seus elementos, até que fique apenas o primeiro verso.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=46655>

Chama-nos a atenção no início dessa aula a proposição de um “produto final” para as atividades desenvolvidas: a criação de um livro com a produção dos alunos. Tal proposição remete-nos ao que argumenta Dolz e Schneuwly (2004) e corrobora Antunes (2003) em relação à importância de haver na transposição didática a maior aproximação possível das situações reais – se toda atividade linguística é realizada na e para a interação, é importante que essa característica seja reproduzida nas aulas de português. Ainda nos primeiros encaminhamentos sugeridos na aula 38, nota-se que na introdução do trabalho com as quadrinhas são considerados os conhecimentos prévios dos alunos acerca desse gênero; para apresentá-lo (ou relembrar sua estrutura), o professor-autor não faz uso de uma definição, mas utiliza-se de um exemplo de quadrinha que provavelmente faz parte do repertório de muitos alunos.

Nessa introdução, a exploração dos CL pode ser observada na caracterização dos versos que compõem as quadrinhas. Os estudantes são orientados a atentar para o número de sílabas poéticas que é mantido nos versos exemplificados. Tal orientação aponta para a distinção entre sílabas poéticas e sílabas gramaticais, o que propicia o estímulo à consciência fonológica dos estudantes. Em seguida, é proposta a leitura das quadrinhas utilizadas pelo poeta Drummond no início do poema “Lira do Amor romântico ou A eterna repetição”. Sugere-se, inicialmente, que os alunos sejam orientados a realizar suposições sobre a relação entre o título e o conteúdo das quadrinhas. Uma vez que os estudantes já teriam analisado um exemplo do mesmo gênero, provavelmente surgiria entre as suposições a indicação da possível relação entre o título e a repetição de palavras e estruturas sintáticas

típicas das quadrinhas. Vincula-se, assim, o trabalho com os sentidos e a reflexão linguística.

Nas proposições que sucedem a leitura das quadrinhas de Drummond, o eixo dos CL continua a ser explorado a favor do texto. É interessante observar que, ao direcionar a observação de como são mantidas as estruturas sintáticas e o número de sílabas poéticas ao longo das quadrinhas, a atividade estimula que parta dos próprios estudantes o estabelecimento da relação dessas características de natureza linguística ao ritmo conferido ao texto.

Na continuidade do exercício, sugere-se que os estudantes façam um levantamento dos verbos que aparecem nas estrofes e atentem para seus sentidos. Chama-se a atenção principalmente para o emprego dos verbos “dizer” e “responder” para, em seguida, sugerir-se que os estudantes relacionem esses verbos a outros da “família do dizer” (gritar, sussurrar, perguntar...) e reflitam sobre como cada um deles adequa-se a contextos diferentes, produzindo diferentes sentidos. Assim, o estímulo à reflexão linguística permanece atrelado à exploração dos sentidos.

Essa proposta de análise dos verbos, assim como as de análise do padrão das estruturas sintáticas, das sílabas poéticas e das rimas, prepara os alunos para as últimas proposições da atividade. Nelas, sugere-se que as quadrinhas sejam progressivamente completadas pelos estudantes – como podemos observar nas letras “f” a “k”, primeiro são suprimidas palavras ao final dos versos para que cada aluno complete-os e compare-os à versão original e, gradualmente, chega-se à supressão de versos inteiros para a realização do mesmo procedimento. Essa atividade torna-se profícua, pois consiste numa maneira de os alunos “experimentarem” aquilo que analisaram, já que a substituição das palavras e versos exige a compreensão de como se constroem as estruturas sintáticas, semânticas e fonológicas das quadrinhas. A reflexão promovida por essa atividade associa-se também ao trabalho com o gênero textual, ainda que os enunciados não utilizem esse termo, já que as construções linguísticas focalizadas são distintivas do gênero quadrinha.

Do mesmo modo que a aula 38, a aula 29 apresenta de forma coerente as características da abordagem textual-discursiva. Intitulada “Variação linguística, que preconceito é esse?”, essa aula é uma das mais acessadas do Portal, com 81.537

acessos. Em virtude de sua construção sintática, o título da aula dá margem para a interpretação do que seria um equívoco conceitual, pois a partir dele é possível interpretar que o próprio fenômeno da variação linguística é um preconceito. No entanto, tal equívoco circunscreve-se ao título. Diferentemente do que vimos na aula 04 (pertencente à abordagem teórica dos conceitos da linguística), em que o mesmo conteúdo é abordado de maneira predominantemente teórica, nessa aula o fenômeno da variação é estudado em *prol* do desenvolvimento da reflexão e análise linguísticas.

A aula é iniciada com uma breve discussão em que o professor engaja os estudantes a falarem sobre o que conhecem acerca da variação linguística. Para isso, são sugeridas algumas perguntas: “Você conhece alguma pessoa brasileira que tem um sotaque diferente? Como é o sotaque? Já se perguntou de onde ele herdou essa maneira de falar? Você sabe por que as pessoas falam de diferentes maneiras?”. Depois da sugestão dessa conversa introdutória, são apresentadas as atividades. O professor-autor indica que elas serão divididas em três momentos, de acordo com o tipo de variação linguística. Assim, a primeira parte das atividades trata da variação geográfica (diatópica); a segunda, da social (diastrática) e a terceira, da histórica (diacrônica). Apesar dessa divisão, as atividades não trazem a identificação do tipo de variação como foco, como poderemos ver na análise dos exemplos:

Exemplo 38 – 1º atividade da aula 29

Professor, comente com os alunos que temos uma grande divisão de variantes no Brasil, o caipira, utilizado principalmente nas cidades do interior de São Paulo, no norte do Paraná, no sul de Minas Gerais, sul de Goiás e leste do Mato Grosso do Sul -, o mineiro, paulista, baiano, gaúcho, catarinense, carioca ou fluminense, sulista, entre outros.

Em seguida, mostre o texto de um famoso escritor, Millôr Fernandes, para que os alunos percebam a variação linguística presente e a crítica sobre a tentativa de reforma ortográfica realizada entre os países que falam a Língua Portuguesa com o objetivo de unificar as línguas:

Tem aí meia dúzia de urnigos (1), na calada da noite, arquitetando um plano pra “unificação” da língua portuguesa. Escrevi o trecho abaixo em português de Portugal pra vocês verem como será fácil essa unificação.

(1. Palavra portuguesa que significa o que significa.) [...]

UNIFICAÇÃO LINGUÍSTICA, QUE CLAREZA!

Estava a conduzir meu automóvel numa azinhaga com um borracho muito gira ao lado, quando dei com uma bossa na estrada de circunvalação que um bera teve a lata de deixar. Escapei de me espalhar à justa. Em havendo um bufete à frente, convidei a chavala a um copo. Botei o

chiente na berma e ordenamos ao criado de mesa, uma sande de fiambre em carcaça eu, e ela um miau. O panasqueiro, com jeito de marialva paneleiro, um chalado da pinha, embora nos tratando nas palminhas, trouxe-nos a sande com a carcaça esturrada (e sem caganitas!), e, faltando-lhe o miau, deu-nos um prego duro.”

Fonte: Millôr Fernandes. Revista: Isto é Senhor, 19/06/1991, p.8. Adaptado.

Após a leitura do texto, comente com os alunos:

Você deve ter percebido que existem diferenças entre o modo de falar do português brasileiro e do português de Portugal. As diferenças fonéticas (trata-se da pronúncia dos sons), o brasileiro diz eu sei, o português diz eu sâi. As diferenças lexicais ou de vocabulários (trata-se das palavras que existem lá e não existem aqui, e vice-versa). Os habitantes da zona rural são chamados de “saloio” em Portugal e no Brasil chamamos de “caipira”, “capiau”, “matuto”. No modo de organizar as frases, orações e partes que as compõem também há diferenças, são as diferenças sintáticas, no Brasil usamos “estou falando com você”, em Portugal, “estou a falar consigo”. Quanto ao significado das palavras, chamados de diferenças semânticas, cueca por exemplo, são as calcinhas das brasileiras, bichas significa filas. Lembre-se, ainda existem outras diferenças que podem ser pesquisadas por você.

Em seguida, organize os alunos em grupos de 3 ou 4 alunos e trabalhe com as questões a seguir solicitando que registrem as respostas nos cadernos para que possam compartilhar com o restante da turma:

O texto apresenta uma variedade linguística, a variante do português de Portugal. O que você percebeu de diferente nessa língua?

O título já sugere o tema principal do texto?

Qual é a crítica que Millôr Fernandes realiza no texto acima?

De que maneira ele realiza essa crítica?

Professor, organize os grupos para que transcrevam o texto e apresentem uma versão “traduzida” para o texto, utilizando o caderno para o registro. Após a discussão e anotações nos grupos, apresentem para a turma e veja qual ficou mais coerente.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>

É perceptível nessa atividade que existe uma preocupação maior em proporcionar o entendimento sobre como funciona a variação diatópica do que em defini-la. Com a leitura do texto de Millôr Fernandes e o debate promovido sobre ele – por meio do qual, além dos CL, são também aguçadas as habilidades de leitura –, estimula-se os estudantes a atentar para o fato de que, mesmo com decretos oficiais como as reformas ortográficas, é impossível “padronizar” completamente uma mesma língua. Apesar de essa atividade voltar-se apenas para a variação diatópica, essa é uma reflexão fundamental que auxilia a compreensão do fenômeno da variação como um todo.

Para que os alunos cheguem a tal reflexão, faz-se importante a proposta de discussão que antecede as perguntas referentes ao texto, na qual se atenta para os reflexos da variação linguística nos diferentes níveis de análise da língua – sintático, semântico e fonológico. O estímulo à observação do funcionamento da variação linguística nesses três níveis faz-se relevante por dar base ao entendimento de que

as diferenças na construção de qualquer um desses níveis distinguem as variantes, mas não fazem delas melhores ou piores. Esse entendimento é aprofundado nas demais atividades da aula e, tal como aponta Perini (2014), é fundamental para o desenvolvimento de um olhar analítico e científico sobre a língua. Nas perguntas propostas em seguida, além de firmarem as reflexões promovidas na discussão pós-leitura, os alunos têm a oportunidade de relacionar a crítica que Millôr Fernandes realiza por meio do texto ao tom de ironia presente no título.

Na continuidade do trabalho com a variação diatópica, propõe-se uma atividade na qual o preconceito linguístico é abordado de maneira mais evidente, como mostra o exemplo 39:

Exemplo 39 – 2ª atividade da aula 29

Mostre uma notícia sobre a atriz Grazielli Massafera.

Acesse o link: http://sitedaescola.com/aulas_inovadoras/keila/noticia_grazi.pdf

O sotaque da paranaense Grazielli Massafera, 22 anos, provocou polêmica nesta semana. Uma revista e um jornal de São Paulo noticiaram que a ex-Big Brother Brasil fará sessões de fonoaudiologia para corrigir a maneira de falar considerada “caipira”. Grazi, por meio de sua assessoria de imprensa, confirmou a notícia, justificando que pretende amenizar o som do “r” retroflexo (o “r” caipira) para ampliar as suas possibilidades profissionais e não ficar restrita a personagens como a Thelminha, da novela Páginas da Vida, e Florinda, de Desejo Proibido. Mas, afinal, existe uma maneira certa de falar? Isso seria um problema do sotaque paranaense? A professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Vanderci de Andrade Aguilera, doutora em Linguística, garante que ninguém fala errado. “Todo mundo fala certo de acordo com a comunidade em que está inserido”, afirma. Ela explica que o sotaque de Grazi, comum em Jacarezinho, cidade natal da atriz, é resultado do contato dos indígenas com os portugueses. “Os bandeirantes absorveram essa maneira de falar e levaram essa fala para o Sul de Minas Gerais e Norte de São Paulo”, esclarece. Posteriormente, mineiros e paulistas “A fala de quem tem prestígio tende a ser imitada”, observa Vanderci Aguilera, autora do Atlas Lingüístico do Paraná. Ela recorda que, em 1808, quando D. João VI chegou ao Rio de Janeiro, a fala do interior paulista – o “r” retroflexo – perdeu prestígio para o sotaque da “corte”, o mesmo que hoje é falado pelos cariocas.

Peça que os grupos respondam as questões abaixo, registrando no caderno para, em seguida, apresentarem ao restante da turma:

- Com base na reportagem acima, vocês concordam com a opinião da professora Vanderci Aguilera? Por quê?
- Qual sua opinião sobre Graziela ser obrigada a estudar para aprender o sotaque “global” para não ficar “restrita a papeis como o de Telminha”? Conhecem alguém que passou pela mesma situação?
- Você considera tal atitude preconceituosa? Por quê? Caso considere, responda: que tipo de preconceito é esse?
- Já percebeu que na maior rede de televisão brasileira existe um padrão de fala? Qual é esse padrão?

Reforce com os alunos que hoje em dia ainda há um grande equívoco que já se transformou preconceito por parte de algumas pessoas que entendem que uma variante é melhor que as outras, desprestigiando pessoas com o sotaque ou variante diferente do seu, a presença do preconceito é muito comum na fala chamada caipira, ou de grupos nordestinos, isto são os chamados preconceitos linguísticos, nesse sentido, e ele deve ser combatido. As diferentes variantes de uma língua devem ser vista como algo rico culturalmente, e que faz parte da identidade de cada um. Seria muito

interessante se existisse em sua sala de aula uma pessoa de outra etnia, ou de origem diferente da sua, seria uma excelente oportunidade para conhecer uma cultura diferente.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>

São aprofundadas, por meio da atividade acima, as reflexões iniciadas nas discussões e no exercício anterior. Para responder à primeira pergunta após a leitura da reportagem, que questiona o posicionamento dos alunos acerca do que defende a linguista Vanderci Aguilera, os estudantes poderão recorrer ao que foram estimulados a refletir anteriormente acerca do funcionamento da variação nos diferentes níveis de análise da língua (fonológico, morfossintático e semântico-lexical). Essa reflexão também pode ser retomada na elaboração das respostas para as demais perguntas da atividade, que fomentam o debate sobre o prestígio atribuído às variantes de determinadas regiões do país e o preconceito sofrido por outras.

A reflexão sobre o preconceito linguístico é promovida nessa atividade a partir de um exemplo que faz parte do cotidiano de uma parcela significativa da população – o sotaque “padronizado” das redes televisivas. Isso instiga os alunos a observarem com maior criticidade eventos do dia a dia que envolvem a linguagem e a notarem como o caráter social da língua faz com que se reflitam em seus usos as relações de poder que permeiam a vida em sociedade. A atividade provoca, portanto, a conscientização dos alunos sobre a existência do preconceito linguístico e a ausência de fundamentos para sua existência. A abordagem desse conteúdo de forma reflexiva consiste em uma contribuição importante da linguística para o ensino de língua portuguesa, capaz de modificar uma problemática que há muito se perpetua na escola: a fomentação de preconceitos linguísticos e sociais decorrente de práticas que priorizam a normatividade gramatical (cf. POSSENTI, 1996).

O preconceito linguístico também é discutido na segunda parte da aula 29, que tem como foco a variação diastrática ou social. Vejamos:

Exemplo 40 – 3ª atividade da aula 29

Leia a tirinha de um personagem muito conhecido do cartunista Maurício de Souza:

Tira 1:



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Tira 2:



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Após a leitura dos quadrinhos, peça que observem que uma das características comuns nas histórias em quadrinhos são as marcas da oralidade, peça que observem que o diálogo apresentado está repleto delas e registre no caderno os exemplos. Em seguida, solicite que os grupos respondam as questões abaixo em seus cadernos:

1. A história em quadrinhos acima está inserida em qual grupo social?
2. Com base na tira 1 observe a fala do pai de Chico Bento, que variante ele utiliza? E qual variante Chico Bento utiliza?
3. A variedade linguística usada pelas personagens é adequada ao contexto onde vivem? Houve impedimento para que você entendesse o texto?
4. Observe os dois quadrinhos e a expressão do pai no segundo quadrinho da primeira tirinha, o que ela revela?
5. Na tira 2, os personagens Chico Bento e Zé Lelé estão conversando, sobre o que eles falam?
6. No primeiro quadrinho Zé Lelé chega todo entusiasmado. Que recurso linguístico foi utilizado no texto para comprovar essa afirmação?
7. Levando em consideração que o personagem Zé Lelé é um menino levado que vive roubando goiabas de Nhô Lau, o que o diferencia de Chico Bento?
8. Se substituíssemos essa expressão “Oba, oba!” por “Ufa!”, ela teria o mesmo efeito?
9. O que levou Zé Lelé a pensar que Chico estaria plantando uma árvore frutífera?
10. No segundo quadrinho o que demonstra a expressão de Zé Lelé?
11. Se retirarmos a pontuação da tira, teríamos o mesmo sentido?
12. Por que somente Chico Bento e Zé Lelé plantam as árvores? E as outras personagens?
13. Por que a árvore é de esperança?

Após a discussão sobre a variante encontradas nas tirinhas acima, comente que muitas vezes tais textos são utilizados para exercícios de correção da fala do Chico Bento, acentuando dessa forma o preconceito. Ressalte que a língua se molda a partir da comunidade falante e de seu contexto, daí temos as variantes linguísticas, que linguisticamente falando não são consideradas melhores nem piores que outras, nem “mais” certas ou erradas, nem feias e bonitas, mais sim um registro de sua identidade, cultura, origens, experiências etc. Ressalte com os alunos que desconsiderar a variante de um povo é desrespeitar sua integridade e também não reconhecer a identidade histórica e cultura de quem está falando. Para esta aula é possível solicitar que os grupos alunos tragam para a próxima aula alguns exemplos de variação

linguística social e geográfica. Organize os grupos e delimite quem trará o que, peça que procurem em jornais, revistas, internet, exemplos de casa, de conhecidos, e também notícias como a da Grazi para discussão sobre o preconceito linguístico. O importante é propiciar a discussão sobre tal assunto desmistificando esse assunto.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>

Como mencionamos, as questões propostas nessa atividade dão continuidade ao trabalho com o preconceito linguístico iniciado na atividade do exemplo 39. Para motivar a reflexão sobre a variação diastrática, são utilizadas tirinhas do personagem Chico Bento. É curiosa a escolha dessas tirinhas, já que as falas desse personagem são geralmente associadas de maneira generalizada ao falar da zona rural, o que poderia levar o professor-autor a utilizá-las como um exemplo da variação diatópica. Ao tratar da variação linguística de cunho social a partir das tirinhas de Chico Bento, leva-se em consideração o fato de que nem todas as pessoas que moram na zona rural são usuárias da mesma variante diastrática, já que, assim como ocorre no ambiente urbano, convivem na zona rural diferentes grupos sociais.

A identificação do grupo social em que estão inseridos os personagens retratados, requerida pela primeira pergunta, pode ser realizada tanto pelas marcas linguísticas representadas nas tirinhas quanto pelas ilustrações, que retratam uma realidade socioeconômica modesta. Na continuidade da atividade, guia-se os estudantes a atentar para outras duas características do fenômeno da variação diastrática: a de que pessoas que convivem em um mesmo grupo social partilham da mesma variante (pergunta 2, referente a identificação da variante utilizada por Chico Bento e seu pai) e a de que o estabelecimento da interação independe do prestígio social conferido às variantes, pois elas são adequadas aos contextos em que estão inseridos seus usuários (pergunta 3). Além desse trabalho de reflexão linguística, também há perguntas que exploram a produção de sentidos da tirinha (como as perguntas 5, 7, 8 e 9).

Nos comentários sugeridos para o final da atividade, é interessante perceber a existência de uma crítica a práticas tradicionais do ensino de português. Tal crítica pode ser percebida no alerta feito aos alunos sobre o preconceito presente nos casos em que as falas de Chico Bento são tidas como erradas e utilizadas para correção. As considerações sobre a equivalência existente entre as variantes, realizada em seguida, retoma as reflexões já promovidas pelas atividades.

As características observadas nas duas aulas classificadas na abordagem textual-discursiva mostram-nos que existe da parte de seus professores-autores a compreensão do que se propõe para a prática de AL. Assim, diferentemente do que observamos nas demais abordagens, essas aulas são compatíveis aos temas relacionados à AL em que foram classificadas no Portal. Isso pode ser afirmado graças ao fato de que elas *tratam dos CL de maneira articulada aos eixos da leitura e da produção, promovendo a reflexão sobre a língua a partir de seus usos (que se materializam em textos)*.

Nas análises das aulas de diferentes abordagens dos CL que realizamos até aqui, pudemos observar os *diferentes níveis de alcance das propostas de prática de AL* no que é projetado para as aulas de português e, por conseguinte, como os professores-autores compreendem a prática de AL. A subseção seguinte é dedicada a análise dos comentários recebidos por essas aulas, por meio dos quais será possível considerar a recepção de outros professores, também usuários do Portal, às aulas publicadas.

4.2 ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES USUÁRIOS DO PORTAL SOBRE AS AULAS QUE TRATAM DOS CL

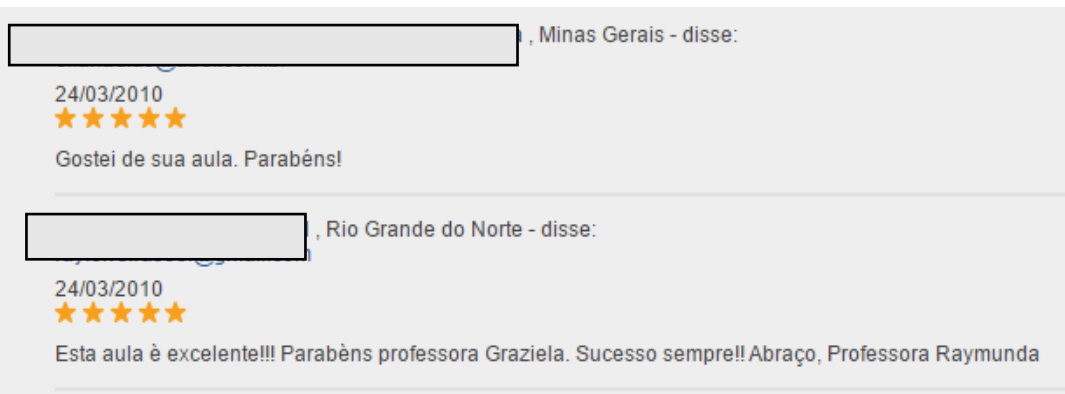
Como elucidamos no capítulo 3, com o propósito de ampliar nossa compreensão do que caracteriza uma boa aula de português e a prática de AL para os professores usuários do Portal, selecionamos para análise (além das 33 aulas compreendidas nas abordagens que descrevemos) os comentários realizados por professores usuários do Portal em relação às aulas de nosso *corpus*. Esses comentários, tal como assinalamos no capítulo 3, foram classificados em “*comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor*” e “*comentários relacionados à abordagem adotada ou ao conteúdo trabalhado*”. Procederemos a análise dessas duas categorias a partir de exemplos dos tipos de comentário que identificamos em cada uma, referentes às aulas das 5 abordagens dos CL que tipificamos. Realizamos a divisão dessas categorias (e dos tipos de comentário que as compõem) a partir das características mais proeminentes em cada comentário, a fim de melhor estruturarmos nossa análise. No entanto, essas características não ocorrem de maneira estanque, em muitos comentários analisados os traços das categorias e tipos de comentário surgem de maneira imbricada.

4.2.1 Comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor

Os *comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor* são aqueles que trazem considerações elogiosas à aula publicada, ao professor-autor ou à própria plataforma, em diferentes graus de complexidade. Nessa categoria, o primeiro tipo de comentário que identificamos é o de *elogio sucinto*. Os comentários de elogio sucinto são aqueles compostos por apenas uma linha ou frases curtas por meio das quais o professor-usuário²² sintetiza sua apreciação da aula. Vejamos alguns exemplos²³:

Exemplo 41 – Comentários de elogio sucinto

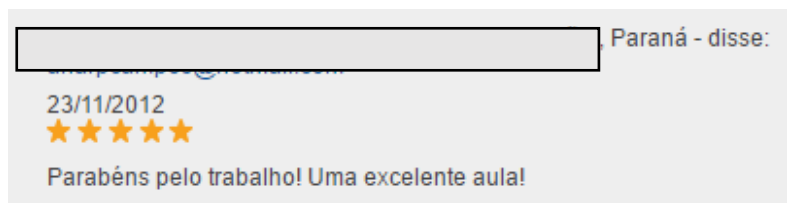
1.



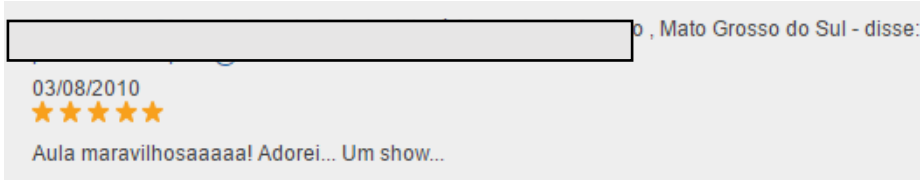
2.

Comentários 1 e 2 referentes à aula 05 (abordagem morfossintática tradicional).
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6471>

3.



4.



Comentários 3 e 4 referentes à aula 18 (abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT). Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26823>

²² Os professores-autores são também usuários do Portal, porém reservamos o uso da denominação “professor-usuário” para os docentes que acessam as aulas e interagem por meio dos comentários.

²³ Foram ocultados das imagens os dados dos professores-usuários, tais como nome, e-mail e escola de atuação.

5. [Redacted], Rio de Janeiro - disse:
21/08/2014
★★★★☆
Muito bom!!

6. [Redacted] Piauí - disse:
24/05/2012
★★★★★
EXCELENTE,

Comentários 5 e 6 referentes à aula 10 (abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT). Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10509>

Os *comentários de elogio sucinto*, presentes nas aulas de todas as abordagens dos CL que tipificamos, denotam que há plena aprovação da aula por parte do professor-usuário que a analisou e comentou. Ao expressar suas impressões por meio de comentários desse tipo, sem menções a que características da aula fazem dela apropriada ou chamam positivamente a atenção, o professor-usuário apresenta o elogio de forma absoluta, sem margem para ressalvas. É o que ocorre nos comentários apresentados no exemplo 41.

Assim, nos dois primeiros comentários desse exemplo, referentes à aula 5 (“Aprendendo com os erros dos outros”, que analisamos na subseção dedicada à abordagem morfossintática tradicional), pode-se constatar que os professores-usuários consideram adequada a *visão prescritiva em relação à língua* manifesta nas aulas da abordagem morfossintática tradicional e julgam compatíveis com uma boa aula de português os traços definidores dessa abordagem (como o foco nas atividades metalinguísticas e na normatividade gramatical), evidentes na aula comentada. Portanto, podemos depreender que esses professores-usuários desconsideram a importância do trabalho com os CL a favor da significação e da reflexão, partilhando da mesma concepção de AL demonstrada pelos professores-autores das aulas dessa abordagem, que, como apontamos na subseção 3.1.1, utilizam o termo para denominar práticas tradicionais do ensino de gramática.

Processo semelhante ocorre no terceiro e no quarto comentário apresentados no exemplo 41, pertinentes à aula 18 (“Transitividade verbal – entrando no jogo dos objetos”, analisada na subseção dedicada à abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT). Ao designarem a aula como “excelente”, “maravilhosaaaa”, “um show”, sem especificarem a que particularidades

das atividades referem-se tais apreciações, esses comentários demonstram uma concordância total com as propostas apresentadas. No quarto comentário, esse sentido de aprovação total é fortalecido pelo tom enfático conferido ao elogio através da forma que a palavra “maravilhosa” foi escrita.

Dessa forma, nota-se que os professores-usuários avaliam como satisfatório o trabalho com os CL na aula comentada, a despeito da *tomada do texto como pretexto e da supervalorização da metalinguagem* que identificam a abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT. O entendimento da prática de AL como um tratamento tradicional dos CL “mascarado” pela presença de textos parece, então, ser admitido por esses professores-usuários. Isso também ocorre nos dois últimos comentários do exemplo 41, que se referem à aula 10, “Concordância Nominal”, que também analisamos anteriormente e pertence à mesma abordagem.

Como mencionamos, os comentários de elogio sucinto estão presentes nas aulas de todas as abordagens dos CL. A concordância total que esses comentários indicam em relação às aulas das diferentes abordagens é reveladora da existência de grupos de identificação distintos entre os professores de português em relação ao modo como concebem o ensino de língua portuguesa (particularmente o ensino dos CL). Constatamos, então, que está relacionada a cada abordagem dos CL que tipificamos uma “nuance” distinta de identificação docente. Isso nos leva a corroborar com o que argumentam Coracini (2003) e Oliveira (2006) no que diz respeito a não existência de uma identidade ou perfil homogêneo do professor de português, mas sim de identidades e identificações heterogêneas, que se alicerçam em instâncias como as da formação profissional, da valoração social e são influenciadas também pelas concepções de língua e gramática adotadas.

Na categoria de comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor, outro tipo de comentário identificado é o de *elogio ao Portal*. Observaremos alguns comentários desse tipo no exemplo a seguir:

Exemplo 42 – Comentários de elogio ao Portal

1.

[Redacted], São Paulo - disse:

08/02/2011
★★★★★

Muito obrigada por esta aula tão maravilhosa!! Às vezes não temos muitas ideias, mas temos muita vontade de fazermos algo diferente com nossos alunos e que resultem em produtividade... Este site veio de encontro às minhas necessidades, parabéns, continuem criando coisas boas!!!

Comentário 1 referente à aula 04 (abordagem teórica de conceitos da linguística). Fonte:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=42619>

2.

[Redacted] Minas Gerais - disse:

06/04/2013
★★★★★

MUITO BOA A AULA. VALE A PENA ACESSAR O PORTAL PORQUE TEM UMA VARIEDADE MUITO GRANDE DE MATERIAL PARA O PROFESSOR. PARABÉNS MICHELE PELA INICIATIVA

Comentário 2 referente à aula 14 (abordagem teórica de conceitos da linguística). Fonte:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58816>

3.

[Redacted] Pernambuco - disse:

24/03/2010
★★★★★

Adorei! Aliás, tudo que vi de [Redacted] foram ótimas sugestões. Sempre estou conectada com o site do portal do professora. Afinal, no que diz respeito a didática, as faculdades estão deixando muito a desejar. Obrigado!

Comentário 3 referente à aula 13 (abordagem sintático-semântica a partir do texto)
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=16280>

4.

[Redacted] Rio de Janeiro - disse:

13/12/2011
★★★★★

Eu estava precisando de algumas ideias para tornarem as aulas sobre orações mais atrativas e interessantes para os alunos, quando encontrei este site. As propostas são maravilhosas, pois não se delimitam apenas à questão conceitual e classificatória, mas mostram para o aluno a importância da utilização das orações para construção de sentido num texto. Parabéns e obrigada pelas sugestões. Um abraço!

Comentário 4 referente à aula 24 (abordagem sintático-semântica a partir do texto) Fonte:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=16280>

Como mostra o exemplo 42 os comentários de elogio ao Portal caracterizam-se por expressarem opiniões sobre a própria plataforma de compartilhamento das aulas. Boa parte dos comentários desse tipo têm início com um elogio sucinto à aula comentada e, em seguida, direcionam-se ao Portal. É esse o caso dos dois primeiros comentários do exemplo acima, direcionados, respectivamente, à aula 04 (intitulada “Variação linguística na sala de aula”) e à aula 14 (“Os modalizadores nos artigos de opinião”), ambas analisadas na subseção dedicada à abordagem teórica de conceitos da linguística. No primeiro comentário, ao fundamentar seu elogio ao Portal, o professor-usuário aponta para a discrepância entre a vontade de fazer algo “diferente” e a falta de ideias para isso, situando o Portal como uma instância de auxílio para essa situação ao dizer que ele “veio de encontro às necessidades”. Apesar de não precisar o que se entende por “diferente”, essa colocação nos leva a depreender que o professor-usuário anseia por trazer para sua prática uma abordagem distinta da tradicional, no entanto, demonstra não saber exatamente que abordagem seria essa.

De forma semelhante, o último comentário do exemplo aponta para o desejo de tornar as aulas mais “atrativas e interessantes” e indica as aulas publicadas no Portal como apoio para o alcance desse objetivo. Essa colocação revela que o professor reconhece a insuficiência da abordagem tradicional, o que é reforçado pela indicação de que as aulas do Portal são boas por não se delimitarem a classificações e explorarem o papel das orações no texto. Uma vez que esse comentário é direcionado à aula 24 (“Orações Subordinadas Adverbiais: relações de comparação e proporção”, que analisamos em 3.1.3), é possível depreender que o professor-usuário faz referência às características da abordagem sintático-semântica a partir do texto.

No segundo e no terceiro comentário do exemplo 42 as apreciações sobre o Portal estão vinculadas a elogios às professoras-autoras. No segundo comentário, além da menção à professora, o elogio ao Portal estende-se às demais seções da plataforma, que disponibilizam materiais diversos para o público docente. Já no terceiro comentário, o elogio à plataforma e à professora-autora é acompanhado por uma crítica às instâncias de formação docente, que, para o professor-usuário, “deixam muito a desejar” em relação à “didática”. Essa colocação deixa transparecer que existe por parte do professor-usuário uma busca pelo preenchimento de

“lacunas” em sua formação e ilustra o que argumenta Bezerra e Reinaldo (2013) em relação ao fato de que frequentemente os professores de língua portuguesa, por não obterem a preparação necessária, não sabem como agir diante da necessidade de mudança no tratamento da gramática.

Ainda no âmbito dos comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor, identificamos os *comentários de elogio e caracterização da aula*. Nesse tipo de comentário, os elogios são acompanhados pela designação de características da aula comentada que levam o professor-usuário a elogiá-la. O exemplo abaixo apresenta alguns desses comentários.

Exemplo 43 – Comentários de elogio e caracterização da aula

l, Minas Gerais - disse:

m.br

08/08/2011

★★★★★

Ótima aula. Super criativa. Parabéns ao professor Carlos Alberto.

1.

2.

o, Rio de Janeiro - disse:

02/05/2011

★★★★★

Adorei a aula! Estimulante e divertida. alunos do E.M. gostam de aula onde os recursos visuais são explorados e onde sua participação é solicitada. Parabéns ao autor!

Comentários 1 e 2 referentes à aula 02 (abordagem sintático-semântica a partir do texto)

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=29166>

3.

te, Tocantins - disse:

08/12/2014

★★★★★

Gostei do contexto da aula, pois instiga os alunos a buscarem conhecimentos diversos que contribuirão com suas vivências na sociedade. E aos professores muito mais capacidade de perceber as limitações e avanços dos educandos.

Comentário 3 referente à aula 20 (abordagem sintático-semântica a partir do texto).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32226>

4.

Santa Catarina - disse:

ail.com

15/04/2012

★★★★★

Aula muito interessante. Trata de uma questão difícil para o entendimento do aluno, mas foi muito bem preparada, dividida e organizada. A forma de trabalhar em duplas valoriza o conhecimento dos participantes e permite que eles discutam e analisem os exemplos e as atividades a serem realizadas.

Comentário 4 referente à aula 22 (abordagem morfosintática tradicional).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38946>

5.

[Redacted], São Paulo - disse:

17/11/2014



Excelente atividade. Além de crítica e comprometida com o desenvolvimento cidadão dos estudantes, é muito bem fundamentada e apresenta rica coletânea.

Comentário referente à aula 29 (abordagem textual-discursiva).
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>

6.

[Redacted], Ceará - disse:

19/03/2011



Adorei a aula, é bastante explicativa, usa recursos do dia a dia, estimula o aluno a perceber o que está ao seu redor, dispõe de vários métodos, aula dinâmica e estimula a utilização dos recursos tecnológicos.

Comentário referente à aula 25 (abordagem morfo-sintática tradicional).
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37814>

Na análise dos comentários de elogio e caracterização, percebemos que alguns atributos são apontados de maneira recorrente como motivação dos elogios para as aulas. “Dinâmica”, “divertida”, “estimulante” e “criativa” são adjetivos do mesmo campo semântico utilizados pelos professores-usuários para caracterizar as aulas que consideram bem elaboradas, como podemos observar no primeiro, no segundo e no último comentário do exemplo acima. Ao relacionarmos tais comentários às propostas a que eles se referem, notamos que a referida dinamicidade provavelmente está relacionada ao uso de recursos multimídia e à participação do aluno de maneira mais ativa do que o habitual, aspectos que não estão necessariamente ligados a uma abordagem dos CL distinta da tradicional.

A diversidade de materiais e textos utilizados também surge como um traço motivador de parte dos elogios, como vemos no quinto e no último comentário do exemplo 43. No quinto comentário, pode-se observar também a indicação das contribuições da aula para o desenvolvimento do aluno como cidadão, o que ocorre de forma semelhante no terceiro comentário. Tais considerações acerca do desenvolvimento crítico/cidadão dos estudantes podem ser associadas às características das abordagens dos CL adotadas nas aulas a que se referem os comentários desse teor – a abordagem sintático-semântica a partir do texto (que apesar de manter traços da abordagem tradicional dos CL, apresenta uma

aproximação considerável de uma abordagem a favor da reflexão) e a abordagem textual-discursiva.

Identificamos ainda um quarto tipo de comentário na categoria de comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor, os *comentários de reconhecimento*. Esses comentários caracterizam-se por apresentarem breves relatos de experiência com as sugestões indicadas pelas aulas do Portal ou exprimirem o intuito dos professores-usuários de utilizarem em suas práticas as propostas apresentadas por essas aulas. Pode-se observar tais particularidades nos comentários do exemplo abaixo:

Exemplo 44 – Comentários de reconhecimento

1.

[Redacted], São Paulo - disse:

01/04/2015
★★★★★

Excelente. Uma aula de fácil desenvolvimento. Eu, particularmente, mudei o acesso à sala de informática por jornais e revistas em sala de aula, pois a nossa sala só comporta oito alunos por vez, o que demoraria muito até todos terminarem a atividade.

2.

[Redacted], Tocantins - disse:

03/02/2015
★★★★★

Parabéns professor pela forma criativa e interessante de ministrar o conteúdo. Vou trabalhar esse ano usando essa metodologia.

Comentários 1 e 2 referentes à aula 20 (abordagem sintático-semântica a partir do texto).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32226>

3.

[Redacted], Minas Gerais - disse:

04/06/2012
★★★★★

Gostei da aula. Vai me ajudar a introduzir o assunto com meus alunos. É possível visualizar o caminho a ser percorrido até que eles alcancem o proposto nestas aulas da professora.

Comentário 3 referente à aula 25 (abordagem morfossintática tradicional).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37814>

4.

[Redacted], Rio Grande do Sul - disse:

21/01/2013
★★★★★

Gostei muito do plano de aula! Vou aproveitar em sala de aula! Parabéns!!!

5.

Pernambuco - disse:

18/08/2010



A aula é excelente. Trabalhei a mesma com alunos do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos adoraram.

Comentários 4 e 5 referentes à aula 13 (abordagem sintático-semântica a partir do texto)

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=16280>

De acordo com o que nos permite perceber a análise do exemplo 44 com esse tipo de comentário os professores-usuários demonstram reconhecer, nas aulas comentadas, propostas compatíveis às suas práticas – ou àquilo que nelas consideram positivo. Assim como os comentários de elogio sucinto, os comentários de reconhecimento se fazem presentes nas aulas das cinco abordagens que tipificamos e reafirmam a *heterogeneidade de identificações docentes em relação ao tratamento dos CL*. No exemplo acima, reunimos apreciações de professores-usuários que ilustram as formas de elaboração dos comentários de reconhecimento.

No primeiro e no último comentário do exemplo, temos relatos de professores-usuários que utilizaram as sugestões das aulas em suas práticas. É possível notar que nesses dois comentários, referentes a aulas distintas, os professores-usuários aludem a adaptações realizadas nas aulas. No caso do último comentário, o professor diz ter trabalhado as propostas da aula 13 em turmas do 9º ano e do Ensino Médio, indicando uma adaptação do que propõe o professor autor, uma vez que essa aula é direcionada ao Ensino Fundamental – anos finais²⁴. Já no primeiro comentário, menciona-se a mudança no suporte dos textos analisados (de textos em suporte digital para textos publicados em jornais e revistas). É interessante notarmos que, nos dois casos, as adaptações mencionadas não se referem às características da abordagem dos CL adotada nas aulas, mas aos materiais/suportes adotados, o que ratifica a compatibilidade entre as aulas comentadas e as práticas consideradas adequadas pelos professores-usuários.

Ainda no primeiro comentário, outro indício de reconhecimento é a menção ao “fácil desenvolvimento” da aula, consideração que pode estar associada à identificação do professor-usuário com a abordagem adotada. Observamos ocorrência análoga no terceiro comentário do exemplo 42 (referente à aula 25, intitulada “*Período composto por subordinação: orações subordinadas substantivas*”,

²⁴ Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=16280>

pertencente à abordagem morfossintática tradicional e analisada em 3.1.1), em que o professor-usuário diz conseguir “visualizar o caminho a ser percorrido” para atingir os propósitos da aula.

Como mencionamos no início desta seção, além dos comentários elogiosos à aula, ao Portal ou ao professor-autor, definimos uma segunda categoria de comentários, os *comentários relacionados à abordagem adotada ou ao conteúdo trabalhado*.

4.2.2 Comentários relacionados à abordagem adotada ou ao conteúdo trabalhado

Consideramos como comentários dessa categoria aqueles que, direta ou indiretamente, emitem opiniões a respeito da seleção de conteúdos ou das opções teórico-metodológicas dos professores-autores. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 45 – Comentários relacionados à abordagem adotada ou ao conteúdo trabalhado

1.

Rio de Janeiro - disse:

30/03/2015
★★★★★

Excelente! Aulas, a meu ver, necessárias atualmente, pois precisamos inserir os recursos disponíveis no celular em nossa prática pedagógica, com as devidas atualizações, para que o aluno analise e reconheça sua linguagem como legítima e a serviço da boa comunicação.

Comentário 1 referente à aula 30 (abordagem sintático-semântica a partir do texto).
 Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=43414>

2.

Tocantins - disse:

18/01/2012
★★★★★

Excelente idéia! É importantíssimo compreendermos que a aprendizagem do aluno e a metodologia do professor, bem como a escolha dos conteúdos e os recursos deverão estar consonantes com a vida em sociedade, posto que nós humanos somos, por excelência, seres comunicantes. Para vivermos com qualidade precisamos saber nos comunicar bem e compreendermos bem a comunicação alheia.

Comentário 2 referente à aula 38 (abordagem textual-discursiva).
 Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>

3.

O, Rio Grande do Sul - disse:

28/06/2012
★★★★★

O plano de aula é ótimo. A prática permitirá aos alunos reconhecerem a transitividade dos verbos e compreender a importância disto. Parabéns

Comentário 3 referente à aula 18 (abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT). Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26823>

4.

[Redacted], Rio de Janeiro - disse:

11/09/2014

★★★★★

As aulas estão em total sintonia, é realmente interessante a sua forma de organização, trabalha o método tradicional e o lúdico ao mesmo tempo....as tiras são perfeitas para prender a atenção dos alunos! :)

5.

[Redacted], Paraná - disse:

09/04/2010

★★★★★

Gostei muito das aulas, pela forma como as atividades foram propostas. De forma simples, chegando perto do lúdico, porém puxando pelo raciocínio e sempre ativando conteúdos previamente estudados.

Comentários 4 e 5 referentes à aula 10 (abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT). Fonte: <http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10509>

No primeiro comentário apresentado nesse exemplo, direcionado à aula 30 – que adota a abordagem sintático-semântica a partir do texto para tratar da adequação linguística nos usos do celular – percebe-se que ao salientar o uso da tecnologia como um traço positivo da aula comentada, o professor-usuário não considera esse recurso didático apenas como um instrumento para tornar a aula mais “dinâmica” ou “criativa”, mas salienta como tal recurso é utilizado a favor da conscientização dos estudantes acerca da validade da variante utilizada na comunicação via celular, já que esta é adequada ao contexto de uso. Dessa maneira, o professor-usuário demonstra atentar para a abordagem dos CL utilizada na aula e valorizar a exploração dos usos da língua – ainda que não considere a falta de exploração dos sentidos típica da abordagem sintático-semântica a partir do texto, adotada nessa aula.

A consideração do trabalho com os usos da língua como um traço positivo nas opções teórico-metodológicas da aula também surge no segundo comentário do exemplo 45, referente à aula 38, “Trabalhando com quadrinhas: da compreensão à autoria”, cuja abordagem dos CL é a textual-discursiva. Nesse comentário, é salientada a importância do alinhamento entre a seleção de conteúdos, recursos didáticos e pressupostos teórico-metodológicos adotados para o favorecimento de uma aprendizagem “consonante com a vida em sociedade”, ou seja, voltada para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de reflexão e uso. Transparece nessa

colocação a noção de língua assumida pelo professor-usuário, que se alinha àquela admitida nas aulas da abordagem textual-discursiva.

No terceiro comentário, direcionado à aula 18, que classificamos como pertencente à abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, destaca-se que na aula comentada trabalha-se a importância do conteúdo em estudo – a transitividade verbal. Apesar de não ser explicitado no comentário, é possível depreender que o professor-usuário refere-se ao trabalho com a importância dos CL na construção do texto, observável nas aulas da abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, a despeito da limitação às concepções da gramática tradicional e da pouca (ou nenhuma) exploração dos sentidos que também caracterizam as aulas dessa abordagem.

Em relação aos dois últimos comentários do exemplo 45, que se referem à aula 10, nos chama a atenção a maneira pela qual os professores-usuários caracterizam as opções teórico-metodológicas do professor-autor: “trabalha o método tradicional e o lúdico ao mesmo tempo”; “[...] chegando perto do lúdico, porém puxando pelo raciocínio”; “as tiras são perfeitas para prender a atenção do aluno”. Essas colocações descrevem o que de fato ocorre nas aulas da abordagem em que foi classificada a aula 10 – a sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, sobre a qual tratamos em 3.1.2 – nas quais, frequentemente, o texto é tomado como um repositório de exemplos para o trabalho com os CL. Ao aprovarem o uso das tirinhas como recurso apresentado com o único propósito de “prender a atenção dos alunos”, os professores-usuários demonstram considerar como pertinente a chamada “gramática contextualizada”, que se utiliza dos textos para “mascarar” o trabalho tradicional com a gramática (cf. ANTUNES, 2014; MENDONÇA, 2007).

Veremos a seguir mais alguns exemplos da categoria de *comentários relacionados à abordagem adotada ou ao conteúdo trabalhado*:

Exemplo 46 – Comentários relacionados à abordagem adotada ou ao conteúdo trabalhado

1.

[Redacted], Amazonas - disse:
24/03/2010
★★★★★
É incomum dentro do contexto escolar algum educador "ter coragem" de fazer devidas correções fonológica e ortográfica em sala de aula. Estudar em cima dos erros dos outros é um desafio muito grande, pois isso pode gerar preconceito. Não sou muito a favor da linguística, para mim ela induz o indivíduo a falar e escrever errado e lança fora a essência da Língua Portuguesa que é falar e escrever correto. Precisamos de desafios como esse para ensinar nossos alunos o valor que tem nossa língua.

Comentário 1 referente à aula 05 (abordagem morfo-sintática tradicional).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6471>

2.

[Redacted] Paraná - disse:
[Redacted]@il.com
16/03/2015
★★★★★
Parabéns, muito boa sua aula, é de extrema importância que nossos alunos tenham conhecimento das variações linguísticas, e saibam respeitá-las sem serem preconceituosos com o próximo, pois cada um tem sua maneira de falar, variando de acordo com a sua cultura e meio que está inserido. Muito bom trazer temas assim para a sala de aula, pois além de o docente adquirir o conhecimento científico sobre o tema, ele também aprende a conviver com as diferenças... muito bom!

3.

[Redacted] M, Ceará - disse:
14/06/2013
★★★★★
Esta aula tem total importância pois muitas das vezes vemos coleguinha zombando um dos outros por questões de dizer que seu colega está falando errado e que muitas das vezes esta modo de falar levar em conta a comunidade onde eles moram e o dialeto que é utilizado pelos moradores de certa localidade.

Comentários 2 e 3 referentes à aula 29 (abordagem textual-discursiva).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>

4.

[Redacted], Bahia - disse:
10/12/2014
★★★★★
Gostei muito das atividades, principalmente dos textos apresentados. Materiais sobre este conteúdo ainda são raros, pois quando encontramos estão apresentados de forma bem tradicional, com frases soltas e voltadas para o aprendizado das nomenclaturas. Farei adaptações e pretendo utilizar em sala de aula. Obrigada.

Comentário referente à aula 06 (abordagem sintático-semântica a partir do texto).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>

Reunimos no exemplo acima comentários em que os professores-usuários ressaltam a relevância dos conteúdos selecionados para as aulas a que se referem. No primeiro comentário apresentado, é ressaltada a “coragem” do professor-autor da aula 05, intitulada “Aprendendo com os erros dos outros” e pertencente à abordagem morfo-sintática tradicional, em trazer os “erros” como conteúdo da aula.

Para o professor-usuário, essa é uma atitude “incomum” e desafiadora, pois pode gerar preconceito. Apesar de admitir esse risco, o professor-usuário demonstra sustentar *concepções de língua e gramática equivalentes às aquelas aderidas pela abordagem morfossintática tradicional*, uma vez que suas colocações demonstram *forte influência da normatividade gramatical*.

O comentário explicita, ainda, que para esse professor-usuário é maléfica a influência da linguística no ensino de língua portuguesa. Isso nos leva a compreender que, para ele, uma boa aula de português é aquela que mantém na prescrição linguística seu foco, aos moldes do que se observa na abordagem morfossintática tradicional. As críticas às contribuições da linguística para o ensino apresentadas no comentário fundamentam-se no mito preconceituoso de que os estudos da linguística “estimulam o erro”, desvalorizando o “bem falar” e o “bem escrever”.

De modo contrastante, o segundo e o terceiro comentário do exemplo 46 – que se referem à aula 29, “Variação linguística, que preconceito é esse?”, classificada na abordagem textual-discursiva – destacam como ponto positivo da aula a escolha de um conteúdo proveniente da influência dos estudos linguísticos, a variação linguística. Em suas colocações, os professores-usuários que publicaram esses comentários revelam uma identidade docente distinta daquela apresentada no comentário anterior. Ressalta-se nos dois comentários o quão importante é a conscientização dos estudantes sobre a natureza maleável da língua e como esse tipo de reflexão pode repercutir dentro e fora do ambiente escolar. Dessa maneira, o segundo e o terceiro comentário apresentados no exemplo acima demonstram que há, por parte dos professores-usuários que os publicaram, o reconhecimento da importância do estudo da língua de maneira favorável ao texto e à reflexão, tal como se realiza na prática de AL.

No último comentário do exemplo, direcionado à aula “As conjunções no artigo de opinião” (aula 06, que analisamos na subseção dedicada à abordagem sintático-semântica a partir do texto), o professor-usuário demonstra satisfação por encontrar na aula uma abordagem dos CL que difere da tradicional. O comentário leva-nos a perceber que a priorização da metalinguagem e a tomada de frases descontextualizadas como objeto de análise, características próprias da abordagem morfossintática tradicional, são reconhecidas como insuficientes pelo professor-

usuário, que destaca como ponto positivo da aula os textos apresentados. O professor-usuário parece não atentar, porém, para a maneira pela qual esses textos são utilizados na aula 06. Como vimos na subseção relativa à abordagem sintático-semântica a partir do texto (3.1.3), apesar de terem o uso da metalinguagem atenuado e trabalharem o papel dos CL na construção do texto, as aulas dessa abordagem deixam de lado a exploração dos sentidos, tornando limitadas as reflexões desenvolvidas.

Juntamente à análise das aulas, a análise dos comentários publicados no Portal do Professor nos possibilitou a identificação de um amplo espectro de entendimentos e identificações docentes acerca do ensino de gramática. Disso resultam compreensões distintas do que seria a prática de AL e do que caracterizaria uma boa aula de língua portuguesa. Trataremos dessas questões com maior detalhamento na próxima seção, na qual serão discutidas as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o alcance das contribuições dos estudos linguísticos sobre o texto e o discurso no que projetam os professores-autores do Portal para a abordagem dos CL? O que os professores participantes do Portal (autores e usuários) entendem por AL? Em relação à abordagem dos CL, como é caracterizada por eles uma boa aula de português?

Essas perguntas, que suscitaram os objetivos traçados para nossa pesquisa, foram respondidas ao longo do desenvolvimento deste trabalho de maneira distinta de nossa expectativa inicial. Isso porque não há resposta única para cada uma delas. Como pudemos observar através da análise das aulas e comentários que compõem o *corpus* desta pesquisa, são heterogêneas as identidades docentes assumidas pelos professores participantes do Portal em relação ao tratamento dos CL. Assim, as perguntas que iniciam esta seção são respondidas de maneira diferente para cada uma das abordagens dos CL que tipificamos – às quais os professores demonstram identificar-se através das atividades que propõem ou dos comentários que realizam em relação a propostas cuja autoria é de outros docentes.

Acerca do alcance das contribuições dos estudos linguísticos que relacionam os CL ao texto e ao discurso, identificamos níveis diferentes de influência em cada uma das cinco abordagens. Deparamo-nos, então, com um espectro que vai da influência quase nula – nas aulas da abordagem morfossintática tradicional, que mantêm os traços típicos do ensino prescritivo e puramente estrutural de gramática – a casos em que as contribuições desses estudos aparecem de maneira coerente e bem consolidada – nas aulas da abordagem textual-discursiva. A maior parte das aulas analisadas, no entanto, concentra-se em abordagens intermediárias, isto é, que mantêm alguns traços do ensino tradicional de gramática ao mesmo tempo que revelam, em maior ou menor grau, a influência dos estudos linguísticos que fundamentam a abordagem textual-discursiva – são elas as abordagens “*sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT*” e “*sintático-semântica a partir do texto*”.

Essa é uma constatação significativa para nosso estudo, como pontuamos na subseção 3.1.3, pois retrata o que afirmam Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013) acerca da abordagem dos CL nas práticas docentes das últimas duas décadas: segundo demonstram essas autoras, tem predominado uma tendência a

práticas de “transição” no que diz respeito ao ensino de gramática. Isto é, práticas que se assemelham às abordagens “intermediárias” que mencionamos. Como expõe Bezerra e Reinaldo (2013), não se pode precisar até quando perdurará o predomínio de tal faixa de transição no trabalho com os CL, mas encontrar meios de ultrapassá-la já constitui um desafio para docentes e pesquisadores.

Nossa análise permitiu-nos observar que nas propostas publicadas no Portal do Professor, a persistência das características da abordagem tradicional não se deve a um completo desconhecimento, por parte dos docentes, das contribuições da linguística para o trabalho com os CL. Mesmo em aulas tipificadas na abordagem morfossintática tradicional, pudemos observar indícios de certa “familiaridade” dos professores-autores com conceitos e propostas dos estudos linguísticos: menções à existência de variantes linguísticas, aos gêneros textuais, aos processos de coesão e coerência etc. O mesmo pôde ser observado nos comentários.

Assim, consideramos que o desconhecimento acerca dos estudos linguísticos não constitui o principal obstáculo para que a abordagem textual-discursiva seja predominante nas propostas. O aprofundamento da familiaridade com os fundamentos teórico-metodológicos dessa abordagem constitui, certamente, um fator importante nesse processo, mas nossa análise conduziu-nos a corroborar o que argumentam Kleiman e Sepulveda (2012) em relação ao fato de que é na transposição didática que se encontra o principal impasse para a adoção de uma abordagem dos CL a favor da reflexão linguística. Consequentemente, a universidade – enquanto esfera de formação docente inicial e continuada – tem no trabalho com a transposição didática seu maior desafio em relação à formação de professores de língua portuguesa, sobretudo no que diz respeito ao eixo dos CL. Isso por que o desafio inicial de tornar as contribuições da linguística para o ensino conhecidas pelos professores tem sido superado, mas tal fato não garante que os docentes tenham segurança para apropriar-se dessas teorias em suas práticas.

As aulas analisadas demonstram a existência de uma dificuldade em didatizar as propostas provenientes da linguística e aliá-las ao trabalho com os CL, o que fica evidente tanto nas aulas das abordagens “sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT” e “sintático-semântica a partir do texto”, como nas da “abordagem teórica de conceitos da linguística”. Pudemos notar, ainda, que tal dificuldade mostra-se acentuada no tratamento de conteúdos que envolvem a

sintaxe e a morfossintaxe (orações subordinadas e coordenadas, funções sintáticas de verbos, substantivos e pronomes etc.). Ao nosso ver, isso ocorre provavelmente devido à forte identificação existente no imaginário social entre o ensino desses conteúdos e a abordagem morfossintática tradicional. Ideia que é alimentada por instâncias sociais externas à escola, como as midiáticas, que conferem ao ensino de gramática normativa o status de “verdadeiro” ensino de língua portuguesa

A isso podemos relacionar um segundo obstáculo para a adoção da abordagem textual-discursiva: a crença de que a prescrição é o melhor caminho para o ensino de português, ainda que sejam conhecidas as propostas de abordagem textual-discursiva. Como discutimos em 1.3, a persistência dessa ideia está ligada ao profundo enraizamento da normatividade gramatical à identidade do docente de português, por isso ela reverbera não só nas propostas tipificadas na abordagem morfossintática tradicional, mas também naquelas pertencentes às abordagens intermediárias. A junção de tal enraizamento com a já mencionada propagação midiática, que repercute nas expectativas das famílias e dos estudantes acerca do ensino de língua portuguesa, gera um ciclo vicioso de supervalorização da gramática normativa. Em nosso *corpus*, os obstáculos mencionados têm como reflexo o baixo número de aulas da abordagem textual-discursiva identificadas (apenas 2 aulas).

Assim como a medida de influência dos fundamentos teórico-metodológicos da abordagem textual-discursiva entre as aulas publicadas no Portal, que varia de acordo com a abordagem dos CL adotada, o entendimento dos docentes acerca da AL não é uniforme. Ainda que as aulas de nosso *corpus* tenham sido classificadas por seus autores em temas relacionados à AL, foi possível notar que, de maneira geral, não há entre os professores-autores e usuários um entendimento consolidado do que seria a prática de AL. Compreende-se que ela está relacionada ao trabalho com os CL, mas não há consenso sobre o que a caracteriza. Daí a diversidade de tratamentos dos CL classificados como “AL”.

Apesar de ser alcançada pelos professores-autores das aulas selecionadas para nosso *corpus*, a compreensão de que a prática de AL está diretamente relacionada ao trabalho com os CL não é comum a todos os professores que utilizam o Portal. Há aulas que demonstram a inexistência desse entendimento, pois, apesar de classificadas como de AL, não têm os CL como foco. Como elucidamos

no capítulo 3, essa característica foi utilizada como um critério de exclusão de nosso *corpus*, uma vez que nos propusemos a analisar a abordagem dos CL.

Assim como não há um consenso sobre o que seria a AL, mesmo entre os professores que a compreendem como uma prática diretamente relacionada aos CL, as publicações do Portal não revelam uma concepção única do que seria uma “boa aula de português”. Conforme pontuamos, a ideia de que as características de uma boa aula estariam relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de uso e reflexão linguística não é unânime entre os professores, já que o enraizamento da gramática tradicional ocorre em graus diferentes nas aulas de cada abordagem que tipificamos. Desse modo, cada uma das cinco abordagens sobre as quais nos aprofundamos no capítulo 4 traz características consideradas pelos professores que com elas se identificam como pertencentes a boas aulas de português.

Em relação ao Portal do Professor, importa-nos destacar que suas características fazem dele, em nossa perspectiva, um ambiente virtual de compartilhamento e aprendizagem para os docentes. A possibilidade de o professor usuário elaborar suas próprias propostas de atividade e partilhá-las com outros professores faz do Portal uma ferramenta que pode estimular o protagonismo docente na proposição de atividades para suas aulas, além do desenvolvimento de um olhar analítico em relação às atividades propostas pelos materiais didáticos que venham a ser adotados.

Consideramos, ainda, que a proposição de atividades de autoria própria contribui para que os docentes possam exercitar a transposição didática das teorias linguísticas e, assim, efetivá-las em suas práticas. Assim, um maior estímulo ao desenvolvimento dessas propostas, aliado ao já consolidado trabalho com os fundamentos teóricos da abordagem textual-discursiva dos CL, constitui um possível caminho para que as universidades e outras instâncias de formação docente possam garantir aos professores de língua portuguesa maior segurança para o desenvolvimento da prática de AL.

A análise de atividades desenvolvidas pelos próprios professores para as suas práticas, proporcionada pelas publicações do Portal do Professor, possibilitou a constatação de que os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem textual discursiva têm reverberado, ainda que de forma esparsa, nas identidades docentes e, conseqüentemente, no que almejam os professores para suas aulas. No entanto,

esse processo não ocorre linearmente e, dado o histórico entrelace entre ensino de língua materna e gramática normativa, traz consigo desafios cuja superação exige a continuidade dos debates, pesquisas e proposições metodológicas que envolvam a abordagem dos CL.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BANDEIRA, Bruna. *A prática docente no ensino médio: ressignificando os conhecimentos linguísticos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. A vida do Gênero, a Vida na Sala de Aula. In: HOFFNAGEL, J.C.; DIONISIO, A.P. (Orgs.). *Gênero, Agência e Escrita*. Trad e adapt. HOFFNAGEL, J. C.2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-34.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal educacional do professor do Brasil. *Revista de Educación*, 352, mai.-ago. 2010.
- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 5a a 8a séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. In: *Leitura – teoria e prática*, ano 16, nº 29, jun/1997, pp. 03-15.
- BUNZEN, C. Ensino de Língua Portuguesa. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____. (Org.). *Identidade & discurso (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 239-255.

CORACINI, Maria José R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Cássia. *O tratamento dos Conhecimentos Linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 22, pp.9-39, 1977.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, [1987] 2006.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente, a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2011.

KHUN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 5º ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

KLEIMAN, A. B, SEPULVEDA, C. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, Fernanda; LIBERALI, André. Para pensar a metodologia de pesquisa em ciências humanas. *Inter Fainc*, Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-33, jun./dez. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: C. F. SANTOS, M. CAVALCANTE & M. MENDONÇA (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Recife/Belo Horizonte: MEC-CEEL/Autêntica, 2007.

MINAYO, M.C. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.17, n.3, p.621-626, 2012.

MINAYO, M.C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.9 n.3, p. 239-262, jul./set., 1993.

NEVES, Maria Helena Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Maria Bernadete. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006a.

OLIVEIRA, Maria Bernadete. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006b.

PERINI, Mário. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: MOURA NEVES, H.; CASSEB-GALVÃO (org.). *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Currículo de Português para o ensino médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*. Recife: SE, s/d. Disponível em: http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/curriculo_portugues_em.pdf.

POPPER, K. R. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB, 1980.

POSSENTI, S. Para um novo perfil do professor de português. In: Estudos Linguísticos; anais de seminários do GEL, XII. Lins, Faculdade Auxilium, 1986. pp. 302 - 309.

POSSENTI, S. Perfil de professor. *Revista Linguagem /UFSCAR*. n.3, nov.2008.

POSSENTI, S. E ILARI, R. "Ensino de língua e ensino de gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?" in: Clemente, E. (org). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987. pp. 7 - 15.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.), ALMEIDA, M. J. de et. al. *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1984b, p. 47-56.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.), ALMEIDA, M. J. de et. al. *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1984a, p. 32-38.

RANGEL, Egon Oliveira. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 7-14.

SANTOS, Hermes. *Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre o ensino gramatical*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa – história, perspectiva, ensino*. São Paulo: Educ, 1998

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? *Movimento*, n. 3, p. 149-155, maio. 2001.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2003.

ANEXO A – Exemplo de aula completa. Aula 25

Abordagem morfossintática tradicional

UCA – Período composto por subordinação: orações substantivas

01/12/2011

Autor e Coautor(es)

Autor:

Estrutura Curricular

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO

COMPONENTE CURRICULAR

TEMA

Ensino Médio

Língua Portuguesa

Recursos linguísticos em uso: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais

Ensino Fundamental Final

Língua Portuguesa

Análise linguística: organização estrutural dos enunciados

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- identificar orações subordinadas substantivas em diferentes gêneros textuais;
- classificar orações subordinadas substantivas;
- produzir períodos compostos por subordinação em que sejam utilizadas orações substantivas.

Duração das atividades

3 aulas de 50 minutos

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- estrutura do período simples: termos essenciais, integrantes, acessórios;
- noções de período composto e orações subordinadas;
- reconhecimento e divisão de orações em períodos compostos.

Estratégias e recursos da aula

- *laptop* UCA;
- acesso a diferentes *sites* da Internet;
- tiras humorísticas;
- letra de música;
- vídeo de música;
- utilização de textos, tiras, imagens e vídeo veiculados na internet;
- processador de textos *Kword*;
- projetor de multimídia (*datashow*);
- trabalho interativo em duplas e grupos de alunos.

Atividade 1 – Motivação: conhecendo as orações subordinadas substantivas

Alunos organizados em duplas.

Professor, objetiva-se nesta etapa da aula que o aluno tenha contato com um texto expositivo sobre as orações substantivas e exemplos diversos sobre cada um de seus tipos para, em seguida, criar seus próprios exemplos. Inicie a atividade retomando o conhecimento prévio dos discentes sobre períodos simples e compostos. Escreva no quadro o seguinte exemplo: **Pai admite erro do filho**. Questione se esse período é simples ou composto. Peça a um aluno que explique por que é um período simples. Em seguida, questione-os sobre como esse período pode ser transformado em período composto. Anote a(s) resposta(s) no quadro, abaixo do primeiro exemplo. Solicite que eles expliquem qual a diferença entre os dois exemplos. Para concluir o raciocínio, pergunte-lhes se o sentido desses dois textos é o mesmo ou se ele foi alterado quando a informação foi expressa em forma de período composto. Ajude-os a compreender que não houve alteração do efeito de sentido, mas sim da estrutura com que cada texto foi expresso. Continuando, peça-lhes que reflitam sobre o que entendem por orações subordinadas e qual a dedução que fazem sobre o tópico que estudarão nesta aula: orações subordinadas substantivas (o que elas significam, por que recebem esse nome). Solicite a dois alunos que anotem no quadro as colocações feitas pelos colegas. Em seguida, proponha-lhes o seguinte exercício:

Exercício 1

Desenvolvam as atividades abaixo:

1) Acessem, em apenas um *laptop* por dupla, o texto “Orações subordinadas substantivas” (Disponível em: <<http://www.infoescola.com/portugues/oracoes-subordinadas-substantivas/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.).

2) Leiam atentamente o texto acessado.

Para responderem às questões abaixo, utilizem seus *laptops* e criem um arquivo no programa *Kword* intitulado “Orações subordinadas substantivas – definição e exemplos”.

3) Segundo o texto lido, qual a diferença entre período composto por coordenação e período composto por subordinação? Expliquem.

4) Quais são os três tipos de orações subordinadas existentes? Citem-nos.

5) Qual é a função que as orações subordinadas substantivas exercem nas orações? Expliquem.

6) Citem os seis tipos de orações subordinadas substantivas existentes.

7) Para cada tipo de oração substantiva, criem dois exemplos diferentes dos que foram apresentados no texto lido.

8) Apresentem suas respostas aos colegas.

Professor, para socializar a atividade, solicite a cada dupla que escolha dois tipos de orações substantivas e escreva um exemplo de cada tipo no quadro. Observe as escolhas feitas e garanta que sejam apresentados exemplos de todos os tipos de orações substantivas. Solicite, ainda, que uma segunda dupla explique os exemplos escritos pela primeira dupla.

Esse exercício de verbalização tem se mostrado eficiente para que os alunos internalizem mais rapidamente o conteúdo estudado.

O site em que se encontra o texto acessado pelos discentes é o seguinte:



(Disponível em: <<http://www.infoescola.com/portugues/oracoes-subordinadas-substantivas/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.)

Atividade 2 – Reconhecendo e classificando orações subordinadas substantivas

Alunos continuam organizados em duplas.

Professor, o objetivo específico desta etapa da aula é incentivar os discentes a identificarem e classificarem orações subordinadas substantivas presentes em tiras humorísticas.

Para isso, solicite que desenvolvam a atividade a seguir. Caso não disponham de conexão à internet para todos os discentes, este exercício poderá ser xerocopiado e entregue a eles. **Exercício 2**

Acessem, em apenas um laptop por dupla, os links relacionados abaixo, em que visualizarão diferentes tiras humorísticas e respondam às questões propostas sobre cada uma delas:

1) Leiam a tira abaixo e respondam:



(Tira postada em 7/6/2011. Disponível em: <<http://www.propagar3.com.br/index.php/tag/hagar/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.)

- Observem o 2º quadrinho da tira. Nele, existe um período composto por duas orações: "É sempre bom ter uma escolha". Dividam essas orações.
- Podemos observar que, na 1ª oração, há a presença do verbo de ligação "é" e do predicativo do sujeito "sempre bom". Qual termo está ausente dessa oração?
- O termo que não está presente na 1ª oração existe nesse período analisado? Pode-se afirmar que esse termo é formado por uma oração? Expliquem como isso é possível.
- Pode-se, portanto, concluir qual é a função da 2ª oração em relação à 1ª? Expliquem.
- Observem a 2ª oração e verifiquem: não há uma conjunção ligando-a à 1ª oração e seu verbo não está desenvolvido, mas sim no infinitivo. Essas são características das orações reduzidas, que podem ser de infinitivo, gerúndio ou particípio.
- Considerando todas as questões respondidas acima, como as orações desse período serão classificadas?

2) Leiam esta outra tira do Hagar e respondam ao que se propõe:



(Tira postada em 14/6/2008. Disponível em: <http://comicshagar.blogspot.com/2008_06_01_archive.html>. Acesso em: 12 nov. 2011.)

- Analisem o texto do 2º quadrinho da tira: "Bem... Eu só espero que eles não saibam da nossa festa!". Pode-se classificá-lo como período composto por coordenação ou por subordinação? Expliquem.
- Na 1ª oração, temos o sujeito simples "Eu" acompanhado do verbo "espero". Qual a transitividade desse verbo? Qual termo falta nessa 1ª oração? Esse termo está presente no período?
- Qual é o complemento do verbo "espero"?
- A 2ª oração é introduzida por uma conjunção? O verbo dessa oração está desenvolvido ou está em uma das formas nominais (infinitivo, gerúndio, particípio)? Portanto, essa oração é reduzida ou desenvolvida? Expliquem.
- Como as duas orações desse período devem ser classificadas?

3) Leiam a tira a seguir e respondam às questões propostas:



(Tira postada em 11/6/2008. Disponível em: <http://comicshagar.blogspot.com/2008_06_01_archive.html>. Acesso em: 12 nov. 2011.)

- Observem o texto do 2º quadrinho: "Por que me veio a idéia de que eu não vou gostar dessa conta?". Identifiquem quantas orações há nesse período e dividam-nas.
- Na 1ª oração, temos um sujeito simples, "a idéia", que está posposto ao verbo intransitivo "veio". Considerando-se que já existem esses dois termos na 1ª oração, sujeito e verbo intransitivo, podemos descartar quatro funções sintáticas que não podem ser exercidas pela 2ª oração. Responda: quais tipos de orações substantivas não poderão completar a 1ª oração desse período?
- Descartados os quatro tipos de orações substantivas relacionados acima, quais são as duas funções

sintáticas possíveis de estarem relacionadas à 1ª oração? A 2ª oração do período exerce uma dessas funções? Expliquem.

d) Concluindo, qual é a classificação das duas orações do período? Expliquem por que recebem essa classificação.

4) Apresentem suas conclusões aos colegas.

Professor, ao total, foram propostos 14 itens nessas 3 questões. Para socializar as respostas, organize as apresentações orais de modo que cada dupla responda a um ou dois itens, de acordo com a quantidade de duplas existentes em sua turma. Solicite aos alunos que expliquem as respostas em vez de apenas as lerem. Observe que os exercícios foram propostos no sentido de fazerem os discentes raciocinarem sobre a estrutura e significação do período e não apenas de classificarem, automaticamente, as orações propostas.

Atividade 3 – A presença de orações substantivas em outro gênero textual

Estudantes organizados em grupos de três integrantes.

Professor, a proposta desta etapa da aula é que os discentes reconheçam a presença de orações subordinadas substantivas em um gênero textual diverso do anterior, identifiquem a qual oração estas vinculam-se e classifiquem-nas. Para tanto, proponha-lhes a seguinte atividade:

Exercício 3

1) Acessem, em um ou dois *laptops* por grupo, a letra da música “Você é má”, de Zeca Baleiro (Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/zeca-baleiro/1318205/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.):

Você é má

Vá se danar!
 Você dá nada a ninguém
 Nem um olhar
 Nunca falou tudo bem
 Tem, mas não dá
 Sorrir jamais lhe convém
 Você é má
 Mas há de ter um bem

Você dá nada a ninguém
 Vá se danar!
 Danada, não perde o trem
 Sabe nadar
 Mas nada sabe de alguém que sabe amar
 Eu quero ser seu bem
 Você é má
 [...]

2) Leiam atentamente a letra da música.

Para responderem às questões abaixo, criem um arquivo no programa *Kword* intitulado “Orações substantivas – música Você é má”. Voltem ao *site*, selecionem a letra da música, deem o comando de copiar e cole-na no arquivo criado.

3) Segundo o ponto de vista de vocês, como essa música pode ser interpretada? Sobre qual assunto o compositor está falando?

4) Existe ambiguidade nessa música, isto é, ela pode ser interpretada de mais de uma forma? Expliquem.

5) Analisem a formação dos períodos no texto e identifiquem os períodos compostos por subordinação.

a) Identifiquem as orações subordinadas substantivas existentes no texto. Destaquem-nas utilizando os recursos de negrito e fonte colorida em vermelho.

b) Identifiquem as orações principais e destaquem-nas com os recursos de itálico e fonte colorida em azul.

6) Unam-se a outro grupo e verifiquem se destacaram as mesmas orações. Se tiverem divergências, troquem ideias entre si e com o professor para tentarem elaborar as respostas adequadas.

Professor, para corrigir a atividade e socializá-la de forma mais ampla, será interessante utilizar o recurso de projetor multimídia (*datashow*) e fazer os procedimentos solicitados nos itens **a** e **b** da 6ª questão na tela, à medida em que explica a análise aos estudantes.

Você pode optar também por solicitar a um ou dois grupos que projetem suas respostas na tela e que expliquem aos colegas o motivo das marcações feitas. Nesse caso, o arquivo dos discentes deverá ser salvo em *pendrive* na extensão *.odt*.

A letra e o vídeo da música estão disponíveis em:



(Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/zeca-baleiro/1318205/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.)

Recursos Complementares

Para obter mais informações sobre o tema abordado nesta aula, acesse os seguintes links:

- Texto expositivo: *Orações subordinadas*. Disponível em: <<http://www.algosobre.com.br/gramatica/oracoes-subordinadas.html>>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- Texto expositivo: *Orações subordinadas substantivas*. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/gramatica/oracao-subordinada-substantiva.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- Texto expositivo: *Orações reduzidas*. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/gramatica/oracao-subordinada-substantiva.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

Avaliação

A avaliação será feita por meio da observação em relação à participação, ao interesse e ao desempenho dos alunos em todos os momentos do desenvolvimento das atividades, bem como da capacidade de trabalharem de forma interativa.

Verifique ainda o desempenho dos alunos ao responderem aos três exercícios propostos e, especificamente, se foram capazes de:

- diferenciar, conceitualmente, período simples de compostos;
- reconhecer os seis tipos de orações subordinadas substantivas e criar exemplos para cada tipo;
- analisar adequadamente as tiras humorísticas, reconhecendo nelas a presença das orações substantivas e desenvolver uma linha de interpretação e raciocínio que os conduzissem a analisar a função das orações substantivas em relação às principais;
- interpretar os sentidos gerados pelo texto da música analisada e reconhecer adequadamente as orações substantivas e principais presentes nele

ANEXO B – Exemplo de aula completa. Aula 08

Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT

As orações subordinadas adjetivas na construção do texto

14/06/2010

Autor e Coautor(es)

Autor:

Coautor(es):

Estrutura Curricular

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO

COMPONENTE CURRICULAR

TEMA

Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo

Língua Portuguesa

Análise linguística

Ensino Fundamental Final

Língua Portuguesa

Análise linguística: organização estrutural dos enunciados

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- conhecer e identificar os valores sintáticos e semânticos dos pronomes relativos;
- reconhecer, em diferentes textos, a função do pronome relativo e das orações subordinadas adjetivas na construção do texto;
- analisar o efeito de sentido produzido pelo emprego de orações subordinadas adjetivas em anúncios publicitários.

Duração das atividades

5 aulas de 50 minutos

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- conhecer os pronomes relativos;
- conhecer a estrutura sintática do período simples.

Estratégias e recursos da aula

- utilização do laboratório de informática e sala de vídeo;
- pesquisa em gramáticas;
- atividades realizadas em grupo ou duplas de alunos;
- utilização de anúncios publicitários veiculados na internet.

Aula 01 (50 minutos)

Professor, o tema a ser abordado nessa aula trata-se das **orações subordinadas adjetivas**. Essas orações servem para caracterizar, especificar os seres e objetos que nos cercam, generalizando ou particularizando um determinado nome. As adjetivas restritivas possibilitam ao produtor conceituar com precisão, eliminar ambiguidades e indeterminações de nomes e pronomes, enquanto as explicativas funcionam especificamente para se dar ênfase a determinados dados ou conceitos. O emprego das orações subordinadas adjetivas é bastante produtivo, principalmente, em anúncios publicitários. Quando o anunciante opta pelo emprego de uma oração subordinada adjetiva, ele pode excluir outros produtos, evidenciando apenas um entre muitos.

Atividade

O professor deverá levar os alunos ao laboratório de informática para, em dupla, pesquisarem sobre pronome relativo e orações subordinadas adjetivas. Durante a pesquisa, os alunos deverão fazer anotações relativas ao assunto pesquisado, atendendo ao seguinte roteiro:

1. Pronome relativo: conceito e emprego e função.
2. Quadro dos pronomes relativos: variáveis e invariáveis.
3. Orações subordinadas adjetivas: conceito e classificação.

Disponíveis nos sites:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Pronome_relativo

<http://www.brasilecola.com/gramatica/pronome-relativo.htm>

Observação: professor, esta atividade de pesquisa poderá também ser realizada em gramáticas dentro da sala de aula, ou na biblioteca da escola.

Aula 2 (50 minutos)**Atividade**

O professor deverá solicitar a uma dupla de alunos para expor o que pesquisou sobre pronomes relativos. Caso seja necessário, o professor vai solicitando a outras duplas para complementarem a exposição dos colegas. Esta estratégia também deverá ser utilizada, a seguir, para a exposição da pesquisa sobre as orações subordinadas adjetivas. **Observação:** O professor deverá ser o mediador dessa apresentação, orientando os alunos e esclarecendo suas dúvidas.

Aula 3 (50 minutos) O professor deverá reproduzir (xerocar) para os alunos os anúncios publicitários, apresentados na sequência e propor a eles que, em grupo de quatro ou cinco elementos, respondam às questões referentes aos anúncios.

Anúncio 1

A vocês que nos faz sorrir,
que nos faz chorar,
que nos faz feliz,
que nos faz amar,
que nos ajudou
e nos ajuda a viver,
a vocês Mamães,
o nosso PARABÉNS!

EMERSON
Process Management

Disponível em:

<http://www.jovenscriativos.com.br/files/imagecache/blogimg/files/web%20mail%2004.jpg>

Anúncio 2



Disponível

em: http://www.asadesign.com.br/admin/portfolio/arquivos/0910081223576107incolustre_anuncios_1.jpg

Anúncio 3



Disponível em:

http://4.bp.blogspot.com/_vppjQxIsDBQ/R04jtMdDVyI/AAAAAAAAACY/RImmWBI57UU/s400/ax.bmp

Anúncio 4



Anúncio 5

Disponível em:

Anúncio 6



Sobre os anúncios

1. O professor deverá propor as atividades abaixo.

Observe o anúncio

a. Toda oração subordinada adjetiva é introduzida por um pronome relativo, aquele que faz a relação com o substantivo ou pronome que o antecede. Identifique o pronome relativo presente nesse anúncio.

b. Quantas orações subordinadas adjetivas há no anúncio?

c. De acordo com as regras de concordância verbal da variante padrão da língua, **se um verbo tiver com sujeito o pronome relativo que, ele concordará em número e pessoa com o antecedente deste pronome.** Responda:

O emprego do pronome **que** no anúncio obedece a esta regra? Caso sua resposta seja negativa, como ficariam os verbos das orações subordinadas?

d. As orações subordinadas adjetivas classificam-se em restritivas e explicativas. No primeiro caso, o produtor limita ou restringe o substantivo (ou pronome) que é substituído pelo pronome relativo. No segundo caso, a oração subordinada adjetiva não restringe o substantivo, mas somente o explica.

Responda:

Como se classificam as orações do anúncio? Explique.

2. Observe o anúncio 2

Iluminamos o caminho que liga a tradição à inovação.

a. Identifique o pronome relativo e substantivo que ele retoma no anúncio.

b. Como se classifica a oração subordinada? Por quê?

c. O sujeito da forma verbal '**iluminamos**' - nós - está subentendido. Considerando o contexto, é possível identificar a quem esse pronome se refere?

3. Observe o anúncio 3.

Axe Compact o aerosol que cabe no seu bolso.

a. Qual o substantivo é retomado pelo pronome relativo **que**?

b. Nesse caso, o pronome relativo restringe ou explica o substantivo o qual ele retoma? Explique.

c. A linguagem publicitária tende a ser econômica. Qual é a palavra que está implícita nesse anúncio? Por que isso foi possível?

d. Como você interpreta a expressão "cabe no seu bolso". Pode-se dizer que há duas interpretações possíveis? Justifique sua resposta.

e. Possivelmente, qual foi a intenção do anunciante ao optar por *Axe Compact o aerosol que cabe no seu bolso*, em vez de dizer apenas *Axe Compact cabe no seu bolso*?

3. Observe o anúncio 4.

Não é qualquer um que pode contar com o seguro mais abrangente do mundo.

Somente os 190 milhões de brasileiros.

a. Identifique o pronome relativo e a palavra que ele substitui na oração subordinada do anúncio.

b. De acordo com a situação comunicativa, qual é o seguro mais abrangente do mundo? Por quê?

c. O período composto do anúncio pode ser dividido em dois períodos simples. Observe:

- Não é qualquer um. Qualquer um pode contar com o seguro mais abrangente do mundo.

Essa divisão possibilita identificar a função do pronome relativo na oração subordinada - nesse caso, função de sujeito.

Responda:

Semanticamente, há alterações, ao se comparar as orações isoladas com o período composto?

d. Considerando a situação comunicativa, a segunda oração da divisão do período poderia ser lida como:

Qualquer um dos 190 milhões de brasileiros pode contar com o seguro mais abrangente do mundo. Você acha possível essa leitura? Justifique sua resposta.

5. Observe o anúncio 5.

Tenha o currículo que o mercado tanto deseja. Faça ESIC.

a. Qual a estratégia usada pelo anunciante para levar o leitor a inferir que quem faz ESIC tem o melhor currículo no mercado?

b. Identifique o pronome relativo presente no anúncio. Qual a função sintática desempenhada por esse pronome?

c. A escolha de um determinado nível gramatical pode provocar diferentes efeitos de sentido. Observe:

Tenha o currículo tão **desejado** pelo mercado.

(adjetivo)

Tenha o currículo **que o mercado tanto deseja.**

(oração subordinada adjetiva)

Ao se usar o adjetivo, entende-se que o currículo desejado é o ideal, em qualquer época. Quando se usa a

oração adjetiva, entende-se que se trata do currículo específico que o mercado atual está exigindo.

Observe os pares de orações e explique o efeito de sentido causado pelo nível gramatical usado para modificar o substantivo.

1. As pessoas **competitivas** procuram estar sempre bem atualizadas.

As pessoas **que competem** procuram estar sempre bem atualizadas.

2. O aluno **estudioso** consegue boas notas.

O aluno **que estuda** consegue boas notas.

6. Observe o anúncio 6.

O lixo que você joga na rua volta acaba sempre voltando para dentro de sua casa.

a. O pronome relativo **que** empregado no anúncio está restringindo o substantivo lixo, aquele que é jogado na rua. Nesse caso, a oração **adjetiva restritiva** não aparece entre vírgulas.

Observe, agora, outra construção do período:

O lixo, que você joga na rua, acaba sempre voltando para casa.

Nesse caso, a oração **adjetiva é explicativa**, pois ela não restringe o substantivo, apenas o explica, fazendo uma descrição mais detalhada. Na escrita, essa oração aparece entre vírgulas e, na fala é pronunciada em bloco, com um tom de voz diferenciado.

b. Transforme as orações subordinadas adjetivas restritivas em explicativas, caso seja possível.

1. O aluno que saiu mais cedo não fez a prova.

2. A água que é fundamental à vida deve ser poupada.

c. **Conclua:** Qual seria a explicação para a predominância do emprego de orações subordinadas adjetivas restritivas nos anúncios publicitários analisados? Comente.

Aula 4 (50 minutos)

Correção de atividades

Para corrigir as atividades sobre os anúncios publicitários, o professor deverá sortear os grupos para responder às questões relacionadas a cada anúncio. O primeiro grupo sorteado apresentará o primeiro anúncio e assim sucessivamente até o final das apresentações.

Observação:

O professor deverá aproveitar esse momento não só para fazer correções, mas também para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos.

Aula 5 (50 minutos)

Para corrigir as atividades sobre os anúncios publicitários, o professor deverá sortear os grupos para responder às questões relacionadas a cada anúncio. O primeiro grupo selecionado apresentará o primeiro anúncio e assim sucessivamente até o final das apresentações.

Observação: O professor deverá aproveitar esse momento não só para fazer correções, mas também para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos.

Aula 5 (50 minutos)

Atividade 1

O professor deverá reproduzir (xerocar) para os alunos o anúncio abaixo e solicitar a eles que respondam às questões propostas.

Ser mãe é o melhor do mundo
 Não há nada mais perfeito
 É o sentimento mais profundo
 Que podemos trazer no peito

Não há nada mais maravilhoso
 Que trazer um filho em mim
 Nada há mais belo, delicioso
 Que o segurar no colinho assim

Não há amor mais belo, maior
 O amor que a um filho dedicamos
 Esquecemos tudo, mesmo a dor
 Não importa, apenas que o amamos.

Sentimos as suas dores e alegrias,
 Rimos das suas graças com desvelo
 Ficamos a olha-lo dias e dias
 E por ele tudo fazemos com zelo

Ser mãe é a mais perfeita ligação
 Que entre dois seres pode existir
 Mãe e filho unidos pelo coração
 Amor maior ninguém pode sentir...

Feliz Dia das Mães!

Simple Doll

Disponível em:

http://i236.photobucket.com/albums/ff240/orkutnowscraps/orkutnow/pt/recados/dia-das-maes/dia_das_maes_33.jpg

Sobre o anúncio

1. Identifique o pronome relativo e o substantivo retomado por ele na primeira estrofe do poema.
2. A palavra **que** se repete na segunda estrofe. Essa palavra é um pronome relativo? Justifique sua resposta.
3. Qual a função sintática do pronome relativo **que** presente na terceira estrofe?
4. Divida o período composto - retirado da última estrofe do poema - em dois períodos simples e identifique a função sintática do pronome relativo **que**.
5. Como se classificam as orações subordinadas adjetivas presentes no poema?
6. Associe o tema do poema – amor de mãe – ao emprego de orações subordinadas adjetivas. Qual o efeito de sentido produzido pelo emprego desse tipo de oração?

Atividade 2

Produção de texto

O professor deverá apresentar aos alunos a seguinte proposta de produção textual:

Ao analisar o emprego de orações subordinadas adjetivas na construção do texto, especificamente em anúncios publicitários você pode verificar que nesse gênero predomina o emprego de orações subordinadas adjetivas restritivas. Essa predominância não é aleatória, pois ao optar pelo emprego desse tipo de oração, o anunciante exclui da propaganda o produto concorrente ao seu ou o coloca em evidência, caracterizando-o, por meio de orações subordinadas adjetivas explicativas.

Agora é sua vez de criar um poema, em que o eu lírico fale do **amor de pai**. Você deverá empregar adequadamente orações subordinadas adjetivas para restringir ou caracterizar esse amor especial. Seu texto, será veiculado em forma de anúncio, como homenagem ao dia dos pais e será publicado no **Jornal ESEBA em notícia**.

Recursos Complementares

1. O professor poderá levar aos alunos ao laboratório de informática ou à sala de vídeo para assistirem ao vídeo sobre orações subordinadas adjetivas.

Disponível em:

<http://youtube.com/watch?v=XKuklN0kzRo&feature=related>

2. Para reforçar o estudo das orações subordinadas na construção textual, o professor poderá analisar com os alunos o poema - **Quadrilha** - Carlos Drummond de Andrade

Disponível no site:

<http://letras.terra.com.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/>

Avaliação

O desempenho do aluno em relação ao emprego das orações subordinadas adjetivas na construção do texto será coletivamente, durante a realização das atividades de análise do emprego desse tipo de orações em anúncios publicitários e, individualmente, por meio da produção de um poema/anúncio em homenagem ao dia do pais.

ANEXO C – Exemplo de aula completa. Aula 24

Abordagem sintático-semântica a partir do texto

UCA – Orações subordinadas adverbiais: relações de comparação e proporção

02/07/2015

Autor e Coautor(es)

Autor:

Estrutura Curricular

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO	COMPONENTE CURRICULAR	TEMA
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Análise linguística: organização estrutural dos enunciados
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Análise linguística: processos de construção de significação
Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	Língua Portuguesa	Análise linguística
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Análise linguística: léxico e redes semânticas
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos
Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	Língua Portuguesa	Linguagem escrita: leitura e produção de textos

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

Primeiro objetivo: Levar os alunos à compreensão das relações semânticas de comparação e de proporção estabelecidas em orações adverbiais.

Segundo objetivo: Aprimorar a habilidade dos alunos no emprego de orações adverbiais comparativas e proporcionais.

Terceiro objetivo: Realizar atividades de identificação, de interpretação e de produção de textos utilizando orações adverbiais comparativas e proporcionais.

Duração das atividades

Aproximadamente 3 aulas de 50 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

Seria importante que os alunos já tivessem estudado a classe dos advérbios, a estruturação básica de um período simples – sujeito e predicado – e já tivessem também desenvolvido uma reflexão sobre as relações semânticas das construções em adjunção (ver aula intitulada "Adjunto adnominal e adjunto adverbial: compreendendo as relações semânticas", de nossa autoria)

Além disso, julgamos que seria interessante que os alunos já tivessem estudado a estrutura do gênero notícia (ver aula intitulada "Sobre o gênero discursivo - notícia", de Lazuita Goretti de Oliveira), pois uma das atividades propostas trabalha com as partes da notícia.

Estratégias e recursos da aula

Atividade 1

Os alunos devem ouvir a canção e acessar a letra da música "Construção", de Chico Buarque, utilizando o programa [Mozilla Firefox] presente nos netbooks para acessar o sítio: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/construcao.html>

Em seguida, o professor deve enviar aos alunos um arquivo em Kword utilizando o Mensageiro Instantâneo [Mensageiro Instantâneo > Conversa > Enviar arquivo]. Os alunos devem abrir o arquivo recebido, no qual encontrarão a seleção de versos da música "Construção" e os questionamentos que se seguem.

VERSOS SELECIONADOS:

1. Amou daquela vez como se fosse a última
2. Beijou sua mulher como se fosse a última
3. E cada filho seu como se fosse o único
4. Subiu a construção como se fosse máquina
5. Sentou pra descansar como se fosse sábado
6. Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
7. Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
8. Dançou e gargalhou como se ouvisse música
9. E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
10. E flutuou no ar como se fosse um pássaro
11. E se acabou no chão feito um pacote bêbado
12. Amou daquela vez como se fosse o último
13. Beijou sua mulher como se fosse a única
14. E cada filho como se fosse o príncipe
15. Subiu a construção como se fosse sólido
16. Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
17. Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
18. Bebeu e soluçou como se fosse máquina
19. Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
20. E tropeçou no céu como se ouvisse música
21. E flutuou no ar como se fosse sábado
22. Amou daquela vez como se fosse máquina
23. Beijou sua mulher como se fosse lógico
24. Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
25. E flutuou no ar como se fosse um príncipe
26. E se acabou no chão feito um pacote flácido

QUESTÕES:

- a) Qual é a relação de sentido construída no interior dos versos selecionados[1]? Que elemento é responsável pela construção dessa relação?
- b) Ao longo da música, a mesma sequência de ações é expressa em três versões distintas. Explique o que diferencia essas três versões.
- c) Explique a diferença de sentido entre a frase "Sentou pra descansar como se fosse um pássaro" e "Sentou pra descansar como um pássaro".
- d) Do ponto de vista da construção gramatical, o que diferencia os versos "E se acabou no chão feito um pacote bêbado/E se acabou no chão feito um pacote flácido" dos outros versos selecionados?
- e) Recrie os 11 primeiros versos selecionados, mantendo a mesma sequência de ações, mas modificando as comparações feitas no interior de cada verso.

Atividade 2

Os alunos devem acessar a notícia encontrada no sítio <http://www.jornalacidade.com.br/editorias/economia/2010/08/06/viajar-para-a-franca-custa-menos-do-que-ir-a-fortaleza.html> utilizando o Mozilla Firefox (Observação: Caso os alunos não sejam conduzidos à página desejada ao clicarem no link, eles devem copiar [ctrl+c] esse link e colá-lo [ctrl+v] na página do Mozilla Firefox). O professor deve orientá-los a fazer uma leitura desta notícia e, na sequência, promover uma discussão com os alunos, levando-os a responder oralmente as questões a seguir. Tais questões devem ser enviadas a cada netbook com o auxílio do Mensageiro Instantâneo [Mensageiro Instantâneo > Conversa > Enviar arquivo].

QUESTÕES

- a) Em um primeiro momento, o título desta notícia poderia causar estranhamento. Por quê?
 - b) Como o texto do lead da notícia explica o título?[2]
 - c) O terceiro e o quarto parágrafos, da primeira parte da notícia, estabelecem uma comparação. Que informação é apresentada em cada um desses parágrafos? Qual é a expressão que articula essa comparação? Crie uma sequência de orações utilizando essa mesma expressão para fazer uma comparação.
 - c) Reformule o título da notícia, mantendo-o como uma sentença comparativa.
- Para finalizar esta atividade, os alunos devem observar as tabelas de uma agência de viagens. Sugerimos que eles acessem o sítio http://www.cvc.com.br/index_regiao25.html usando o programa [Mozilla Firefox]. A partir das tabelas, em dupla, os alunos devem criar um diálogo entre duas pessoas tentando se decidir sobre qual viagem podem fazer. Eles devem trabalhar com a criatividade, devem buscar destacar possíveis aspectos que fazem

com que seja feita uma opção por uma viagem, como clima, diferenças culturais, verba disponível, etc, utilizando em seu texto sentenças comparativas de igualdade, de superioridade e de inferioridade.

Atividade 3

Utilizando o programa Mozilla Firefox, os alunos devem acessar a página <http://www.americanas.com.br/produto/277019/livro-quanto-mais-entendo-os-homens-mais-eu-gosto-do-meu-gato>.

O professor deve orientá-los a observar a capa com o título do livro e a descrição que aparece na parte de “informações sobre o produto”. O professor deve, ainda, conduzir uma discussão sobre o conteúdo encontrado no sítio a partir dos seguintes questionamentos e anotar no quadro as respostas dos alunos, incentivando-os a registrar as respostas no caderno.

- O título do livro traz dois eventos em relação. Quais são esses eventos e qual é a relação estabelecida entre eles?
- Qual é a expressão responsável por estabelecer essa relação? Substitua-a por outra expressão, mantendo o mesmo sentido.
- Segundo a descrição do livro, ele é construído a partir de uma comparação. Qual é essa comparação?
- Transforme as frases “os dois têm as costas peludas, dormem o dia inteiro” em sentenças estruturadas em forma comparativa.

Para finalizar esta atividade, o professor deve enviar, utilizando mais uma vez o Mensageiro Instantâneo [Mensageiro Instantâneo > Conversa > Enviar arquivo], o trecho a seguir, de um poema intitulado “À proporção que os dias passam”.

À proporção que os dias passam

*À proporção que os dias passam
ficas ainda mais bonita
E hoje, tu já estás como o amanhã.*

José Roberto Palácio

Fonte: <http://www.recantodasletras.com.br/sonetos/1776949>, acessado em 17 de agosto de 2010.

O professor deve solicitar que os alunos reconheçam, então, a relação de sentido construída na primeira frase do trecho selecionado e que substituam a locução “à proporção que”, responsável por essa relação, por outra que mantenha o mesmo sentido. Os alunos devem ainda explicar a mensagem do trecho.

Atividade 4

Reunidos em grupos, os alunos devem criar uma capa e uma descrição para um livro fictício. Seguindo como exemplo o anúncio de livro estudado na primeira parte da atividade anterior, os alunos devem criar um título para o livro fictício, utilizando uma sentença proporcional, e descrever o conteúdo do livro, utilizando uma sequência de comparações.

O professor deve solicitar que os alunos apresentem o trabalho para a turma, explicando as ideias de proporção e de comparação que construíram, respectivamente, no título e na descrição do livro fictício. Sugerimos que as capas sejam produzidas no Kolour Paint [Aplicativos > Aplicações gráficas > Ferramenta de pintura (Kolour Paint)], impressas e afixadas no mural da sala.

[1] Se necessário for, o professor deve relembrar com os alunos as definições de oração e período.

[2] Caso seja necessário, o professor deve relembrar com os alunos a definição de *lead*.

Recursos Complementares

Informações sobre orações subordinadas adverbiais: <http://www.mundoeducacao.com.br/gramatica/oracao-subordinada-adverbial.htm>, acessado em 10 de abril de 2011.

Informações sobre ensino de gramática: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/09.htm>>,

<<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-03.html>>, <<http://www.webartigos.com/articles/3656/1/Qual-O-Papel-Da-Gramatica-No-Ensino-Da-Lingua-Portuguesa/pagina1.html>>,

<<http://meuartigo.brasile scola.com/gramatica/ensino-gramatica-nas-escolas.htm>>,

<<http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/28645>>, acessados em 10 de abril de 2011.

Avaliação

A compreensão das propostas pelos alunos será avaliada a partir do esclarecimento (correção) em sala de aula de cada uma das atividades.

Sugerimos que o professor tome como avaliação final o trabalho desenvolvido na Atividade 4, em que os alunos tiveram que mobilizar discursivamente orações subordinadas adverbiais comparativas e proporcionais, isto é, em que os alunos utilizaram essas orações na construção de um discurso com objetivos específicos.

ANEXO D – Exemplo de aula completa. Aula 04

Abordagem teórica de conceitos da linguística

A variação linguística na sala de aula

13/09/2012

Autor e Coautor(es)

Autor:

Coautor(es):

Estrutura Curricular

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO	COMPONENTE CURRICULAR	TEMA
Ensino Fundamental Final	Geografia	Estado, povos e nações
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Análise linguística: variação linguística: modalidades, variedades, registros
Ensino Fundamental Final	História	Relações sociais, a natureza e a terra

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- Ler textos de autores renomados de nossa literatura e identificar as variações linguísticas existentes nos mesmos.
- Identificar as características, geográficas e históricas das obras.
- Identificar e classificar as variações linguísticas.
- Escrever textos que contemplem as variações do estado de origem do aluno.
- Produzir textos escritos se utilizando da variedade linguística de preferência do aluno.

Duração das atividades

4 aulas de 55 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

Os alunos precisam estar inseridos num contexto de linguagem, convivendo e tendo noção das diferentes formas de linguagem (Variações).

Estratégias e recursos da aula

- O trabalho com a variação linguística nos textos literários tem se expandido em meio as práticas pedagógicas porque a língua portuguesa é muito rica no que tange a variedade linguística devido à dimensão continental do país, a diversidade de nossa literatura e a migração de pessoas principalmente da Região Sul para a Região Centro-Oeste que contribui para a variação linguística ser mais acentuada em nossa região.

Sequência Didática

O professor deve ter bem definido quais as variações linguísticas que pretende trabalhar com sua turma antes de dar início a esta sequência. Assim poderá explorar as variações existentes na sala de aula prevista para esse trabalho: Variedade Geográfica, Variedade Diacrônica, Variedades Sociais e Variedades Situacionais, bem como trabalhar a leitura, a interpretação e a produção de textos, utilizando as variações linguísticas com o objetivo de conhecer e identificar as mesmas nas diferentes regiões do país.

1ª Aula: prática de leitura

1ª Atividade

Esta aula inicial tem o objetivo específico de ampliar o vocabulário da turma em relação à variação linguística.

Antes de iniciar a leitura o professor deve sondar os conhecimentos que os alunos já têm em relação às variações geográficas. Perguntar oralmente aos alunos onde nasceram? De qual região pertencem? Se eles conhecem as marcas da linguagem de sua região? Percebem as diferenças entre o vocabulário da região de origem e aquela falada onde eles vivem ou residem? Agora o professor pode projetar no Data Show um trecho do poema de Oswald de Andrade, que está abaixo:

Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados.

Oswald de Andrade

fonte: <http://www.brasilescola.com/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>

- Perguntar aos alunos se eles percebem a variação linguística dentro do texto?
- Pedir para que os alunos digam as variações encontradas.
- Pedir aos alunos se é comum encontrar esse tipo de variação no local onde ele mora?

2ª Atividade: O professor projeta a imagem abaixo no Data Show:



<http://www.google.com.br/search?q=varia%C3%A7%C3%A3o+linguistica&hl=pt-BR&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=rIFQUKPAOYrI0QGjplD4BQ&ved=0CDMQsAQ&biw=914&bih=524>

- Perguntar oralmente: Se eles perceberam as variações linguísticas? E se elas trazem marcas de regionalismo? Quais?

Sugestão: No caso de literatura, ler trechos de livros ou romances de escritores do Rio Grande do Sul como: Érico Veríssimo e escritores nordestinos como: Graciliano Ramos e suas obras, bem como o trecho do livro “Ana Terra” do autor Érico Veríssimo e do livro “Vidas Secas” do autor Graciliano Ramos ou “Vida e Morte Severina” do autor João Cabral de Melo Neto. Professor você poderá contextualizar os aspectos geográficos e o momento em que as obras foram escritas.

2ª Aula: Linguagem oral

1ª Atividade: O professor pode levar os alunos ao laboratório de informática para realizar uma pesquisa orientada: procurar textos dos autores: Érico Veríssimo, Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto.

2ª Atividade: Após a pesquisa dos textos, deve-se organizar uma roda onde os alunos possam falar em relação às variações encontradas nos textos pesquisados, enfatizando:

- Os textos lidos contêm variações na forma dos personagens se expressarem?
- Contam com expressões típicas da Região Sul e da Região Nordeste? Quais?
- Os costumes e tradições fazem parte do texto?

- Existem dificuldades na compreensão dos sentidos devido à linguagem utilizada?

3ª Aula: Língua Escrita

Após os estudos e pesquisas feitas os alunos deverão utilizar a escrita numa atividade de produção, enfocando a região de origem dos seus pais e a região onde eles residem na atualidade. Em seguida, orientá-los para a produção de um texto narrativo contendo:

- Título.
- Personagens.
- Caracterização do espaço e do tempo.
- Desenvolvimento.
- Clímax.
- Conclusão.

4ª Aula: Análise e Reflexão Sobre a Língua Utilizada nos Textos.

O professor deve orientar os alunos na reescrita do texto, fazendo as devidas correções. Em seguida peça que comparem as variações utilizadas pelos autores e por eles (alunos), levando em consideração a geografia e a história dos escritores e dos alunos em suas produções, realizando as seguintes atividades:

- Revisão dos textos produzidos..
- Reorganizando as ideias comparando com a língua padrão.
- Revisando a pontuação.
- Fazendo as correções ortográficas necessárias.
- Coesão e coerência.
- Reescrevendo o texto se necessário.

Sistematização

Os textos produzidos pela turma depois de revisados e reescritos poderão ser expostos e compartilhados em um mural na sala de aula e na sala da biblioteca, para que todos os alunos e professores da escola e comunidade possam ter acesso às produções feitas pelos alunos, para serem publicadas no blog da escola e no blog individual de cada aluno.

Sugestões de atividades extraclasse

- Leitura de obras de Luis Fernando Veríssimo e Graciliano Ramos.
- Assistir filmes da Região Sul como: Incidente em Antares (Romance de Erico Veríssimo) Da Região Nordeste: Vida e Morte Severina (romance de João Cabral de Mello Neto), Os Sertões (Romance de Euclides da Cunha).
- Após ler os textos e assistir os filmes, alunos poderão elencar as diferenças que existem entre o Sul e o Nordeste, em relação à linguagem: 1º elaborar uma lista de palavras de cada região com os respectivos sentidos ou um texto dissertativo destacando as variações de cada região considerando as questões sociais, geográficas e históricas de cada região.

Recursos Complementares

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / MEC/SEF; Brasília, 1998.

GERALDY, João Vanderley (org). **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Varia%C3%A7%C3%A3o_\(lingu%C3%ADstica\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Varia%C3%A7%C3%A3o_(lingu%C3%ADstica))

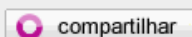
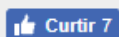
Avaliação

A avaliação deverá ser feita de forma contínua pelo processo de aprendizagem, pela leitura, interpretação e compreensão das variações existentes e pela produção de texto utilizando as variações aprendidas durante as aulas. Observando se os alunos compreenderam que as variações existentes na linguagem não são erros, mas resultados de situações diferentes no uso da linguagem.

ANEXO E – Exemplo de aula completa. Aula 38

Abordagem textual-discursiva

Trabalhando com quadrinhas: da compreensão à autoria



21/01/2013

Autor e Coautor(es)

Autor:

SANTO ANDRE - SP

Coautor(es):

Alunos do PIBID, subprojeto de Letras 2012

Estrutura Curricular

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO

COMPONENTE CURRICULAR

TEMA

Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Análise linguística: modos de organização dos discursos
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos
Ensino Fundamental Inicial	Língua Portuguesa	Língua escrita: prática de produção de textos
Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	Língua Portuguesa	Linguagem escrita: leitura e produção de textos

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

Sensibilizar para o trabalho com a linguagem poética.
Ler e analisar poema.
Elaborar texto poético (quadrinhas).

Duração das atividades

Variável, mas possível em dois meses, utilizando uma aula por semana.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

Não é preciso conhecimento prévio, além de saber o que é uma quadrinha, embora isso possa ser apreendido no desenrolar da atividade.

Estratégias e recursos da aula

Encaminhamento:

1. Dizer aos alunos que o objetivo é a confecção de um livro de poemas ou a montagem de um painel com poemas deles. Perguntar-lhes, então, o que sabem sobre os conceitos de “poesia”, “poema” e “quadrinhas”.
2. Pedir para alguns alunos dizerem (ou recitarem) algumas quadrinhas. Lembrar que as quadrinhas são criações bastante populares, de fácil memorização e que requerem uma entonação adequada. Exemplo mais do que conhecido: “Batatinha quando nasce / Espalha a rama (ou “esparrama”) pelo chão / Nenezinho (ou “mamãezinha”, “menininho(a)” etc.) quando dorme / Põe a mão no coração”.

Sendo de caráter popular, as quadrinhas estão sempre sendo modificadas pelos falantes. Daí a ocorrência de variações criativas, dependendo da região do país.

3. Atentar para o ritmo. Normalmente, as quadrinhas contêm versos curtos, geralmente de cinco ou sete sílabas poéticas (que são contadas até a última sílaba tônica do verso). Há poucas variações.

Reparar em Ba-ta-ti-nha-quan-do-nas//ce = sete sílabas poéticas. Es-pa-rra-ma-pe-lo-chão// = sete sílabas poéticas (que não correspondem exatamente as sílabas gramaticais, mas à emissão do som ao se dizer o verso).

4. Dado o interesse dos pré-adolescentes e adolescentes por questões amorosas e por aspectos lúdicos dos textos, é aconselhável iniciar a atividade com exemplos variados, mas que atraiam a atenção deles. Sugere-se o uso de um poema como "Lira do Amor romântico ou A eterna repetição", de Carlos Drummond de Andrade, que pode ser encontrado em:

<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/lira-do-amor-romantico/>

5. Pode-se iniciar a atividade, fazendo-se antecipações de sentido, a partir do título do texto: "Lira do amor romântico ou A eterna repetição".

Além dos significados para "lira" encontrados em dicionários (<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/lira>), é importante que professor pesquise antes um pouco sobre história da poesia. Material conciso a respeito pode ser encontrado em:

<http://www.cfh.ufsc.br/~magno/poesiahistoria.htm>

6. Na sequência, ler as três quadrinhas que iniciam o poema:

Atirei um limão n'água
e fiquei vendo na margem.
Os peixinhos responderam:
Quem tem amor tem coragem.

Atirei um limão n'água
e caiu enviesado.
Ouvi um peixe dizer:
Melhor é o beijo roubado.

Atirei um limão n'água,
como faço todo ano.
Senti que os peixes diziam:
Todo amor vive de engano.

- Iniciar os comentários sobre as primeiras impressões dos alunos;
- Encaminhar para uma discussão sobre o ritmo obtido na leitura, o uso de estruturas sintáticas e semânticas regulares, a boa pontuação, inclusive com o uso de dois pontos etc.;
- Pedir aos alunos para identificarem as semelhanças e diferenças existentes entre as estrofes;
- Observar com eles o esquema de rima: segundo com quarto verso;
- Fazer um levantamento dos verbos que aparecem nas estrofes e refletir sobre os sentidos deles: atirar, ver, fazer etc., sobretudo em relação àqueles que indicam as falas dos peixes: *responder* e *dizer*. Trabalhar, então, uma relação de verbos da família do *dizer*: falar, responder, reclamar, gritar, sussurrar, perguntar, questionar, sugerir etc. (e os contextos em que podem ser empregados);
- Desafiar os alunos a completarem uma quadrinha (a quarta estrofe do poema), a partir da supressão da última palavra:

Atirei um limão n'água,
como um vidro de perfume.
Em coro os peixes disseram:
Joga fora teu ciúme.

Sugere-se que, para esta e para cada uma das duas estrofes seguintes, o professor elabore um cartaz.

No caso do cartaz desta estrofe, assim que ele for exposto, brincar com os alunos, elaborando uma relação de palavras que rimem com "perfume". Poderá aparecer a palavra *ciúme*, mas também *cardume*, *estrume*, *queixume*, *negrume*, *volume* etc. Discutir, com eles, em seguida, quais delas fazem mais sentido dentro do contexto.

Importa também chamar a atenção para a palavra que mantém mais o ritmo que o poema requer. A palavra "ci-ú-me" contém três sílabas e, por isso, "lu-me", por exemplo, rima com ela, mas esta tem apenas duas sílabas. Finalmente, comparar com a palavra escolhida pelo poeta. Não se trata de haver o certo e o errado, mas o mais adequado a cada contexto. Valorizar os textos elaborados, igualmente.

- O mesmo procedimento para duas outras estrofes:

Atirei um limão n'água
mas perdi a direção.
Os peixes, rindo, notaram:
Quanto dói uma paixão!

Atirei um limão n'água,
ele afundou um barquinho.
Não se espantaram os peixes:
faltava-me o teu carinho.

h) Para as duas estrofes seguintes, ocultar duas palavras e procurar, com eles, completar a primeira delas. Depois, pedir que, em duplas, completem a segunda. Ao final, ler todas as criações e, finalmente, conhecer as opções do poeta:

Atirei um limão n'água,
o rio logo amargou.
Os peixinhos repetiram:
É dor de quem muito amou.

Atirei um limão n'água,
o rio ficou vermelho
e cada peixinho viu
meu coração num espelho.

i) Para as duas outras estrofes, ocultar o último verso. Completar a primeira delas com os alunos. Pedir que, em duplas, completem a segunda quadrinha. Depois, conhecer as opções do poeta:

Atirei um limão n'água
mas depois me arrependi.
Cada peixinho assustado
me lembra o que já sofri.

Atirei um limão n'água,
antes não tivesse feito.
Os peixinhos me acusaram
de amar com falta de jeito.

j) Para as duas estrofes seguintes, ocultar os dois últimos versos. O procedimento é semelhante às etapas anteriores:

Atirei um limão n'água,
fez-se logo um burburinho.
Nenhum peixe me avisou
da pedra no meu caminho.

Atirei um limão n'água,
de tão baixo ele boiou.
Comenta o peixe mais velho:
Infeliz quem não amou.

k) Para as estrofes seguintes, o professor pode escolher algumas delas e ir ocultando seus elementos, até que fique apenas o primeiro verso:

Atirei um limão n'água,
antes atirasse a vida.
Iria viver com os peixes
a minh'alma dolorida.

Atirei um limão n'água,
pedindo à água que o arraste.
Até os peixes choraram
porque tu me abandonaste.

Atirei um limão n'água
de clara ficou escura.
Até os peixes já sabem:
você não ama: tortura.

Atirei um limão n'água
e caí n'água também.
pois os peixes me avisaram,
que lá estava meu bem.

Atirei um limão n'água,
foi levado na corrente.
Senti que os peixes diziam:
Hás de amar eternamente.

l) Na sequência, os alunos trabalharão livremente. Em grupo, em dupla ou individualmente, elaborarão quadrinhas sobre quaisquer assuntos de seu interesse.

Formas de incentivar a participação:

- 1) Pesquisa - Pedir que os alunos tragam quadrinhas de que seus pais ou responsáveis gostem. Quem vai ler a quadrinha mais criativa? E a mais engraçada? E a mais romântica?
- 2) Brincadeira da Caça às quadrinhas - Espalhar, por todas as dependências da escola, os textos produzidos pelos alunos e incentivar a sua localização: será que os autores encontram suas criações?
- 3) Promover saraus literários dentro do ambiente escolar.

Recursos Complementares

Exemplos de quadrinhas diversas podem ser encontrados

em: <http://cantinhopreferidodamah.blogspot.com.br/2012/08/quadrinhas.html>

Avaliação

1. Verificar, ao longo do processo, se o aluno/autor elabora texto com versos mais regulares (sempre com sete sílabas, por exemplo).
2. Ler e comentar as quadrinhas de cada aluno, devolvendo-as para refacção.
3. Considerar o conjunto de textos elaborados pelos alunos. Escolher, com o grupo, o material que chegará até o público leitor (em forma de livro, que pode ficar na biblioteca da escola, se for exemplar único; em forma de painel, no pátio da escola; em forma de varal de poesia, também no pátio da escola etc.).